

# La Piragua

**5** Los desafíos de la "Educación para todos" en la educación popular en Argentina

**13** ¿Cómo se aprende: la experiencia de la alfabetización

**20** ¿Formación de alfabetizadores: una tarea prioritaria?

**24** ¿Qué hemos aprendido de nuestros alfabetizandos?

- ¿Qué viene después de una campaña de alfabetización?
- ¿Cómo se puede evaluar el efecto de una campaña de alfabetización que se inició en un momento que se venían al principio?

**32** Alfabetização de adultos como um dos instrumentos de educação popular (trajetória de uma experiência na Paraná)

**38** 1990: Un año de alfabetización

**40** Abriendo surcos

**42** Por un crecimiento organizativo, impulsamos el proceso educativo

**44** "Una experiencia sobre Alfabetización en el campo de la educación popular: Documentación del CEAAL"

## La Alfabetización

Revista del Consejo de Educación de Adultos de América Latina - CEAAL

Vol 2 - Nº2 - 1ª Semestre 1990



# Editorial

---

1. Nosotros, los que habitualmente accedemos a las revistas periódicas y quienes, ágilmente nos deslizamos por las líneas de esta editorial, apenas si sospechamos lo que puede significar el ser analfabeto, en sociedades que se organizan y se mueven mediante códigos escritos. Quizás esa condición dramática resulte más cercana para quienes han sostenido un compromiso con los grupos más marginados, quizás, más todavía, para quienes se han ocupado de alfabetizar en esos sectores; pero, aún así, podemos afirmar que para nosotros -para ustedes y para mí- el ser analfabeto resulta una experiencia extraña, casi exótica.

Y es que nosotros aprendimos a leer cuando niños, un poco antes o algo después, pero lo adquirimos con esa facilidad, casi natural, que tiene el aprendizaje en el tiempo preciso: cuando éramos maleables a la adquisición de conocimientos básicos, cuando los demás -la familia y la sociedad toda - estaban en disposición de aceptarnos y de esperarnos en tanto aprendices. Ustedes y yo nos iniciamos en la escritura junto con muchas otras iniciaciones fundamentales -desde hablar- todas tareas difíciles, pero que ustedes y yo cumplimos con facilidad porque las enfrentamos en el momento asignado como normal.

Por eso, para nosotros, y para tantos como nosotros, el leer y el escribir son parte de la naturalidad, de lo que se puede esperar normalmente en toda persona, sin necesidad de indagar más.

Es así que apenas si sospechamos lo que puede significar el ser analfabeto en nuestras sociedades.

Es que ustedes y yo, somos ajenos a esa experiencia de no consultar los periódicos regularmente, ni siquiera los titulares que cuelgan en los puestos de venta; no sabemos lo que es identificar los buses sólo por los colores y no atreverse a preguntar, porque así delato mi a-normalidad... y equivocarse porque hay varios buses similares; nosotros no sabemos que un formulario en una oficina pública no es una rutina, sino una aventura peligrosa; nosotros no hemos cuidado de llevar cuaderno y lápiz a una reunión sólo para que otros crean que estamos a punto de anotar si surge algo importante...

Nosotros, ustedes y yo, sólo intuimos lo que es ser analfabeto en esta ciudad que exige tantos papeles, que tiene tantos letreros, indicaciones, advertencias. No tenemos esas experiencias y, por eso, quizás yo más que ustedes, sólo sospechamos lo que es el analfabetismo más allá de una cifra fría y erudita, de un porcentaje que crece o se achica.

2. Ya esas cifras resultan bastante impresionantes. Hay aproximadamente mil millones de analfabetos en el mundo, de los cuales 44 millones serían latinoamericanos.

Esas cifras indican sólo una parte del problema, la porción denominada de analfabetismo absoluto. Existen, además, los analfabetos funcionales; son la masa de aquellos que alguna vez fueron iniciados en la lectoescritura, pero que debido a un aprendizaje insuficiente o debido a falta de oportunidades para aplicar lo aprendido, no recurren a esos conocimientos y arriesgan el perderlos por desuso. En América Latina no resulta arriesgado el supuesto que a cada analfabeto absoluto corresponden tres analfabetos funcionales.

Con todo, los datos cuantitativos son sólo indicadores de un problema multifacético y profundo.

El analfabetismo, percibido en las cifras, resulta un reflejo transparente de la desigualdad y correlación consistentemente con las causas que producen y reproducen las diferencias sociales.

En América Latina, uno de cada tres niños en edad escolar nunca llega hasta los umbrales de una escuela y la mitad de los que ingresaron deben abandonar antes de cumplir con la enseñanza básica. Todo porque las necesidades familiares de subsistencia los empujan a integrarse al trabajo.

La desnutrición y el hacinamiento dificultan el aprendizaje para los pobres, por otra parte, las condiciones de los locales escolares, la cantidad y calidad de los materiales, las oportunidades de perfeccionamiento de los maestros... discriminan la oferta educativa. Todo inclina a que los más pobres resulten peor educados, que manejen con dificultad mayor los códigos letrados en el desempeño social y que, en consecuencia, terminen reproduciendo las posiciones subordinadas que tenían sus familias en el inicio.

La educación, y el analfabetismo en particular, se nos aparece como un momento eslabonado, causado y causante, en una cadena enraizada en la estructura de funcionamiento desigual de la sociedad.

3. Por eso es que, permanentemente, el analfabetismo se nos enfrenta como un problema porfiado.

A pesar de las decisiones en conferencias internacionales, de las metas que se acuerdan para el próximo decenio, de las campañas -exitosas- y del esfuerzo sincero...el analfabetismo sigue gozando de buena salud.

Es que, como nos repiten continuamente los articulistas en este número de la revista, enfrentar el analfabetismo no se reduce a enseñar a leer y a escribir. Los analfabetos nos indican hacia las tareas de cambio social respecto de las cuales, hoy más que en otros tiempos, estamos tan desnudos de respuesta en América Latina.

¿Qué sentido puede tener, entonces, dedicar atención y tiempo, incluso consagrar un año, a la alfabetización?

La revista lo entiende así:

Nos parece que, en sana dialéctica, la solidaridad entre el analfabetismo y las condiciones generales de funcionamiento de la sociedad no apuntan sólo a la reproducción del analfabetismo desde las circunstancias de desigualdad, sino, también, a las posibilidades de ver más claro y a actuar con eficacia mayor frente a esa desigualdad cuando se dominan algunos de los eslabones particulares en que ella se concreta.

Si el analfabetismo dificulta a los pobres el uso de su ciudad, entonces esa condición está impidiendo el ejercicio efectivo de la ciudadanía y, en consecuencia, está obstaculizando todo intento de profundización democrática. Enseñar a leer no es suficiente para hablar de democracia, que es un orden de relaciones mucho más complicado que el sólo acceso al uso de determinados servicios. Sin embargo, no hay ninguna posibilidad de empezar a caminar en ese sentido, a menos que se limpie el camino de esos obstáculos básicos.

La alfabetización no es suficiente para crear democracia, pero el analfabetismo sí es suficiente para obstaculizar su construcción.

4. Todos quienes se ocupan de la alfabetización parecen hoy acordar en la convicción que no se trata de que los analfabetos carezcan de cultura, ya que ésta brota desde las relaciones necesarias de los hombres entre sí y con las circunstancias en que deben desenvolver su vida. Vale decir que la cultura es una producción más fundamental y básica que la lectoescritura y que ésta es un perfeccionamiento que permite mejor comunicar la cultura y apropiarse de ella.

No parece haber entonces una lectura que funcione al margen de algún acervo cultural.

Todo lo cual nos lleva hacia preguntas metodológicas básicas -que son las de toda intención educativa, - en torno a las articulaciones necesarias entre cultura popular y proceso intencionado de enseñanza, entre el esfuerzo de alfabetización y la vida del alfabetizando, todo apuntando a la tarea de perfeccionar a ese educando en la capacidad y el ejercicio de la libertad solidaria.

Antonio Gramsci dice que el pueblo "siente" y que el intelectual "conoce", pero que el error del intelectual es creer que se puede realmente "conocer" sin "sentir" y sin apasionarse por ese particular modo como el pueblo se apropia de sus cosas.

Si esta armonía es el desafío de todo esfuerzo que aspire verdaderamente a "educar" tanto más surge esa tarea en el esfuerzo de la alfabetización.

Dice la historia que, por allá a comienzos de los 60, Paulo Freire logró saltos cualitativos en eficacia y eficiencia cuando cambió los ejemplos que incluían las cartillas de alfabetización, desde aquellos que se elegían por sus virtudes estrictamente fonéticas, a los otros que, sin abandonar ese principio, se los escogía porque formaban parte de la experiencia cotidiana de los alfabetizandos.

5. Y así estamos, ahora enfrentados al problemas de las técnicas. He insistido antes - y así lo hacen también los articulistas- que el desafío de la alfabetización no es estrictamente técnico, pero necesita traducirse en técnicas.

Necesitamos conocer, escoger y manejar técnicas que, en cada caso concreto puedan traducir toda la complejidad del problema y de la tarea que buscamos impulsar.

6. Todo esto hemos querido tocar en este número 2 de La Piragua que, evidentemente, le ha quedado estrecho a tamaño ambición. En realidad, lo que buscamos es hacer un aporte en una corriente más ancha de pensamiento y de acción que empuje en el sentido señalado.

Según la intención declarada de esta revista, hemos optado por excluir los relatos que sólo informan directamente sobre experiencias y descripciones de técnicas, así como las otras que, por el contrario, se reducen a declarar principios sobre lo que debería ser la alfabetización deseada. Nos hemos concentrado aquí sobre prácticas que buscan traducir una intención teórica significativa y que llevan a una reflexión que permite corregir y avanzar. Claro está que en cada caso los énfasis son distintos.

Eugenio Rodríguez y César Picón -ambos ligados a organismos regionales- nos ofrecen miradas generales que abarcan el conjunto de Latinoamérica.

Eugenio analiza el progreso que han experimentado las actividades de alfabetización, para lo cual persigue el hilo de la evolución de los contenidos a lo largo de algunos hitos significativos en ese proceso. Picón, a su vez, reflexiona sobre la aspiración "Educación para todos", y desagrega este desafío ancho en una serie de tareas más puntuales y operativas al tiempo que señala las condiciones que se deben crear necesariamente en América Latina para aspirar, con realismo, a caminar en esa dirección.

Nádia Rodríguez nos ilustra en torno a un problema central que es necesario enfrentar en el esfuerzo alfabetizador, es la formación de los alfabetizadores, a través de quienes se hacen realidad las instrucciones serias que se proponen en los programas.

Rosa María Torres, desde su experiencia como Directora Pedagógica Nacional de la Campaña de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño", en el Ecuador, reflexiona sobre las tareas que surgen desde el éxito alcanzado por esa actividad; toda acción lograda abre un espacio de oportunidades que, inmediatamente, hay que pensar como ocupar provechosamente. Al mismo tiempo, Rosa María, nos aporta testimonios de participantes diversos en la Campaña, que deberán leerse como contrapunto articulado a la reflexión de la autora.

Esta doble dimensión general-particular, en un mismo trabajo, nos permite pasar en el orden de la revista a aquellos artículos que surgen directamente desde prácticas locales.

María Eugenia Letelier, quien, desde una ONG, ha dirigido por cinco años experiencias de alfabetización en las periferias de Santiago, busca en las raíces sociales de ese problema que se expresa encarnado en los individuos; así apunta a la desigualdad en una sociedad que ha exhibido orgullosa sus altas tasas de alfabetismo.

Cristina Schroeter Simaô, considera con mucha profundidad y riqueza desde una experiencia larga de ocho años, la búsqueda de Aditef, en el sur de Brasil donde la incorporación de la vivencia y el saber popular se intentan a través de la integración, en los equipos alfabetizadores, de elementos surgidos desde el propio mundo popular.

Por último, Alfredo Ghiso nos propone, en un documento apretado, escueto, pero muy promisorio, la traducción de los principios didácticos que se han ido desarrollando en alfabetización, pero ahora aplicados a la enseñanza de las matemáticas; se trata -básicamente- de construir el aprendizaje sobre las percepciones y manejos fundamentales de "cantidad" que surgen desde el cotidiano de los grupos populares. Este es el único trabajo que hemos aceptado en esta revista, aún cuando se presenta en etapa de proyecto, ya que esta preñado de sugerencias; esa concesión nos obliga y compromete a perseguir a Alfredo para que nos aporte informes y comentarios sobre esa práctica una vez que se haya realizado.

7. Esperamos estar así aportando desde la acción práctica y teórica de los miembros del CEAAL a la gran tarea democratizadora de la cual la alfabetización es una dimensión, sino la única, fundamentalmente necesaria

## La Piragua

Revista del Consejo de Educación  
de Adultos de América Latina - CEAAL  
Vol.1 - N°2 - 1° Semestre de 1990

Tema del próximo número  
\* N°3 - 2° Semestre de 1990  
Temas: Comunicación Popular  
Editores: Raúl Leis y  
Francisco Gutiérrez

### Consejo Editorial

- \* Paulo Freire (Brasil)
- \* Orlando Fals Borda (Colombia)
- \* Roscio Rosero (Ecuador)
- \* Francisco Vía Grossi (Chile)
- \* Félix Cadena (México)
- \* Francisco Gutiérrez (Costa Rica)
- \* Germán Molina (Chile)
- \* Carlos Núñez (México)
- \* José Ramón Uvoera (Venezuela)
- \* Adriana Delpiano (Chile)
- \* Arlés Causo (Uruguay)
- \* Luiza Rigali (Argentina)
- \* João F. De Souza (Brasil)
- \* Miguel Urioste (Bolivia)
- \* Francisco Ballón (Perú)

### Equipo de Coordinación

- \* Patricia Vaurio C.
  - \* Diego Palma R.
  - \* Francisco Vía C.
  - \* Jorge Osorio V.
- Editor de este número
- \* César Picón
  - \* Diego Palma

### Equipo de Producción

- \* Diseño Gráfico  
Liliana: 334514
- \* Composición de Textos  
P y G gráfica: 491761
- \* Corrección de Textos:  
Renato Botancu, I.
- \* Impresión:  
Gráfica Nueva Ltda.: 94486

### Secretaría General CEAAL

Pirca, Valenzuela 1554  
Casilla 615 7 - Santiago 22 Chile  
Télex: CEAAL 240280 • Booth  
C. Code - Fax: 2236822  
Fonos: 2239331 - 2256271

# Los desafíos de la "Educación para todos" y la educación popular en América Latina

**César Picón**

*Peruano, Doctor en Educación, Especialista en Educación de Adultos de PNUD y coordinador de la Red de Alfabetización Popular del CEAAL.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Del 5 al 9 de Marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, se realizó la Conferencia Mundial de Educación para Todos, con la participación de personalidades gubernamentales y no gubernamentales de países de todas las regiones del mundo. En tal evento se aprobaron dos documentos sustantivos de trabajo:

Carta Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

La Conferencia consideró las siguientes situaciones fundamentales de desarrollo educativo que se dan en el mundo:

a) A pesar de la considerable expansión de la educación primaria en los decenios recientes, un número cada vez

mayor de niños no asisten a la escuela (más de 100 millones de niños según estadísticas de la UNESCO);

b) El número de adultos analfabetos está aumentando y ya se aproxima a los 1,000 millones;

c) La tasa de analfabetismo en 1980 en los países industriales era del tres por ciento de la población, mientras en África alcanzó el sesenta por ciento;

d) La tasa de matriculación está disminuyendo en muchos países de ingresos bajos. Menos del 60 por ciento de los niños que ingresan a la escuela en estos países terminan un curso completo de primaria;

e) La calidad de la educación primaria en muchas escuelas del Tercer Mundo es a veces deficiente;

f) La tasa de repitencia es cada vez más alta, lo que incrementa la tasa de abandonos, cuesta dinero y desmoraliza a los alumnos y maestros;

g) Desde 1980, en 37 de los países más pobres del mundo la cantidad gas-

tada por cada alumno ha disminuido en un 25 por ciento;

h) El ajuste de la distribución de los presupuestos nacionales para el pago de la deuda externa, a menudo depende en parte de la reducción de los gastos para la salud, el subsidio de alimentos y la educación;

i) Mientras las ricas naciones industrializadas gastan más de 6,000 dólares USA por año para mantener a un niño en la escuela, algunos de los países de África y del Sur de Asia no pueden gastar más de dos dólares USA por niño.

Para el decenio de 1990, la Conferencia propuso indicativamente a los países tres objetivos intermedios:

i) Suministro universal de la educación primaria para que todos los niños puedan alcanzar un alto nivel de aprendizaje;

ii) Reducción masiva del analfabetismo adulto y eliminación de la disparidad actual de los niveles de analfabetismo entre hombres y mujeres; y

iii) Ampliación del suministro de capacitación en conocimientos esenciales y aptitudes para la vida que requieren los jóvenes y adultos.

En el marco de los objetivos señalados, la Conferencia aprobó proponer indicativamente a los pueblos del mundo la siguiente meta:

Para el Año 2000 por lo menos 80 por ciento de todos los niños y niñas de 14 años de edad deberán haber llegado a un nivel común de los resultados necesarios de la educación primaria establecidos por su país; la tasa de analfabetismo se habrá reducido a la mitad de su nivel en 1990 (junto con la eliminación de la disparidad actual de los niveles de alfabetización entre hombres y mujeres); y todos los jóvenes y adultos deberán tener acceso a los conocimientos esenciales y las aptitudes para la vida".

No cabe duda que el lanzamiento mundial de la "Educación para Todos" es una coyuntura favorable para que los

países puedan reorientar sus políticas y estrategias educacionales de conformidad con sus particularidades. Si asumimos que no se trata de una moda internacional más, entonces son de gran magnitud y envergadura los desafíos que se plantean a los sujetos y apoyadores de la alfabetización y otras expresiones de educación básica para todos los grupos de edad.

Quisiera aquí recorrer y considerar estos desafíos que se nos presentan si tomamos en serio la meta que se propuso la Conferencia para el año 2.000.

## 2. LOS DESAFÍOS QUE PROPONE "EDUCACIÓN PARA TODOS"

### 1. El desafío de trabajar con realidades concretas

Las estadísticas presentan fríamente los hechos que se dan en el mundo. Los promedios regionales e internacionales nos ofrecen un panorama referencial de lo que está ocurriendo en situaciones específicas y, en tal sentido, constituye un valioso elemento de análisis. Sin embargo, dichos promedios distan de la realidad. Planteados, a nivel macro, nos pueden conducir a veces a interpretaciones erróneas y a dimensionamientos estratégicos no congruentes con las realidades que se dan concretamente en las instancias reales donde viven los sujetos educativos de todos los grupos de edad. Decir, por ejemplo, que un país tiene el promedio nacional de 4.8 grados podría encubrir las grandes disparidades de nivel educativo existente al interior del país, donde podría haber "bolsones" de analfabetismo y de bajos niveles de educación básica.

Del señalamiento precedente se infiere que hay la necesidad de partir de realidades que viven los sujetos educativos dentro de sus respectivos contextos. No hay lugar, dentro de este enfoque, a posibles fórmulas únicas y universales, so pretexto de la atmósfera democratizadora que vivimos en el mundo de hoy. Tenemos que captar la realidad de que existen diferentes sistemas culturales, políticos, sociales, religiosos; distintas ideologías que los interpretan; y comportamientos cerrados y abiertos en términos de tolerancia, en función de una mayor o menor educación intercultural. Tenemos que dar paso a una respuesta educativa, afin-

cada en nuestras realidades e interpretada por los distintos sistemas señalados.

### 2. El desafío de alfabetizar a la alfabetización

Cuando tratamos el tema de la alfabetización la asociamos naturalmente a las concepciones educativas del pasado, con énfasis en la lecto-escritura y en el enfoque estratégico de "campaña" a cargo de los ministerios de Educación. Esta es una cuestión crucial en la que tiene que crecer nuestra percepción, para no seguir contribuyendo a la desvalorización de la alfabetización.

Tenemos que captar las evidencias empíricas que emergen de prácticas alfabetizadoras, mayormente a cargo de organizaciones de base y de ONGs, que la Alfabetización es un proceso que permite lograr conocimientos, calidades, habilidades, actitudes y capacidades que permitan a las personas preservar su auto-estima, asumiendo el control de su propio crecimiento y llegando a ser activos participantes de un proceso de cambio social que los conducirá a una sociedad más pacífica, justa y armoniosa.

Si la Alfabetización tiene el sentido señalado, el desafío es debatir nacionalmente a fondo el tema de la alfabetización, lo cual permitirá superar mitos y falsas dicotomías. Tal debate permitirá conocer qué apoyadores comparten con honestidad y sin propósitos de manipulación los legítimos deseos de transformación en beneficio de los sectores sociales desfavorecidos. También el debate permitirá generar un núcleo de cohesión nacional para dimensionar estratégicamente las alianzas que se pueden construir en torno del referente principal señalado.

### 3. Una nueva forma de pensar y hacer educación básica

"Educación para Todos" exige una reflexión seria sobre la forma cómo se han venido concibiendo y desarrollando las acciones de educación básica con todos los grupos de edad. Habrá la necesidad de confrontar las actuales ofertas de educación básica para todos los grupos de edad, vía ministerios de educación, con las realidades de vida y de trabajo y con las expectativas de los sujetos educativos en el contexto de las dinámicas sociales de cada país. El reto es analizar críticamente y proponer las reorientaciones sustantivas que deben operarse en la educación básica en materia de relevancia y pertinencia.

En la visión señalada la educación básica es un componente indispensable en la lucha por la supervivencia; es un elemento que contribuye al mejoramiento integral de las condiciones de vida de las personas, familias, comunidades locales, organizaciones de base, de los sectores sociales; es un elemento de apoyo para el mejoramiento de la calidad de vida, que se facilita u obstaculiza también por concepciones y valoraciones de los sistemas culturales, sociales, políticos y religiosos; es un elemento fundamental de apoyo para el desarrollo sostenido a mediano y largo plazo.

Del señalamiento precedente se infiere que educación básica es una masa crítica de informaciones, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los niños, jóvenes y adultos de una sociedad nacional deben adquirir necesariamente en función de sus proyectos de vida, impulsados favorablemente por proyectos globales de desarrollo que los beneficien en forma directa y concreta, más allá de la retórica convencional que acostumbra utilizarse en estos casos.

En el planteo señalado el desarrollo a escala humana es el núcleo de todo tipo de desarrollo. El ser humano tiene una naturaleza polidimensional. Algunas de sus dimensiones esenciales son las siguientes: física o corpórea en cuanto es cuerpo y materia; psicológica, en cuanto el ser humano tiene un rico mundo interior en que hace ejercicio de su inteligencia, de su vida afectivo-sentimental y de su voluntad; espiritual, en cuanto el hombre es captador y realizador de valores de distinta índole; social, en cuanto el hombre se relaciona e interactúa con otras personas de sus propios sistemas culturales, sociales, políticos o religiosos y con personas que tienen sistemas diferentes.

La educación básica es un fin en sí misma y no exclusivamente una antecámara de una educación intermedia o superior. Tiene sus propios objetivos, que están asociados con prácticas y procesos amplios en que necesariamente actúan las personas, los grupos, las comunidades, las organizaciones de un país. Estas prácticas y procesos más amplios son los que genéricamente se denominan procesos económicos y sociales. La educación básica, para dar respuesta a las realidades de vida, tiene que estar necesariamente involucrada en tales procesos, pero teniendo como referente principal el desarrollo humano pleno de los sujetos educativos y su legítima aspiración de definir e instrumentar democráticamente su destino colectivo.

Si la educación básica es reorientada en el sentido anteriormente señalado, es pertinente que sea un componente

indispensable del costo global de las tareas de la familia, de la sociedad y del Estado, independientemente del presupuesto nacional que se asigne a los ministerios de educación.

Una educación básica, así perfilada, requiere una concepción de totalidad orgánica del desarrollo educativo global de niños, jóvenes y adultos de una sociedad nacional. Ello implica el reto de dimensionar el desarrollo educativo básico por sectores sociales, ubicados en sus respectivos contextos, considerando un núcleo común de identidad histórica y cultural y de pertenencia a una sociedad nacional; y un núcleo diversificado que atiende las especificidades de cada sector social, no como una medida de marginación, minusvaloración u oferta educativa de baja calidad, sino más bien como expresión de valoración y respeto a su identidad y particularidades.

### 4. El desafío de una nueva forma de dimensionar el papel de la Sociedad, del Estado, de la Escuela, de los maestros, de los sujetos y de los apoyadores

Una nueva forma de pensar y hacer educación básica requiere necesariamente reorientar los papeles de los actores sociales protagónicos y apoyadores.

La sociedad nacional es la más amplia y diversificada instancia educadora de un país. Hay en su seno múltiples sectores sociales, y diversas expresiones de cultura. Su papel educativo no siempre es claramente explicitado y sus energías, a veces, se pierden en el laberinto de las confrontaciones y contradicciones que se generan al interior de los sistemas sociales y de las instituciones intermedias del Estado y de la sociedad civil.

Hay la necesidad de sensibilizar a la sociedad global sobre el sentido y alcances de la "Educación para Todos", en la perspectiva del proceso de construcción de una democracia plena en la dimensión cultural, social, económica y política de la vida de un país.

No se postula, de ningún modo, que la sociedad reemplace o asuma la responsabilidad que corresponde al Estado. Se trata de que el desarrollo educativo-cultural sea revertido como una función social frente a la cual la sociedad, el Estado y sus correspondientes instituciones intermedias, así como las familias y los individuos, tienen sus responsabilidades y sus espacios de acción.

El Estado, en el desarrollo histórico latinoamericano, ha tenido una presencia hegemónica en la vida de los países

de la región. En materia educativa, al iniciarse la década de los 90, todavía se advierten ciertos comportamientos no deseables que limitan su capacidad convocadora y de servicio. Su papel tiene que ser necesariamente redimensionado, superando las connotaciones de autoritarismo y de absorción monopólica de la función educadora. En tal visión corresponde al Estado un papel promotor, apoyador, facilitador, contralor de la distribución equitativa de recursos de aprendizaje, convocador no hegemónico, impulsor de alianzas para servir, concertada y articuladamente, a los comunes sujetos educativos. Le corresponde también ser un impulsor del acceso de todos los grupos de edad a una educación con niveles crecientes de calidad y cuya funcionalidad provenga de su congruencia con las realidades, búsquedas y aspiraciones de vida de los sujetos educativos.

La escuela juega un papel-clave en el desarrollo educativo de los pueblos. De su atrapamiento dentro de los muros escolares y de su modelo fatigado y focalizado en procesos educativos formales, tiene que emerger una escuela que no sólo se proyecte sino que sea capaz de insertarse en la infraestructura global de la comunidad, e impulsar el desarrollo de un conjunto de procesos educativos formales y no formales con los niños y también con los jóvenes y adultos. Como reza el lema de la Universidad "Francisco Gavidia" de El Salvador, el desafío es construir colectivamente una "Escuela para Todos": pensada por todos, administrada por todos y valorada por todos.

El maestro, en sus vertientes convencionales y no convencionales, es un actor social de primera magnitud en el campo de la facilitación del aprendizaje de todos los grupos de edad. Dentro de la filosofía profundamente humanística de "Educación para Todos", la presencia de diferentes tipos de maestros es absolutamente indispensable. Se requiere el aporte del maestro profesional, en cuanto poseedor de conocimientos y técnicas de trabajo pedagógico según las particularidades del sujeto educativo. Se requiere también el aporte del maestro social, gran parte no titulado o titulado pero no en ciencias de la educación, para un conjunto de procesos educativos y tareas que no pueden ser cubiertos por los maestros profesionales por varias razones. Estas dos vertientes del magisterio tienen que ser revalorizadas y sus papeles deben ser redimensionados dentro de una estrategia global que supera antagonismos, que define responsabilidades en el marco de situaciones específicas, que convoca y moviliza la solidaridad del Estado y de la

sociedad para generar estímulos e incentivos a todo este contingente humano, casi siempre valorizado sólo retóricamente y ritualmente.

- Hay un conjunto de Organizaciones No Gubernamentales involucradas con la promoción humana en general y el desarrollo educativo-cultural en particular, que vienen realizando un trabajo que ya es tiempo de ser valorizado por la misma sociedad y por el Estado. Independientemente de sus ideologías, es extraordinariamente rico y creativo en nuestra región, el aporte de las ONGs en el ámbito de la "Educación para Todos". Sólo por citar referencialmente algunas de sus realizaciones pueden mencionarse las siguientes: atención a la madre y a los niños de 0 a 6 años, básicamente a través de enfoques y estilos no convencionales; algunos programas de educación básica no convencional a niños no atendidos por el sistema educativo regular; programas de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos en el marco de procesos económicos y sociales; capacitación técnica de jóvenes desocupados; educación para la salud; programas educativos para las mujeres y los jóvenes.

Es indispensable que el Estado promueva una alianza con las ONGs, teniendo en cuenta los mutuos recelos y desconfianzas y también las confrontaciones ideológicas. Es importante también que las ONGs, perciban que en determinados momentos históricos de la vida de un país generar alianzas con el Estado no es una práctica perversa ni oportunista. Es una necesidad táctica para fortalecer la capacidad de servicio a los sujetos educativos, particularmente a quienes están en situación de pobreza.

- Los apoyadores no sólo proceden de la sociedad civil, sino también de los diferentes organismos del aparato del Estado. Aceptando que se trata de un mosaico de instituciones y organizaciones, es todo un desafío impulsar el redimensionamiento del papel de los apoyadores, por lo menos en las siguientes líneas de trabajo: los planes de desarrollo educativo-institucional deben configurarse a la luz de los planes, estructurados o no, de desarrollo y cambio social de los sujetos educativos y de sus organizaciones; los apoyadores deben tener una definición estratégica sobre su ingreso y retirada de la acción acompañadora directa a los sujetos educativos y a sus organizaciones, con el propósito de facilitar su crecimiento endógeno.

## **5. El desafío de una nueva forma de coordinar y construir alianzas**

Más allá de las buenas intenciones, la experiencia enseña que no es nada fácil que dos o más organizaciones estatales y/o no estatales trabajen juntas en forma armoniosa y solidaria para lograr un objetivo común de servicio. Hay obstaculizadores subjetivos y objetivos que van más allá de los celos institucionales y de los hábitos de trabajo, particularmente de la administración pública. Se trata, en el fondo, de una búsqueda y consolidación de poder que gira en torno de una propuesta institucional y no necesariamente de una propuesta afincada en las realidades y aspiraciones de las supuestas poblaciones-objetivo.

- "Educación para Todos" puede convertirse en un mecanismo impulsor para que tareas consideradas comúnmente como tareas típicamente sectoriales puedan convertirse en tareas nacionales. Tal es el caso, por ejemplo, de la vacunación a los niños. Esta actividad usualmente es asumida en el plano nacional por los ministerios de salud, con el apoyo de un conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales del país y con los organismos especializados de cooperación internacional. El desafío que se plantea, en términos de "educación para todos", es que la jornada de vacunación sea asumida como un proceso educativo destinado focalmente a los niños y compartido activamente con los padres de familia, con los jóvenes, con los dirigentes de las múltiples instituciones intermedias de la sociedad civil.

El fundamento es que si no educamos a todos los grupos de edad y a los que toman las decisiones que afectan a los niños, difícilmente podremos atender en plenitud a los sujetos protagónicos de una tarea que, por su relevancia y pertinencia, debe ser asumida como una tarea nacional.

- La coordinación es generalmente aceptada sin mayores cuestionamientos y casi todos la aceptan y dicen que coordinan sus acciones. En la práctica lo que ocurre es que se esquematiza la coordinación al ejercicio de colaboración, de reuniones convencionales, de buenas relaciones públicas. No cabe la menor duda que todos estos elementos están necesariamente implicados en la coordinación, pero no constituyen el núcleo de ella.

La coordinación es un proceso, que sirviéndose fundamentalmente del diálogo y de la práctica social de trabajo solidario, permite generar consensos y construir indicativamente referentes conceptuales, estratégicos y metodológicos con un profundo respeto a la autonomía e identidad institucional de las enti-

dades participantes. Tales referentes emergen de las realidades que viven los sujetos, de sus aspiraciones y decisiones de operar los cambios que dichas realidades requieren para el mejoramiento integral de sus condiciones de vida y de calidad de vida.

En la visión señalada, la propuesta de las instituciones no tiene como punto de partida su propia oferta de desarrollo educativo-institucional, sino que ésta trata de interpretar las necesidades básicas de desarrollo educativo-cultural de las poblaciones-objetivo, en el contexto global de sus otras necesidades básicas y de sus posibilidades de cambio social. Este estilo de planificación y desarrollo del trabajo institucional, focalizado en las situaciones de realidad e identidad de las poblaciones-objetivo, es un elemento convocador y facilitador para conseguir que dos y más organizaciones gubernamentales y/o no gubernamentales decidan participar, apoyando una tarea amplia de la población-objetivo sin pretensiones de autosuficiencia ni de territorialidad en términos de cooperación.

Un proceso de coordinación, así concebido y ejercitado, tiene un profundo sentido democrático: parte de las realidades, necesidades y aspiraciones de los sujetos de servicio y perfila su propuesta institucional como un componente puesto al servicio del sujeto, respetando un sistema cultural, político, social y religioso.

- Esta coordinación horizontal, para ser efectiva, tiene que contar con una capacidad de decisión. Es importante tener la disposición de coordinar, pero no es suficiente. Es fundamental que esta coordinación tenga una capacidad de decisión en todas las instancias del escenario en que se actúa. Las decisiones para cumplirse en la práctica deben ser dimensionadas estratégicamente y operacionalizadas a través de proyectos específicos, en los cuales se asignarán responsabilidades y recursos.

- Una coordinación horizontal, en la forma como se viene visualizando, requiere de mecanismos eficaces. El modelo fatigado de reducir la coordinación a reuniones de trabajo y a algunas acciones esporádicas que se desarrollan, debe dar paso a un modelo de desarrollo sostenido del proceso de coordinación en el contexto de la vida orgánica, de proyectos específicos que se acuerden bilateralmente y multilateralmente. Dentro de este modelo es fundamental que los planes institucionales se formulen considerando dos dimensiones básicas: la dimensión propiamente institucional y la dimensión interinstitucional en sus expresiones de cooperación bilateral y multilateral.

La práctica social en América Latina y otras regiones del mundo viene demostrando que hay la necesidad de generar foros, puntos de encuentro, infraestructuras organizativas viables para dar impulso a la energía social de la interacción de organizaciones que deseen dialogar, compartir, intercambiar, ofrecer y recibir servicios específicos, crecer para servir mejor. Hay un buen número de redes en nuestra región que vienen funcionando en distintas áreas del desarrollo educativo-cultural. Sería interesante sistematizar las experiencias de la vida orgánica de las redes y crear mecanismos aún no vigentes de interacción entre las redes, con el propósito de generar un mayor impacto en el desarrollo educativo global de todos los grupos de edad.

Genéricamente en nuestra región las relaciones entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales son un poco distantes y hay entre ellas recíprocos temores y desconfianzas. Un gran reto es cómo construir en cada situación nacional una estrategia principal y unas estrategias intermedias de cooperación horizontal para ir creando condiciones favorables, de carácter subjetivo y objetivo, que faciliten un trabajo asociativo focalizado en el compromiso de servicio a una sociedad nacional y no a una administración gubernamental.

- El reto señalado nos plantea la necesidad de mentalizar la noción y práctica de una política de continuidad orgánica de desarrollo educativo-cultural del Estado y de la Sociedad, en el marco de la "Educación para Todos", orientado a un desarrollo educativo sostenido a largo plazo, superando las contingencias de la vida política de las administraciones gubernamentales y los sectarismos y fanatismos de distinta índole.

## 6. Una nueva forma de concebir y construir la infraestructura educativo-cultural

"Educación para Todos" es un desafío para repensar y reorientar la infraestructura educativo-cultural que usualmente cuentan las instituciones educativas. La infraestructura física obedece a un mundo de concepciones y valoraciones sobre el hecho educativo y sobre los espacios que tiene en su escenario de acción. No cabe duda que en varios de los países de la región, con niveles crecientes de pobreza, el modelo de construir y rehabilitar locales escolares no es ni puede ser la única

salida. Partiendo de nuestras realidades tenemos que concebir, en forma imaginativa y creativa, un conjunto de opciones complementarias que nos permitan hacer el mejor uso de la capacidad instalada del país para el desarrollo educativo global de todos los grupos de edad.

La experiencia muestra que la infraestructura física escolar, en muchos casos, no está plenamente articulada a la infraestructura global de la comunidad. Hay una cierta inorganicidad que aleja a la escuela de las realidades palpantes de su entorno social. Partiendo de tal situación no se trataría únicamente de "acercar" la escuela a la infraestructura global de la comunidad, sino insertarla a ella a través de múltiples vías.

Una de las vías que emerge de la práctica social de varios países de nuestra región es la posibilidad de construir, particularmente en las áreas rurales, casas comunales destinadas a múltiples usos: atención a la madre y a los niños de 0 a 6 años; alfabetización de niños, jóvenes y adultos de ambos sexos; educación básica reorientada, a través de procesos educativos formales y no formales, en servicio a todos los grupos de edad; vacunación de niños y educación primaria de la salud; capacitación técnica a mujeres y varones jóvenes y adultos, de conformidad con las realidades, necesidades y aspiraciones de dichos sujetos; ambientes para reuniones de trabajo de las organizaciones comunitarias, de las asociaciones de jóvenes y mujeres; educación nutricional y alimentaria a niños, jóvenes y adultos; bodega de insumos agrícolas y productos comestibles; ambientes de recreación y deportes para todos los grupos de edad; biblioteca popular teniendo en cuenta los sistemas culturales, sociales y religiosos de los potenciales usuarios; parcelas demostrativas de cultivos de la zona, etc.

No se trataría de construcciones faraónicas ni que tengan que hacerse en un solo momento. Por aproximaciones sucesivas, de acuerdo con los recursos de que se dispongan y la capacidad de respuesta social y estatal que se logre, se podrán ir construyendo módulos con sentido de flexibilidad, con el propósito de irlos adaptando a los cambios sociales y tecnológicos que se van operando en la vida de las poblaciones-sujeto.

Otra vía complementaria, y que ya cuenta a nivel experimental con algunos resultados alentadores, es la posibilidad de adaptar algunas casas particulares para ciertos usos educativos, por ejemplo, para guarderías infantiles. Las casas particulares siguen cumpliendo su función normal, pero hay un esfuerzo complementario proveniente del Estado

y/o de la comunidad local para habilitar un ambiente que reúna las condiciones indispensables para su uso educativo.

Fuera de las señaladas, hay seguramente otras vías que pueden enriquecer considerablemente la opción casi exclusiva de construir y habilitar los tradicionales locales escolares. Hay la necesidad de innovar, experimentar, para producir conocimientos que permitan, a quienes toman las decisiones dentro de la sociedad y del Estado, la búsqueda de otras salidas, de otras respuestas que permitan crear una atmósfera positiva para que todos los grupos de edad puedan hacer del aprendizaje una experiencia humana individualmente satisfactoria y socialmente útil.

## 7. Una nueva forma de usar los medios de comunicación

El trabajo educativo presencial, cara a cara, sigue cumpliendo un papel fundamental en el desarrollo educativo de todos los grupos de edad. El avance extraordinario de la tecnología de las comunicaciones y la cobertura e impacto de los distintos medios de comunicación social, plantea el desafío de cómo construir consensos y definir mecanismos para lograr un involucramiento y un apoyo más amplio de este sector al desarrollo educativo-cultural de todos los grupos de edad.

Los medios de comunicación, en tal perspectiva, no sólo informarían, sino que contribuirían a las tareas sustantivas de promoción y de apoyo sostenido al desarrollo de programas específicos de educación básica orientados al desarrollo social y económico, particularmente en beneficio de los sectores sociales desfavorecidos del país.

La Radio es un medio que ha sido utilizado y está siendo utilizado especialmente por organizaciones no gubernamentales para desarrollar algunos programas educativos. Obviamente, la cobertura de tales programas es limitada. Con las alianzas que puedan construirse habría un patrimonio experiencial para impulsar el uso de la radio en los aspectos señalados e incursionar en algunas rutas nuevas, dentro del espíritu de universalidad y especificidad de la "educación para todos".

La TV, prensa, cine, video-casete, son otros medios, todavía no suficientemente utilizados, dentro de una estrategia nacional de desarrollo educativo global en que confluyen los esfuerzos educativos del Estado y de las organizaciones intermedias de la sociedad civil.

Otra ruta a transitarse es el uso de los micro-medios de comunicación popular. Hay sugerentes innovaciones

tecnológicas y metodológicas, en el ámbito de la comunicación popular, que pueden ser consideradas en las prácticas educativas de todos los grupos de edad con respecto a las ideologías y sistemas sociales, políticos y religiosos de los sujetos educativos a quienes se pretende servir.

De un estilo de trabajo focalizado en un determinado medio habrá que construir una ruta fecunda, de uso combinado y complementario de múltiples medios, de acuerdo con los recursos disponibles y los espacios de acción que se vayan creando en cada situación nacional.

## 8. Una nueva forma de combinar y articular las distintas formas y modalidades de educación en relación con las expresiones educativas correspondientes a todos los grupos de edad

- En todo lo que va del siglo XX una forma de educación hegemónica en nuestra región ha sido y sigue siendo la educación formal. Frente a tal situación la respuesta ha sido la emergencia de procesos educativos no formales, en una posición contestataria. Ello es explicable por razones de desarrollo histórico de nuestros países y por la emergencia de movimientos sociales que cuestionan críticamente el modelo fatigado de procesos educativos formales, sobreenstitucionalizado por los ministerios de educación.

La experiencia latinoamericana también registra el hecho de que una parte de los procesos educativos no formales han sido o están en proceso de formalización; y que, a diferencia del mundo anglosajón, el espacio en que se realiza la acción educativa no es ninguna garantía para dimensionar los procesos educativo formales y no formales. En América Latina no es tan fácil deslindar, como hacen los anglosajones, que el espacio de la educación formal es la institución educativa y que fuera de ella hay un espacio más amplio, donde se realizan los procesos educativos no formales. En nuestra región se dan casos en que, fuera de la institución educativa, se pueden desarrollar procesos educativos, tan formales o aún más formales que los desarrollados en las escuelas; y también hay casos aislados de programas, particularmente a cargo de ONGs, que han demostrado la viabilidad de desarrollar, simultáneamente, un conjunto de procesos educativos formales, con los distintos grupos de edad.

El señalamiento precedente nos



hace ver la necesidad de superar falsas dicotomías. El problema no es si debemos hacer procesos educativos formales o procesos educativos no formales. El problema es cómo definimos e instrumentamos conceptual, estratégica y metodológicamente el conjunto de procesos educativos formales y no formales, en servicio de todos los grupos de edad, y apoyo al logro de propósitos específicos que persiguen los sujetos educativos.

- Una situación análoga ocurre con las modalidades de educación. La educación presencial con todas sus virtudes, por exigencias de las realidades y del avance científico y tecnológico de nuestro tiempo, tiene que complementarse con la modalidad abierta, una de cuyas expresiones es la educación a distancia.

La práctica educativa de nuestro tiempo presenta evidencias empíricas, en el sentido de que las modalidades de educación no son ni pueden ser "químicamente puras". La educación presencial de calidad está incorporando y legitimando componentes no presenciales, que contribuyen a darle mayor significancia, relevancia y pertinencia. A su vez, la educación a distancia está reconociendo que, para lograr niveles crecientes de calidad, tiene que incorporar, necesariamente, componentes absolutamente indispensables de presencialidad.

- El caso es que la "Educación para Todos" plantea el desafío de concebir, diseñar e instrumentar una estrategia global de optimización y de posibilidades combinatorias de las distintas formas y modalidades de educación para facilitar el aprendizaje de todos los grupos de edad.

En la estrategia señalada es fundamental establecer mecanismos de interacción, de flujos entre las diversas formas y modalidades de educación, vinculadas con las expresiones educativas de todos los grupos de edad, dentro de un sistema educativo sensible y movilizador para lograr el acceso de aprendizaje a todos los miembros de la sociedad nacional, con énfasis estratégico en atención a las poblaciones en situación de pobreza y con impedimentos físicos, intelectuales y sociales.

En dicha estrategia un componente importante es el proceso de legitimación social y oficial del aprendizaje humano en todas las edades, como una práctica insitucionalizada del Estado y de la sociedad. Hay la necesidad de valorizar a las distintas instancias de aprendizaje humano: familia, comunidad familiar, comunidad local, sociedad nacional; institución educativa en todos los niveles; espacios educa-

tivo-culturales promovidos por los medios de comunicación social; aprendizajes en las múltiples instancias de la vida; aprendizajes en situación de trabajo; interaprendizajes a través de la asociación con otras personas; aprendizajes del comportamiento colectivo de las personas y organizaciones del Estado y de la sociedad civil; aprendizajes provenientes de otros sistemas culturales, políticos, sociales, religiosos, educacionales.

Esta valorización y legitimación de las distintas instancias de aprendizaje es un paso inicial, que puede plantear el desafío de construir mecanismos y formas de interacción y de complementariedad para un aprendizaje balanceado y equilibrado, teniendo como elemento nuclear la dimensión del desarrollo humano en la plenitud de sus expresiones. A través de todo este proceso se estaría contribuyendo a sensibilizar a los grandes actores apoyadores del desarrollo educativo global (Estado y Sociedad) para que perciban que tal desarrollo es un instrumento estratégico del desarrollo humano, palanca impulsora de desarrollos más amplios de orden económico y social.

## 9. El desafío de una nueva forma de captar recursos

"Educación para Todos" implica racionalizar y optimizar los recursos disponibles del Estado y de la Sociedad para usos educativo-culturales, en el contexto de las realidades que viven nuestros países. No cabe aquí el trasplante mecánico de estilos, mecanismos y medidas que se dan en otras realidades. De hecho, en lo metodológico, pueden ser referencialmente útiles. Sin embargo, cada situación nacional tiene particularidades intransferibles. Es a partir de este reconocimiento, que se plantea el desafío de identificar y construir las rutas nacionales para aprovechar al máximo, con mentalidad de países pobres, los limitados recursos de que se disponen.

Hay un conjunto de recursos convencionales que se vienen utilizando en las expresiones educativas de los distintos grupos de edad. En la perspectiva del Estado, tales recursos provienen fundamentalmente del presupuesto público nacional. En lo que corresponde a las ONGs, un amplio sector de ellas cuenta con apoyo financiero internacional y, en menor escala, con recursos propios para la ejecución de proyectos específicos que trabajan generalmente en las líneas innovadoras. Las organizaciones de base de la sociedad civil dependen mayormente de sus recursos propios, los que

en el caso de los sectores populares son ciertamente carenciales.

Es lamentable reconocer que siendo países pobres y teniendo tantas carencias, no siempre somos capaces de usar racionalmente nuestros recursos, evitando innecesarias duplicaciones y superconcentraciones en determinados ámbitos de acción y contribuyendo, de este modo, a agudizar las disparidades existentes al interior de nuestros países.

La racionalidad y optimización en el uso de recursos nos exige operacionalizar, en forma eficaz y eficiente, la solidaridad social, a través de estrategias y mecanismos fluidos de cooperación nacional. En efecto, el amplio espectro de organizaciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil pueden aportar recursos para promover, estimular e instrumentar el aprendizaje sostenido de todos los grupos de edad en relación con distintos propósitos. El desafío consiste en sensibilizar y movilizar la energía social del Estado, de la familia y de los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil, para que su aporte solidario sea debidamente canalizado y alejado de propósitos de manipulación que deforman el espíritu de una genuina solidaridad social.

Una cooperación nacional, así concebida y operacionalizada, es una contraparte ideal para captar una amplia y sostenida cooperación internacional, en la visión de un potencial aditivo a la capacidad solidariamente gestora y realizadora de una sociedad nacional. Tal cooperación nacional, obviamente, tendrá potencialidades para lograr una mayor capacidad de presión y de negociación en los escenarios de la cooperación internacional.

Los recursos de aprendizaje son absolutamente indispensables para el desarrollo educativo global de todos los grupos de edad. De ahí la necesidad de que, vía Estado y sociedad civil, se tengan que hacer, en los casos necesarios, las requeridas redistribuciones de recursos, como un mecanismo necesario para hacer el ajuste de las disparidades agudas que existen al interior de nuestros países.

Es importante tener en cuenta el poder acumulado por el agente, estatal o social, que administra y controla los recursos. La experiencia histórica de nuestra región muestra evidencias de reitencia a desconcentrar y, más aún, a descentralizar tal poder. Es un desafío que tenemos a la vista si queremos con austeridad generar, más allá de los capitales de nuestros países, una atmósfera favorable para el aprendizaje de todos los grupos de edad.

## 10. El desafío de una nueva forma de captar espacios

El desarrollo educativo de todos los grupos de edad tiene un escenario amplio y diversificado, se da en múltiples espacios. "Educación para Todos" tiene el desafío de identificar tales espacios y configurar el sentido y alcances del componente educativo en sus distintas expresiones.

- Hay un espacio cultural que no puede ni debe ser ignorado por ninguna ideología ni ningún sistema político. La historia es pródiga en ejemplos acerca del olvido y, quizás, de la minusvaloración del referente cultural; también presenta ejemplos sobre la fuerza y el impacto que tal referente tiene en el proceso de construcción del mundo de concepciones y valorizaciones que atraviesa todos los ámbitos de la vida humana.

La revalorización del espacio cultural nos permitirá identificar los ricos aportes provenientes de nuestra cultura endógena, que se transmite y se recrea a través de un tipo de educación que sale completamente de los moldes convencionales y se nutre del saber popular, que enriquece el horizonte del denominado saber científico. Un reto, que aquí se plantea, es cómo llegar a una síntesis cultural, con respeto a las expresiones culturales populares y el aporte de un saber que es patrimonio de la cultura universal.

"Educación para Todos" es un horizonte, en el cual tendrán que generarse respuestas que fortalezcan el incipiente desarrollo de una educación intercultural, que abre puertas y ventanas para un mundo cambiante y que tiene la necesidad de comprender y tolerar distintos sistemas culturales que tienen puntos de encuentro y también de desencuentro. El desafío es el lanzamiento de una alfabetización cultural amplia, que puede contribuir a poner cimientos de una solidaridad nacional e internacional, partiendo de similitudes y diferencias culturales.

"Educación para todos" no es un enfoque metodológico. Es una convocatoria mundial, que las regiones y los países podrán asumirla considerando el camino recorrido y los proyectos-marco que tienen en actual ejecución. En tal sentido, dicha convocatoria no tiene un acento exclusivo en la dimensión técnico-pedagógica. Es más bien una convocatoria con un profundo sentido político. Los países tienen que tomar decisiones fundamentales para lograr los objetivos de sus proyectos-marco a nivel regional y nacional. Un ejemplo a la mano puede encontrarse, en el caso de nuestra región, en el Proyecto Principal



de Educación. Los tres objetivos que se plantean por dicho Proyecto van, incluso más allá, de los objetivos operacionales más universales que plantea la señalada convocatoria mundial.

Lo referido anteriormente destaca el hecho de que "Educación para Todos" implica decisiones políticas del Estado en su conjunto y de sus instituciones intermedias, así como de las familias, comunidades locales y organizaciones de la sociedad civil. Tales decisiones y las responsabilidades y recursos que se asignen para la instrumentación de las mismas, será un indicador de la voluntad política del Estado y de la Sociedad.

El desafío que se plantea es enorme. ¿Cómo lograr la continuidad orgánica del desarrollo educativo de todos los grupos de edad, en el contexto de las contingencias propias del desarrollo democrático en nuestra región y al interior de nuestros países? ¿Cómo superar los antagonismos, a veces violentos, entre las fuerzas sociales de nuestras sociedades nacionales? La experiencia ha mostrado la sabiduría de algunas sociedades nacionales, en su búsqueda y logro, de hacer de la educación una tarea nacional del Estado y de la Sociedad, independientemente de los avatares contingentes de las respectivas administraciones gubernamentales. Es una ruta a construir con visión de presente y de futuro.

- El espacio social es fundamental para el dimensionamiento y operabilidad de las estrategias de desarrollo educativo de todos los grupos de edad. Al interior de una sociedad nacional existen distintos sectores sociales que tienen características culturales, económicas, organizacionales y educativas que configuran su personalidad. En cada uno de estos sectores sociales hay niños, jóvenes y adultos que viven realidades que les son comunes y que los afectan por igual. Frente a tal situación el desafío es construir una respuesta educativa orientada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todo este contingente humano, considerando el núcleo de cohesión nacional de su identidad histórica y cultural y la dimensión de su especificidad social, de edad, de género, de ocupación, de nivel real y efectivo de desarrollo educativo-cultural, de su grado de motivación de aprendizaje.

Definir e instrumentar estrategias de desarrollo educativo global teniendo como eje el referente social no significa, de ningún modo, generar respuestas educativas "superiores" ni "inferiores", sino generar respuestas educativas flexibles y diversificadas que afirman la pertenencia del sujeto educativo a un ser

nacional y posibilitan su movilización en los distintos espacios de su sociedad nacional.

"Educación para Todos" es una posibilidad de adquisición de informaciones, conocimientos, técnicas, aptitudes y valores por todos los grupos de edad. Todo este aprendizaje sirve al ser humano para desarrollarse en escenarios que hacen a su existencia. Uno de ellos es el que presentan los procesos económicos formales e informales. Los sectores sociales en situación de pobreza tienen que encarar situaciones cada vez más agudas de supervivencia. Una educación básica reorientada debe ser un componente absolutamente indispensable de una respuesta más amplia, para encarar con cierto impacto dichas situaciones.

En condiciones más favorables es fundamental que la "educación básica para todos" haga un acompañamiento dinámico a los procesos de desarrollo sostenido, particularmente de los sectores poblacionales en situación de pobreza.

- La "educación básica para todos" también puede y debe estar presente en los procesos económicos formales, no sólo con el propósito de contribuir al aumento de la producción y de la productividad, sino también para impulsar el desarrollo a escala humana de los trabajadores formales de los distintos rubros de la economía nacional.

El espacio económico plantea el desafío de generar con los trabajadores y sus organizaciones, un proyecto educativo básico afinado en sus realidades y aspiraciones, teniendo en cuenta los cambios sociales y tecnológicos que se dan en nuestras sociedades nacionales, a través de respuestas educativas eficaces de reconversión y de búsqueda de nuevos horizontes, de acuerdo con la dinámica de los sectores formales e informales de la economía nacional, pero teniendo como referente principal las necesidades e intereses de las clases trabajadoras.

También en el espacio económico habrá que generar respuestas educativas para la población sub-ocupada y desocupada, particularmente de los jóvenes de ambos sexos. Es un escenario en el cual habrá que movilizar la solidaridad social y construir alianzas con organizaciones gubernamentales y del sector privado, para generar oportunidades de empleo y capacitaciones para el ejercicio de oficios y ocupaciones, tanto a nivel asalariado como a nivel de trabajadores organizados que generan sus propias fuentes de trabajo.

- El espacio comunicacional es potencialmente sugerente para el apoyo al desarrollo de una amplia gama de ex-

presiones educativas de todos los grupos de edad, a través de procesos educativos no formales y también formales y en refuerzo a las acciones educativas presenciales.

En razón de concepciones y valoraciones usualmente vigentes sobre el desarrollo educativo de nuestros países, todavía no hemos valorizado, en plenitud, la potencialidad de los medios convencionales y no convencionales de comunicación social para el apoyo a múltiples acciones educativas básicas, articuladas a las grandes tareas nacionales de desarrollo y de cambio social que demandan nuestros pueblos.

Hay la necesidad de concertar y de construir mecanismos eficaces para captar, en un sentido muy amplio, la participación del sector de comunicación, que puede cubrir audiencias muy amplias y con impactos en algunos casos superiores, a los de la educación presencial.

El espacio comunicacional tiene escenarios amplios, que comprenden diferentes niveles tecnológicos comunicacionales (tradicionales, intermedios y avanzados) y cuenta con el apoyo de medios diversificados. Un adecuado dimensionamiento estratégico considerando las dos dimensiones señaladas, puede constituirse en un elemento impulsor y movilizador de la "educación para todos".

El espacio institucional es seguramente el más conocido y no siempre debidamente valorizado. La institución es un medio para el logro de distintos fines. El logro de tales fines implica, necesariamente, un componente educativo. No es casual que un número cada vez más creciente de agencias nacionales e internacionales se preocupen y destinen recursos al desarrollo educativo de los grupos de edad que forman parte de su población-objetivo, a nivel de sujetos y de apoyadores. La razón es obvia: los objetivos institucionales, de cualquier naturaleza, se logran a través de la acción de los seres humanos. Si éstos no crecen y se desarrollan, se limitan considerablemente las posibilidades de desarrollos más amplios que suponen necesariamente una masa crítica de conocimientos, informaciones, técnicas, aptitudes y valores que tienen un sentido básico y fundamental para la vida, en una determinada sociedad nacional y en un momento histórico concreto.

El espacio institucional permite realizar innovaciones y experimentaciones, que producen conocimientos sobre la realidad y producen prototipos para su posible generalización, en el caso de contar con más amplios recursos.

El espacio institucional tiene distintas magnitudes y coberturas y se orienta a distintos propósitos. Pero, independientemente de sus diferencias, es un escenario en el cual es posible acumular múltiples evidencias empíricas de que el desarrollo humano da sentido, apoya, acompaña y dinamiza los otros desarrollos que requieren los seres humanos de todas las edades y las sociedades nacionales en su conjunto, para su supervivencia y una vida orgánica sostenida que aspira a niveles crecientes de bienestar, calidad de vida, justicia social y democracia en la plenitud de sus dimensiones esenciales.

### 3. LA EDUCACIÓN POPULAR FRENTE A LA "EDUCACIÓN PARA TODOS"

Como se habrá podido advertir, a través de las referencias precedentes, el movimiento de educación popular en América Latina, a pesar de todas sus dificultades, está transitando rutas comprometidas y nuevas, que van más allá de las postulaciones genéricas de esta novísima convocatoria mundial denominada "Educación para Todos".

Partiendo del reconocimiento anterior, es fundamental percibir que tal convocatoria tiene la potencialidad de contribuir en alguna medida a legitimar, social y, si se considera necesario, también institucionalmente, las prácticas educativo-culturales de las organizaciones populares y de las organizaciones no gubernamentales apoyadoras de la educación popular.

Una estrategia principal de educación popular, a largo plazo, puede encontrar en "educación para todos" un escenario para construir alianzas tácticas, que posibiliten servir mejor a los sujetos populares y a sus movimientos y organizaciones, en una perspectiva transformadora. Esta inquietud internacional, de otro lado, tiene ya un referente operacional vigente en nuestra región y que se denomina Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, apoyado por la UNESCO.

A la luz de lo anteriormente señalado, el desafío para nuestro movimiento de educación popular es cuánto ha crecido en su racionalidad estratégica para analizar y dimensionar, tácticamente, las coyunturas internacionales favorables para su crecimiento y desarrollo orgánico, en congruencia con sus postulaciones fundamentales.



**El derecho  
a aprender:  
la alfabetización**

## INTRODUCCIÓN

**Eugenio Rodríguez F.**  
*Chileno, Licenciado en Educación,  
Director de Programas de la OEI  
y Profesor de la Facultad de Educación  
de la Universidad Católica de Chile.*

Cuando en 1985, la Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, tituló su declaración como EL DERECHO A APRENDER, recogía anticipadamente un tema y una problemática que hoy, en Chile y América Latina, es de total vigencia como soporte fundamental de otros derechos y como apoyo a la consolidación democrática.

Se reconoce en la Declaración que el derecho a aprender es un derecho fundamental porque mediante él, "el ser humano deja de ser un objeto a merced de la circunstancia para convertirse en un ente responsable de su propia historia."

Asimismo, se indica que el derecho a aprender es:

- \* el derecho de saber leer y escribir,
- \* el derecho de formular preguntas y reflexionar,
- \* el derecho a la imaginación y a la creación,
- \* el derecho a interpretar el medio circundante y ser protagonista de la historia,
- \* el derecho a tener acceso a los recursos educativos,
- \* el derecho a desarrollar las competencias individuales y colectivas.

La alfabetización es una expresión concreta de este derecho al cual no tiene acceso un número importante de latinoamericanos y, si consideramos la alfabetización en el contexto del desarrollo, ese número se hace aún mayor. Hoy, países que hace algunos años tenían un analfabetismo residual, constatan un incremento del analfabetismo, que atenta directamente contra los derechos ciudadanos.

Este año de 1990, año internacional de la alfabetización, nos plantea la necesidad de analizar y revitalizar la tarea alfabetizadora en esta nueva perspectiva.

Por ello, este artículo se plantea como tema central el contenido de la alfabetización y, en ese contexto, su relación con la metodología alfabetizadora. Pensamos que el universo temático constituye una expresión concreta de este derecho, no la única por cierto, pero sí aquella dimensión que posibilita leer su realidad y ser sujeto de la historia.

El tema lo desarrollaremos siguiendo algunos hitos en la evolución de la alfabetización, advirtiendo que no constituyen etapas sino más bien énfasis o enfoques que pueden retomarse en distintos momentos.

Tomamos como punto de partida lo que el adulto lee directamente puesto que es la expresión específica del contenido, más allá de las consideraciones que se realicen.

Tenemos en cuenta las siguientes categorías:

- Proceso de producción de los contenidos y participación de los adultos.
- Relación de los contenidos con la vida cotidiana
- Marco referencial interpretativo de la realidad
- Interacción entre metodología de alfabetización y contenido
- Vinculación entre los distintos tipos de contenido

# I. LA ALFABETIZACION CULTURIZADORA

Nos referimos en este punto a las propuestas que se incentivarían en las décadas de los años cuarenta y cincuenta, caracterizadas por tres componentes:

- la campaña;
- el derecho a la educación;
- la culturización.

Estos elementos condicionaron las relaciones entre: metodología-contenido de la propuesta alfabetizadora, de la siguiente manera:

a. La idea de campaña dio a la propuesta de alfabetización una orientación específica en cuanto al tiempo, los destinatarios, el esfuerzo (especialmente del Estado), la normatividad de los contenidos y recursos. Se trató de un esfuerzo intensivo cuya responsabilidad mayor la tuvo el Estado, con metas específicas y masivas, y con un valor en sí misma, lo que hizo que no formase parte de una propuesta de continuidad.

b. La idea de derecho a la educación justificó el esfuerzo del Estado en el sentido que, a lo menos, el saber leer y escribir constituía un derecho básico de toda persona como ciudadano. Ello reforzó por años la idea de que la alfabetización era la acción prioritaria, y en algunos casos exclusiva, del Estado hacia la población adulta.

c. La idea de culturización fue un componente fundamental de las campañas en distintos aspectos: la lectoescritura en sí; los modos de relación social, familiar, vecinal; la valorización de un determinado tipo de comportamientos ciudadanos; y en algunos casos, la introducción de valores y comportamientos de una sociedad "industrial" y "moderna" (especialmente la valorización de los procesos tecnológicos y las tecnologías mismas de los países desarrollados).

Bajo estas ideas fuerza, los contenidos, en sus expresiones más iniciales, fueron entendidos principalmente en su orientación hacia la lectoescritura, teniendo en cuenta los criterios provenientes de la complejidad lingüística y gramatical. Esto es: las vocales y consonantes del abecedario, y muy particularmente las relaciones entre vocales y consonantes, mediante la utilización de un paradigma como el siguiente:

- consonante + vocal (pa)
- vocal + consonante (es)
- consonante + diptongo (lia)
- diptongo + consonante (aus)
- consonante + vocal + consonante (com)
- consonante + diptongo + consonante (sion)
- grupo consonántico + vocal (tra)
- grupo consonántico + diptongo (traí)
- vocal + grupo consonántico (ins)
- grupo consonántico + vocal + consonante (tren)

Se requería, asimismo, que las lecciones tuvieran las palabras o frases que cubrían la mayor parte de los fonemas y grafemas, partiendo ciertamente de las vocales. Del mismo modo respecto de los sonidos, se clasificaron las letras en sonidos suaves y fuertes, y debían estar presentes en sus diferentes combinaciones.

Bajo este prisma, la metodología de la alfabetización se planteaba como una didáctica de los primeros pasos de la enseñanza de una lengua, siguiendo una progresión principalmente lingüístico-gramatical, sin relación a lo menos con las características del adulto.

Por ello, el debate sobre los métodos fonéticos o

silábicos, analíticos o globales, ocupó un espacio destacado.

Entre los métodos fonéticos, uno de los más utilizados se basó en los principios establecidos por el Dr. Frank Laubach. El sonido clave va acompañado de un cuadro que representa la palabra que contiene dicho sonido y, a su vez, incluye el sonido clave en su mismo dibujo. Por ejemplo: la enseñanza del sonido "Q" está en la palabra máquina, que se representa por un tractor, cuya rueda más grande dibuja el sonido "Q". Se pretende producir, por tanto, una relación de refuerzo entre sonido-palabra-dibujo.

Esta idea de trabajar en la alfabetización conjuntamente fonemas, grafemas y dibujos se fue enriqueciendo en el tiempo hasta nuestros días; no sólo se trata de relacionar la palabra con su objeto real sino más profundamente, de representar situaciones cotidianas y ayudar con ello a la lectura de imágenes.

Además del método fonético, se utilizaron métodos silábicos que organizaban las sílabas según las vocales (a-e-i-o-u). Para obtener cada sílaba se iniciaba la lectura con una palabra, cuya primera sílaba contenía la que se deseaba enseñar. Esta palabra también tenía representación en un objeto o figura real, bajo la hipótesis que éste reforzaba la memorización y posibilitaba una reacción casi refleja al estímulo.

Por cierto, Alfalit (Organización no Gubernamental) desarrolló en distintos lugares de América Latina esta metodología tanto para el castellano como el quechua.

Una tercera posibilidad que se trabajó fue una propuesta metodológica basada en palabras como eje central.

Me parece fundamental respecto de este punto, referir al método de "Palabras Normales", por el impacto que tuvo y aún tiene, tanto en relación con los principios que el método posee como con los contenidos que es posible desarrollar. (Rodríguez F., E., 1982: 104-107).

Este método fue recomendado por el Seminario Interamericano de Educación, celebrado en Caracas en 1948, y estaba destinado a asegurar que el alfabetizado tuviese un dominio de la lectoescritura, mediante una comprensión de textos que contenían enseñanzas sobre la vida del adulto y la valorización de una permanente superación y mejoría. Por tanto, la recomendación del método estaba relacionada con dos características en su aplicación:

- Un contenido vinculado con una figura central, como modelo que desarrolla una serie de intereses en relación con la familia, escuela, salud, el trabajo, la patria, etc..

- Una progresión establecida para las dos secciones que estructuraron cada lección: la primera destinada a la formación de un vocabulario básico, visual; y la segunda orientada a enriquecer el vocabulario y desarrollar temas sobre el hogar, la comunidad y el sentido de la nacionalidad.

La expresión más difundida de este método fue el texto "Abajo Cadenas". Su contenido, respecto de la vida del adulto, tenía como motivo central la vida de un campesino analfabeto que sufre esta condición y que, luego de aprender a leer y escribir, se incorpora a la vida nacional, cambia de ocupación, establece una familia, participa en las agrupaciones cívicas, vota conscientemente, lee los periódicos.

En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura sigue la secuencia de las vocales e incorpora progresivamente las consonantes, teniendo en cuenta los

paradigmas ya indicados. Así, la primera "lección" contiene la vocal "a", expresada en las palabras: ala, pala, tapa, maraca, y en la frase: saca la pala; luego la lección siguiente continúa con la vocal "o", contenida en las palabras: ojo, toro, mono, las que combina con la vocal "a": copa-rosa, y se expresa en la frase: toco la mano; las lecciones posteriores se desarrollan según el esquema esbozado.

Este texto reproducía las ideas indicadas respecto de este enfoque de campaña de alfabetización. Era un instrumento de fácil utilización en una campaña nacional, expresaba de manera estratégica en sus contenidos el valor de saber leer y escribir, y contenía una propuesta explícita, descable, de logros y comportamientos ciudadanos. (Ministerio de Educación de Venezuela, 1977).

Me parece muy significativo destacar que este método de "Palabras Normales" tiene dos consecuencias importantes en las propuestas posteriores de alfabetización:

- El modelo de presentar palabras que funcionen como norma de alfabetización se ha utilizado hasta nuestros días en propuestas alfabetizadoras de carácter masivo.
- El contenido de la alfabetización en relación con temas básicos de la vida del adulto así como temas de interés nacional, responde a una perspectiva de educación fundamental, su preocupación es que la educación se inserte en la vida comunitaria y sea un elemento que estimule la mejoría de la situación del adulto. Esta iniciativa constituye uno de los primeros intentos por vincular la alfabetización, desarrollada por el Estado, con las necesidades de los sectores populares, a la vez que propone al profesor un nuevo desafío educativo.

## 2. UNA ALFABETIZACION FUNCIONAL

Hablar hoy de alfabetización funcional tiene tal vez un sentido diferente que en la década de los años setenta.

El sentido que tiene en esta parte sigue la direccionalidad que se le intentó dar en el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, celebrado en Teherán (1965).

Se trata que los planes nacionales de liquidación del analfabetismo contribuyan, más eficazmente, al progreso social y económico y a los objetivos del decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo.

En esa oportunidad se señaló respecto de este enfoque:

"Lejos de ser un fin en sí misma, ésta (la alfabetización funcional) debe estar concebida de una 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 escritura. El aprendizaje mismo de la lectura y de la escritura debería ser la ocasión para adquirir nociones útiles para la elevación inmediata del nivel de vida: lectura y escritura deben servir no sólo para la adquisición de conocimientos elementales de tipo general, sino para la preparación al trabajo, al aumento de la produc-

tividad, una participación más amplia en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y, por último, para facilitar el acceso al fondo cultural humano". (UNESCO, 1977)

Destacamos cuatro ideas que están a la base de este enfoque:

- En relación con la conceptualización recoge la idea de marginalidad respecto del desarrollo. El subdesarrollo es producto de que la mayoría de los habitantes están subdesarrollados al no haber tenido oportunidad ninguna de ampliar su "capital potencial" al servicio de la sociedad. Es necesario tener en cuenta que el desarrollo, en ese momento, era entendido sobre todo como una cuestión de crecimiento económico, que conlleva algunos cambios de tipo social y cultural; en este crecimiento se otorgaba un espacio destacado a la intervención intensiva del capital y de la tecnología de alto nivel, respecto de los sectores rurales se subrayaba una tecnología que proporcionara un beneficio inmediato. (UNESCO, 1977)
- La planificación de la alfabetización incorpora los conceptos de selectividad e intensidad en relación con la población y la acción alfabetizadora. Estos conceptos traducen la idea de racionalidad en el crecimiento económico y en el cambio social y cultural. El concepto de selectividad se refiere tanto a la edad más útil para la producción como a los sectores productivos más importantes en una economía nacional; la intensidad se refiere al incremento de los recursos que deben disponer por persona a alfabetizar, para que este proceso sea eficaz.
- En cuanto a las metodologías, se plantean dos perspectivas: una más programada, fundada en la instrucción programada, que busca eficacia en el logro de las metas; otra más abierta donde la preocupación central está en involucrar a los adultos en los temas que se tratan: tecnologías productivas.
- Los contenidos de estas propuestas alfabetizadoras enfatizaron la adquisición de conocimientos técnicos básicos, las valoraciones de los conocimientos "científicos", la adquisición de habilidades para la utilización de los productos tecnológicos, comercializados por los países desarrollados y presentados como útiles para mejorar la productividad.

El Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), auspiciado por el PNUD y la Unesco, impulsó varios programas inspirados en este enfoque.

Me interesa analizar más específicamente una experiencia, desarrollada en el Estado de Portuguesa a comienzos de la década de los setenta, (Vásquez, I. s/f) que recoge ideas básicas de la alfabetización funcional, las aplica a una población campesina en situación de reforma agraria y utiliza una adaptación de la metodología de Paulo Freire, denominada: la discusión.

En la experiencia referida se planteaba un principio básico que inspiró toda la alfabetización: la cartilla debe ser hecha por el maestro a la medida del adulto

Bajo este desafío, promovía metodológicamente la técnica de la discusión, el diálogo, en torno a las operaciones y tareas que se cumplen en los cultivos y que se requieren en el proceso de la reforma agraria.

Los pasos metodológicos fueron:

- observación,
- discusión,
- surgimiento de palabras,
- análisis de palabras claves,
- composición (síntesis de nuevas palabras),
- ejercitación.

Respecto de los contenidos propuestos en la Cartilla Agropecuaria, se optó por palabras con significado cuya secuencia se relacionaba con las tareas agrícolas. Se agregaban a esta Cartilla, guías agropecuarias para el diálogo sobre el tema.

Se plantearon tres unidades:

- El cultivo del maíz,
- El cultivo de la caña de azúcar,
- Reforma agraria.

Si tomamos en cuenta la unidad "El cultivo del maíz", los contenidos se estructuraron de la siguiente manera:

1. Origen (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: maíz, semilla, concha, abono.
2. Selección (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: semilla, mazorca, mata, semilla de maíz.
3. Preparación del terreno (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: terreno, arado, rastra, terrón, drenaje.
4. Siembra (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: siembra, coa, surco, hoyo, hilera.
5. Riego (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: riego, canal, agua, laguna, desagüe.
6. Abono (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: abono, hectárea, kilo, nitrógeno, fósforo, potasio, el kilo de abono.
7. El cultivo (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: cultivo, maleza, machete, escardillo, aporque, pala, atrazín.
8. Combate de plagas y enfermedades (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: plaga, veneno, gusano, cogollero, bachaco.
9. Cosecha (diálogo sobre el tema), trabajo con las palabras: cosecha, máquina, camión, jojoto, grano, mercado.

Esta experiencia por cierto no representa el conjunto de las experiencias que se realizaron. A pesar de cierto rechazo que suscitó este enfoque por su marcado economicismo, es posible recoger algunos elementos que ayudaron a la alfabetización:

- Hay un claro esfuerzo por señalar que la alfabetización supone opciones que dicen relación con distintos órdenes de cosas.
- La alfabetización requiere ser realizada con determinados niveles de eficiencia, especialmente en cuanto al adulto participante y la comunidad nacional.
- El tema trabajo y producción forma parte de la propuesta alfabetizadora.

### 3. ALFABETIZACION LIBERADORA

Este enfoque tiene sus orígenes en la década de los sesenta a partir del Movimiento de Educación de Base (MEB) de Brasil. Este nace en 1958 vinculado

con el tema de la radioescuela inspirado en el modelo de radio Sutatenza. En 1962, se plantea como un movimiento de concientización y en 1963, se constituye en un movimiento de cultura popular, a partir de una práctica con sectores populares donde interesa menos la educación per se y más la estructura social que perpetúa la condición marginal de los campesinos.

Se caracterizó la metodología de trabajo del MEB por la utilización de la técnica de animación popular que implica la toma de decisión grupal, la autoayuda de la comunidad y la no direccionalidad impuesta sino autoasumida por el grupo. Me parece que en este Movimiento se encuentra una clave fundamental para entender el enfoque y los planteamientos de Paulo Freire.

"El problema de la liberación latinoamericana es, ante todo, una cuestión de estructura política, y sólo después de educación, aunque es necesario admitir que la liberación requiere la educación. La concientización es el primer objetivo de una educación que quiere cooperar con el proceso de liberación (García-Huidobro, I.E., 1972).

Otra clave está en la recuperación crítica de lo cotidiano. La reflexión sobre los problemas cotidianos de la población, la búsqueda de sus causas y la acción coherente que logre soluciones específicas.

Paulo Freire es, indiscutiblemente, la figura pública y mundial impulsora de toda esta orientación y enfoque. Sus planteamientos animan a múltiples grupos que trabajan con sectores populares, a intelectuales y educadores; ellos posibilitan volver a mirar la educación con otros parámetros.

Si pretendemos ser acuciosos o reunir todos los elementos constitutivos de su pensamiento, consideramos que en la perspectiva de este artículo, los elementos claves de su propuesta son:

- La educación no es neutral,
- La educación implica la reflexión y el pensamiento crítico sobre la realidad cotidiana,
- La educación es una relación entre los hombres y de éstos con la realidad,
- No hay aprendizaje sin praxis,
- El individuo es sujeto de su educación.

Ciertamente, el alcance e impacto del pensamiento de Freire han ido más allá de la alfabetización, dando un nuevo enfoque a la educación de adultos sirviendo de base inspiradora al movimiento de la educación popular.

Sin embargo, dadas las características de este artículo deseamos centrar la atención sobre el tema más preciso de los contenidos de la alfabetización y su forma de producción.

La propuesta metodológica de Freire (P. Freire, 1969), traduce de un modo operativo lo que postula, dándole al proceso de producción de las palabras generadoras un lugar central, porque ello transforma el rol, espacio y presencia del adulto en ese proceso, siendo un sujeto crítico de su realidad cotidiana y relacionándose dialógicamente con el conjunto de los participantes, incluido el animador o coordinador, porque sólo el diálogo comunica y posibilita establecer una relación igualitaria.

Por tanto se une indisolublemente contenido y producción de ese contenido, donde la participación de los adultos no está sólo a nivel de receptor o resonancia -los contenidos establecidos coinciden con los intereses y la cultura del grupo-, sino en la producción misma. Bajo esta perspectiva el proceso de la lectoescritura

tura sigue la estructura de la familia fonética a partir de la palabra.

Seguimos a Paulo Freire en "La Educación como Práctica de la Libertad", las fases establecidas para el método fueron:

- Levantamiento del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará.
- Elección de las palabras, seleccionadas del universo vocabular investigado.
- Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar.
- Elaboración de guías que auxilien a los coordinadores del debate en su trabajo.
- Confección de fichas con la descomposición de las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores.

Es importante resaltar que el universo vocabular, base para la elección de las palabras, es un levantamiento realizado mediante encuentros informales con los habitantes de las áreas escogidas; los vocablos elegidos tienen una resonancia existencial y emocional, y son expresiones típicas del pueblo.

Para la elección de las palabras generadoras en su relación con la lectoescritura, se utilizan tres criterios: riqueza fonética, dificultades fonéticas y matiz pragmático de la palabra. En estos criterios se expresa su opción por la descomposición de la familia fonética, utilizando la sílaba en relación con las cinco vocales, lo que sirve a su vez para la reconstrucción de nuevas palabras. Tanto la descomposición como la reconstrucción la realiza el adulto ayudado por el coordinador.

Mediante la aplicación de esta metodología, en la experiencia directa de Freire en los círculos de cultura del Estado de Río y Guanabara, se escogieron 17 palabras:

- Favela; aspectos para la discusión: necesidades fundamentales, habitación, alimentación, vestuario, salud, educación.
- Lluvia; aspectos para la discusión: influencia del medio ambiente para la vida humana; el factor climático en la economía de subsistencia; desequilibrios regionales de Brasil.
- Arado; aspectos para la discusión: valorización del trabajo humano; el hombre y la técnica; proceso de transformación de la naturaleza; el trabajo y el capital; reforma agraria.
- Terreno; aspectos para la discusión: dominación económica; latifundio; irrigación; riquezas naturales; defensa del patrimonio natural.
- Comida; aspectos para la discusión: subnutrición; hambre; mortalidad infantil y enfermedades derivadas.
- Batuque (baile afrobrasileño); aspectos para la discusión: cultura del pueblo; folklore; cultura erudita; alienación cultural.
- Pozo; aspectos para la discusión: salud; enfermedades endémicas; educación sanitaria; condiciones de abastecimiento de aguas.
- Bicicleta; aspectos para la discusión: problema de transporte; transporte colectivo.
- Trabajo; aspectos para la discusión: proceso de transformación de la realidad; valorización del hombre por el trabajo; trabajo manual, intelectual y tecnológico; artesanía; dicotomía: trabajo manual-trabajo intelectual.
- Salario; aspectos para la discusión: plano económico; situación del hombre: a) remun-

neración del trabajo asalariado, b) salario mínimo, c) salario móvil.

- Profesión; aspectos para la discusión: plano social; el problema de la empresa; clases sociales y movilidad social; sindicalismo; huelga.
  - Gobierno; aspectos para la discusión: plano político; el poder político (los tres poderes); el papel del pueblo en la organización del poder; participación popular.
  - Mangué (terreno pantanoso en orillas de lago o desembocadura de río donde suele vivir gente en Brasil); aspectos para la discusión: la población del Mangué; paternalismo; asistencialismo; ascensión de estas poblaciones de una situación de objeto a una de sujeto.
  - Ingenio; aspectos para la discusión: formación económica del Brasil; monocultivo; latifundio; reforma agraria.
  - Azadón; aspectos para la discusión: reforma agraria y reforma bancaria; tecnología y reforma.
  - Ladrillo; aspectos para la discusión: reforma urbana, aspectos fundamentales; planeamiento; relación entre las varias reformas.
  - Riqueza; aspectos para la discusión: Brasil y la dimensión universal; confrontación de las situaciones de riqueza y pobreza; naciones ricas y naciones pobres; países desarrollados y subdesarrollados; emancipación nacional; ayuda efectiva entre las naciones y la paz mundial.
- Intentando un análisis de las palabras mismas, éste nos sugiere varios elementos:

- Si se aíslan las palabras generadoras de su proceso de producción y selección, muestran, la mayor parte, un valor más amplio, pudiéndose aplicar en otras realidades. Sin embargo, los aspectos para la discusión refieren a situaciones más específicas.
- La secuencia de las palabras, considerando especialmente los aspectos para la discusión que se sugieren, no proviene de una complejidad en cuanto a la relación entre vocales y consonantes; sino de una aproximación sucesiva a la realidad desde lo más inmediato (necesidades fundamentales) hasta aspectos más amplios y generales (relaciones entre las reformas).
- Las palabras seleccionadas responden también a determinados parámetros que influyen en la época. Así, la concepción de las necesidades básicas como componente indiscutido de la alfabetización, la resolución de los problemas sociales mediante reformas estructurales, la valorización de la subcultura grupal, el análisis de la sociedad bajo la categoría de clase social-opresores y oprimidos. Esto plantea que la elección de las palabras tiene también otros condicionamientos interpretativos y perceptuales que es necesario explicitar, evitando con ello que sean impuestos por los coordinadores y dirigentes de la propuesta.



## 4. UNA EVOLUCION A PARTIR DE LA PROPUESTA DE FREIRE

Estamos ciertos que hay un desarrollo y evolución en el pensamiento de Freire, asimismo sus planteamientos han tenido resonancias distintas, una de ellas la desarrollaremos de modo explícito en el punto 4 al referir el tema del método psicossocial como propuesta un tanto aislada de las orientaciones reseñadas brevemente en este apartado.

Sin embargo, nos parece relevante recoger en esta parte otra experiencia, entre miles que pudieran ser elegidas, que desarrolla y complementa algunas dimensiones específicas de este planteamiento, se realiza en un área urbana y se proyecta a temáticas como: relaciones entre personas, medios de comunicación, necesidades básicas en un contexto no latinoamericano.

Los educadores y alumnos del Colectivo de la Escuela de Adultos del Centro Social del Barrio de Hortaleza, han desarrollado un proyecto de alfabetización, desde hace algunos años (1977), inserto en un programa formal de educación básica de adultos, tomando como inspiración las propuestas de la pedagogía de la expresión y el lenguaje total que tienen, por cierto, sus raíces en el pensamiento freiriano.

La población a la cual se orienta este proyecto se caracteriza por ser pobre en medio de una alta urbanización e incineración del consumo, donde se dan formas de organización y relación laboral y social muy distintas a las existentes en Latinoamérica, con influencias culturales y ambientales (medios de comunicación) provenientes de un país inserto en Europa y mirando cada vez más hacia ese espacio político. Ello explica que para este barrio de hortaleza se indique que el analfabetismo funcional sea de un 18%.

La propuesta de alfabetización se caracteriza por los siguientes elementos:

- La base del proceso alfabetizador es el grupo que se configura y evoluciona a partir de circunstancias internas y externas, las que posibilitan el conocimiento de las propias capacidades grupales y de las dificultades existentes.
- El análisis de la realidad se efectúa desde núcleos más cercanos al individuo y grupo, hasta otros más alejados y generales.
- La lectura de la realidad tiene dos dimensiones: una connotativa (interpretación subjetiva) y otra denotativa (constatación de los datos objetivos que se poseen). Además, se ponen de manifiesto las interrogantes que el enfrentamiento con la realidad evidencia.
- Adquisición de instrumentos para la investigación, el análisis y la búsqueda de respuesta a las interrogantes planteadas.

Metodológicamente se plantean tres elementos claves:

1. Estudio situacional del grupo;
2. Núcleo generador, entendido como "un trozo de nuestra vida" que es objeto de análisis;
3. Palabras al servicio del núcleo generador, las que permiten adentrarse en esa realidad escogida y desarrollar el proceso de la lectura y escritura, teniendo en cuenta la complejidad de los fonemas y grafemas.

El universo temático (contenidos) o núcleos generadores son los siguientes:

- a. Lo personal:
  - Tú (Inicio del conocimiento de las personas del grupo)
  - Yo (Expectativas que tengo)
  - Foto (Cómo somos. Deficiencias)
  - Dedo (Desarrollo de la persona: aspecto sensorial y afectivo)
  - Mano (Nuestros órganos)
  - Genio (Distensión y disfrute)
- b. Entorno familiar:
  - Hijo (La familia: relaciones padres-hijos; comunicación y dificultades)
  - Amigo (con quiénes convivo y me relaciono: vecinos, amigos, compañeros de trabajo)
- c. Entorno social:
  - Barrio (Participación social en el lugar que vivo)
  - Mapa (Reflexión en torno a la emigración. Precedencia)
- d. Necesidades básicas:
  - Sal
  - Comida
  - Kilo
  - Olla
  - Leche
  - Veo
  - Piso (vivienda)
  - Zapato
  - Excursión
- e. Derechos y deberes:
  - Escuela (Educación)
  - Queja (Información)
  - España (Conocer el país y su legislación: la democracia)
- f. Medios de comunicación:
  - Tele
  - Radio
  - Teléfono

El análisis de esta propuesta, reseñada en sus aspectos metodológicos y de contenido, sugiere algunas consideraciones muy significativas:

- Constituye el esfuerzo, de largo tiempo, de un grupo que asume, en el contexto de una estructura formal (escuela de adultos), una orientación referida a centrar la actividad educativa a partir de los grupos de adultos que constituyen los núcleos de aprendizaje del centro educativo.
  - Es una propuesta situada en un barrio con todo el peso de la resolución de problemas urbanos, especialmente relacionado con una cultura que favorece, junto con el consumo, la vida aislada.
  - Los contenidos son la resultante de un largo proceso de trabajo, el libro que nos ha servido de fuente de información, es el resultado de ese proceso, no el inicio. La práctica y la experiencia precede a la normatividad de un material de alfabetización.
  - Se manifiestan en los contenidos dos ausencias: una referida a las opciones de tipo político y social respecto de los problemas del barrio, aún considerando los aspectos de relación personal; otra respecto de la tendencia escolarizante, propia de una escuela, de poner un gran énfasis en lo lingüístico-gramatical.
- Podemos enfatizar, como reflexión global de este

enfoque de alfabetización liberadora, que se transforma en primer lugar el proceso y acto mismo de la alfabetización, expresado en las palabras generadoras (proceso de producción y significación) y en la familia silábica, y en segundo, que se centra la alfabetización en la vida cotidiana analizada por el mismo adulto en un marco de opciones compartidas entre todos los participantes. La metodología del proceso y la acción alfabetizadora es la fuente de los contenidos; en otros términos, no se piensan primero los contenidos y luego se buscan las metodologías para entregarlos (lo escolar).

## 5. UN MÉTODO: PSICOSOCIAL

El estudio de varias propuestas comprendidas especialmente entre fines de los sesenta y los años setenta, se autodefinen como inspiradas en Paulo Freire porque utilizaban el método psicosocial, indicando en su dinámica alfabetizadora las etapas del método referido.

Los programas analizados tienen como lugar común que fueron desarrollados desde el Estado, con carácter masivo, vinculados a objetivos específicos (reforma agraria, organización y participación de la población, necesidades básicas, culturización, consolidación democrática, organización política). Se intentó alfabetizar a grandes grupos heterogéneos de población con una propuesta común de contenidos (palabras), siguiendo el esquema escolar, primero los contenidos normativos, luego las metodologías para entregarlos.

Los ejemplos son múltiples, sólo tomamos dos: la campaña de alfabetización de Chile en 1966 y 1971, y una propuesta similar en Argentina a comienzos de los setenta.

En ambos casos el ordenamiento de las palabras se realizó con base en los sonidos y la frecuencia de uso por parte de la población. Asimismo, las sílabas estaban graduadas según su complejidad, sin tener en cuenta el número de sílabas ya que ello no constituye una dificultad para la lectura.

En el caso de Chile, se seleccionaron 17 palabras para todo el país en la propuesta de 1966:

casa-pala-carnicero-vecino-zapato-escuela-ambulancia-sindicato-compañero-radio-harina-chiquillo-yuyo-trabajo-guitarra-fábrica-pueblo.

**En la propuesta de 1971, fueron 22 palabras:** leche-casa-camisa-voto-teléfono-embarazo-enfermo-compañero-cesante-hogar-sindicato-salario-gobierno-educación-máquina-calle-desayuno-juventud-guitarra-tierra-cobre-teatro.

El análisis de estas palabras, teniendo en cuenta la perspectiva metodológica, sugiere lo siguiente:

- Se acepta la posibilidad de alfabetizar, mediante el método psicosocial, a todo un país con una sola cartilla. Ello plantea contradicciones fundamentales con las propuestas de Freire en cuanto a la producción de las palabras generadoras.
- El tipo de palabras utilizadas evoca más el enfoque del "desarrollo de la comunidad". Este tiene como hipótesis que el logro del progreso económico y social se realiza mediante la participación voluntaria y activa de los miembros

de la comunidad, lo que incluye organización de base y el tema de la satisfacción adecuada de las necesidades fundamentales.

- Las palabras se refieren a situaciones y problemas generales de la población, sin tomar lo cotidiano de la vida que especifica esos problemas y los simboliza de una manera particular.
- En la propuesta de 1971, se incluyen los temas fundamentales de los cambios estructurales que se impulsaban.

La propuesta de Argentina, incluida en la "Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción", produjo una cartilla "El pueblo educa al pueblo" que tiene una dinámica metodológica freireiana, fundamentada en los siguientes supuestos:

- La participación organizada de los adultos;
- La conducción y el aporte eficaz del educador;
- La información y reflexión sobre los problemas del grupo, de la comunidad y del pueblo;
- El aprendizaje de la lectoescritura ligado a las tareas de la comunidad.

La organización de los contenidos tenía dos partes: unidad temática y palabra. Respecto de la unidad temática se establecieron seis y, en la cartilla prototipo producida, se señalaron las palabras que se utilizarían en tres partes: Capital Federal, Gran Buenos Aires y Pampa. En otros lugares, las palabras que correspondían con las unidades temáticas se sugirió elaborar a partir de cada realidad.

Las unidades temáticas y las palabras de la cartilla referida fueron:

- Unidad socio-política familiar: leche-casa-ropa-zapato-hijo.
- Unidad socio-política habitacional y asistencial: vecino-villa-escuela-hospital.
- Unidad socio-política sindical: voto-delegado-compañero-sindicato.
- Unidad socio-política laboral: campesino-máquina-trabajo.
- Unidad de recreación y comunicación: televisión o radio-guitarra-fútbol.
- Unidad de integración nacional y latinoamericana: pueblo-gobierno-América Latina unida o dominada.

En esta campaña se introdujo que los coordinadores podían modificar y cambiar las palabras para integrar los contenidos temáticos; sin embargo se estableció la necesidad de respetar una progresión temática que iba desde lo más inmediato, el diario vivir, hasta los problemas más generales y mediatos. Igualmente, se mantuvo una progresión lingüística que respetaba la complejidad silábica.

Respecto de este enfoque sobre uso del método psicosocial se puede señalar:

- Son esfuerzos nacionales, donde la selección de las palabras proviene de una voluntad por consolidar o favorecer determinados procesos.
- En algunos casos se promueve la flexibilidad en la producción de palabras para atender características locales.
- Se altera la relación método-contenido, referida anteriormente.



## 6. ALFABETIZACIÓN COMPROMETIDA

Desde hace algunas décadas se comenzaron a elaborar propuestas alfabetizadoras orientadas claramente a fortalecer la organización y participación de los sectores populares en la vida nacional y local, fortaleciendo la propia identidad cultural, desarrollando las potencialidades, analizando la vida cotidiana, proyectando acciones coherentes para lograr una presencia nacional y local colectiva, actuante y con orientaciones más definidas.

6.1. Hay que destacar que a la base de este enfoque ha estado la alfabetización liberadora de Paulo Freire; sin embargo se dieron en América Latina dos experiencias que tuvieron, ciertamente, una gran influencia.

Se trata de la Campaña Nacional de Alfabetización realizada en Cuba, en 1961. Su importancia, para nuestra perspectiva, proviene fundamentalmente de la integración de esta campaña como elemento de un proceso político de transformación y consolidación de la revolución cubana, que a su vez se estructuró en una propuesta de educación de adultos. Dado que la Campaña fue un fruto y componente de la revolución, se planteó como movimiento masivo (jóvenes y adultos se movilizaban para alfabetizar) que comprometió organizaciones, instituciones y personas; y se realizó en centros de trabajo, fábricas, granjas, cooperativas, sindicatos, escuelas, etc.

Los contenidos de la Cartilla "Venceremos" se relacionaron directamente con la revolución, los temas de: la reforma agraria, la tierra, los pescadores, la milicia, el trabajo, las organizaciones nacidas de la revolución, etc., son la base de las palabras o frases de alfabetización.

En esta misma línea, me parece que la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua, impulsada en 1980, colaboró en la dirección enunciada. La alfabetización constituyó un componente fundamental del proceso político que se desarrolló en el país y estuvo comprometida con él mismo, particularmente a través de contenidos que se dialogaron y aprendieron en el proceso alfabetizador. Los objetivos de esta Cruzada se orientaron en esta dirección:

- Erradicar el analfabetismo de toda la sociedad para fortalecer la primera etapa de la transformación humanista de la sociedad;
- Colaborar en el plan de reactivación económica del gobierno;
- Incorporar al proceso revolucionario, mediante la concientización política, a más de un millón de nicaragüenses;
- Colocar a las comunidades en capacidad de aprovechar las oportunidades que les ofrece la Revolución Sandinista;
- Obtener la educación integral de los jóvenes alfabetizados;
- Señalar las bases para el Programa de Educación Permanente de Adultos.

De modo semejante a lo acontecido en Cuba, fue un movimiento masivo, y en los contenidos del cuaderno "Amanecer del Pueblo" se enfatizaron actitudes y modos de comportamiento relacionados con la propuesta política nacional que se había conquistado, por ej. se utilizaron oraciones alfabetizadoras como la

siguiente: Gastar poco, ahorrar recursos y producir mucho es hacer revolución.

Esta Cruzada se definió muy claramente en términos de ser una educación popular de adultos que respondiese a los deseos de superación política y cultural como derecho y deber de todo el pueblo de Nicaragua.

6.2. Es posible señalar que la década de los años ochenta está marcada por esfuerzos muy serios orientados a desarrollar propuestas de alfabetización comprometidas con los intereses de los sectores populares.

He seleccionado tres propuestas por sus distintas características específicas:

- La desarrollada por el Taller de Acción Cultural (TAC) en Santiago de Chile;
- La realizada por Dimensión Educativa (DE) en Popayán, Colombia; y
- La campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño" de Ecuador

6.2.1. El texto "Alfabetizar: descubrir, crear, participar", (Equipo de monitores de alfabetización, 1989), recoge la experiencia realizada, durante varios años, por el TAC en poblaciones de Santiago. La propuesta se orienta a que la alfabetización sea una herramienta reivindicativa y educativa al interior del movimiento popular y que genere un saber que responda a los intereses de clase.

Para ello, se incentiva la participación como elemento de lucha social y se plantea que la alfabetización debe dar respuesta al desarrollo integral de las personas, entendido como la capacidad de trabajar con el pueblo en la búsqueda de una toma de conciencia de la realidad, motivar la participación en la lucha por el cambio social, y fortalecer la educación popular. Por esto, no sólo se fomenta el diálogo y la discusión sino que los mismos adultos son gestores de acciones y propuestas hacia la comunidad.

La alfabetización como educación popular vincula su trabajo con la construcción de una identidad cultural.

Metodológicamente sus raíces están en las orientaciones de Paulo Freire, sin embargo por lo señalado, hay muchos matices específicos que le dan a esta propuesta una identidad peculiar.

Los contenidos se expresan en oraciones que provienen de situaciones y problemas seleccionados de la vida cotidiana de la población. De estas oraciones se extrae una palabra significativa que se utiliza para el análisis gramatical. Asimismo, el tema central de la oración constituye el centro de la reflexión que se apoya con antecedentes, datos y orientaciones aportados en el texto mismo.

El texto contiene 20 oraciones que encabezan cada sesión alfabetizadora y en cada una de ellas se utiliza una palabra clave de alfabetización, que hemos subrayado. Estas son:

- Tomamos té porque es lo más barato
- Con la toma conseguimos un terreno para hacer nuestra casa
- La pala es una herramienta de trabajo mal pagado
- Cocinamos porotos porque así los niños no pasan hambre
- El sistema produce miedo mediante la represión
- La sarna es una enfermedad contagiosa muy difícil de combatir
- En la calle se ven muchos hombres cesantes

- Cuando no tenemos un buen techo, sufrimos mucho
- La junta de Vecinos nos exige que pagemos por nuestras veredas
- Con el barro se producen muchas enfermedades
- Ante la necesidad pedimos fiado y nos cobran más caro
- El juego es un rato de alegría para los niños cuando les queda un tiempo libre
- La peña es una forma de expresar nuestra cultura
- Las sopaipillas son una tradición chilena, que hoy las organizaciones han hecho más popular
- El rayado es una forma de lucha que sirve para expresar lo que siente el pueblo
- Ante un incendio los bomberos llegan cuando todo está quemado
- Muchas familias se ven obligadas a vivir en una sola pieza porque no tienen recursos
- En el hospital faltan recursos para atender a todos los pacientes
- A nosotros nos explotan porque nos hacen trabajar mucho a cambio de una miseria de plata
- Antes comprábamos un kilo de azúcar, ahora la compramos de a cuarto

Este contenido nos sugiere algunas consideraciones como las siguientes:

1. Pareciera que la oración expresa de mejor manera una situación cotidiana de la vida poblacional.
2. El conjunto de los temas indica un trabajo largo y serio con los pobladores, para llegar a expresar los temas generadores.
3. Se recoge una problemática urbana popular contextualizada por un sistema político autoritario.
4. Los temas y su orientación son coherentes con los principios indicados en términos de un compromiso con la organización y participación popular.
5. Notoriamente hay un mayor peso del contenido situacional por sobre la dimensión lingüístico-gramatical. La oración es compleja desde el inicio del proceso.

6.2.2. El texto "Construyamos" (Campaña de alfabetización Luis Edo. Solarte, s/f), utilizado en la Campaña de Alfabetización "Luis Edo. Solarte" en Popayán, Colombia, fue elaborado con la asesoría de Dimensión Educativa y del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores.

Esta propuesta estuvo dirigida a una población muy específica, aquella damnificada por el terremoto y establecida en asentamientos, y tuvo como orientación fortalecer su organización y participación para tener una presencia significativa y actuante ante las autoridades y la comunidad regional.

Metodológicamente se propusieron 30 temas expresados en oraciones, de las cuales se extraían las palabras utilizadas para la lectoescritura, mediante la descomposición de la familia silábica.

Las oraciones temáticas fueron:

- La reconstrucción es obra del pueblo organizado
- Defendamos nuestros lotes
- La solución es trabajar por la vivienda propia
- El terremoto hizo ver la necesidad de vivienda
- ¿Qué podemos hacer con las basuras?

- Trabajemos unidos para conseguir el alcantarillado
- Las tarifas de los servicios públicos son costosas
- La falta de agua potable produce epidemias
- La leche materna es importante para el desarrollo de los niños
- Las familias del pueblo no pueden alimentar bien a sus hijos
- Recuperemos críticamente la medicina tradicional; es el saber de nuestro pueblo
- Con la educación abrimos caminos a la organización
- Colaboremos para que nuestro pueblo se eduque
- En Popayán no hay vacantes
- El salario mínimo no cubre ni los costos de la canasta familiar
- Reforcemos la autogestión impulsando las microempresas y las empresas comunitarias
- En el Cauca no hay empleo pero cada día se derrocha más dinero en burocracia
- No podemos pagar los altos intereses que nos exigen las compañías financieras
- Las conquistas de los asentamientos son una llama que alumbró las luchas del pueblo
- La participación del pueblo en la toma de decisiones es necesaria para lograr sus objetivos
- Sin organización popular, la reconstrucción no llegará al pueblo
- Generemos e impulsemos comités cívicos
- ¿Qué pasó con las ayudas de otras partes?
- La unión hace la fuerza
- Sin justicia social no puede haber paz
- Con ayuda mutua conseguiremos la seguridad de nuestras comunidades
- Rectificando los errores, acumulando las experiencias del pasado y con nuevos estilos de trabajo en el presente, fortaleceremos el movimiento popular
- La sangre de nuestros dirigentes es semilla de libertad
- Con tanta burocracia al frente de la Corporación, no saldremos adelante
- La lucha de la clase obrera, de los campesinos, de los estudiantes, de los indígenas, también es nuestra

Parece importante resaltar en esta propuesta que, los contenidos temáticos se orientan a una población muy definida y poseen opciones claras. Sin embargo, el conjunto de los contenidos parece más bien una propuesta preelaborada, donde el análisis está realizado por los autores del texto, y a los adultos les corresponde asimilar el mensaje, más que analizar críticamente su realidad cotidiana y proyectar acciones. El espacio de construcción del saber es limitado.

Uno de los riesgos básicos de esta alfabetización comprometida es perder el sentido de diálogo y de descubrimiento colectivo, y llegar a ser un mecanismo de transmisión de modelos, en cuyo caso tendría una orientación similar al primer enfoque de culturización.

6.2.3. La tercera propuesta que presentamos, es de carácter nacional, y está referida a los derechos humanos como base de la democracia política; nos referimos a la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño", realizada en 1989 en Ecuador. El título del cuaderno de trabajo del alfabetizando es precisamente "Nuestros Derechos", para expresar con ello el sentido esencial de la propuesta

(Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño, 1989).

Los objetivos de la Campaña fueron:

- Incorporar a la comunicación escrita a mayores de 12 años;
- Estimular el conocimiento de la realidad del país, su diversidad lingüística y cultural, su problemática social y económica, su inserción en América Latina y el resto del mundo;
- Reactivar el espíritu y el sentido de la vida democrática.

Sin embargo, los contenidos temáticos tuvieron una clara orientación consolidadora de la democracia nacional sobre la base de los derechos humanos.

Siguiendo el ejemplo de las campañas indicadas en este punto más arriba, se intentó una movilización de la juventud, lo que tuvo múltiples efectos de compromiso, conocimiento del país, valoración de su heterogeneidad e identidad y experiencia concreta de derechos humanos, en el sentido del derecho fundamental de aprender a leer y escribir. Dada su reciente realización aún no sabemos cómo se aprovechará este potencial movilizador, ya que otras experiencias han demostrado que la desmovilización tiene un efecto de frustración muy alto, con repercusiones serias.

Los 12 temas, expresados en frases y oraciones, se organizaron en grupos de tres, con unidades de repaso, siguiendo la enunciación de los siguientes derechos fundamentales:

Enunciado alfabetizador	Tema
1. Ecuatoriano	Derecho a una nacionalidad
2. La vida	Derecho a la vida
3. Mínima calidad de vida adecuado	Derecho a un nivel de vida
4. El niño necesita cuidado adecuado	Derecho del niño
5. Su opinión vale. Si no la dice, renuncia a su derecho	Derecho a la libertad de opinión y expresión
6. La participación en la cultura y el desarrollo personal son derecho de todo ser humano	Derecho a la cultura
7. La batalla educativa es tarea de todos. La garantía de la educación está en manos del Estado	Derecho a la educación
8. El Estado garantiza y protege la propiedad individual y colectiva	Derecho de propiedad
9. Las mujeres y los hombres tenemos los mismos derechos en la familia y la sociedad	Igualdad de derechos
10. Usted y yo tenemos derecho al trabajo	Derecho al trabajo
11. Toda persona tiene derecho a practicar libremente el culto que elija	Derecho a la libertad de conciencia y religión
12. Buen ciudadano es el que exige sus derechos y cumple sus deberes con la comunidad. Todos somos iguales ante la ley, tenemos derecho a asociarnos libremente y a participar en el gobierno de nuestro país	Igualdad de todos ante la ley Derecho de asociación Derechos políticos Deberes respecto de la comunidad

Esta campaña Nacional es la primera en América Latina dedicada al tema de los derechos humanos y la democracia.

Constituye una propuesta de alfabetización comprometida con un tema que afecta a toda la sociedad, pero muy especialmente a los sectores populares en relación con el respeto de estos derechos.

Como propuesta masiva y nacional pone en el debate público un tema crucial para la sustentación de la democracia con participación activa de todos los sectores y/o grupos, de distintas edades.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Como señalamos al inicio, no pretendimos hacer una evaluación histórica de la alfabetización a partir de

la relación metodología-contenidos. Intentamos mostrar en el tiempo algunas hipótesis muy amplias, tal vez a modo de conjeturas, que hemos sostenido.

Pensamos que la alfabetización ha tenido una evolución fundamental, dejando de ser entendida solamente como una estrategia para la enseñanza de la lectoescritura, hacia una concepción más comprometida con los sectores populares, campesinos y urbanos, que sufren más profundamente el analfabetismo. En este proceso es decisivo el aporte de las organizaciones, instituciones y grupos no gubernamentales, el que ha sido luego, tomado por las mismas entidades del Estado para replantearse ante este tema.

Los temas también han cambiado, y algunos que se muestran a lo largo del tiempo adquieren nueva orientación. Así, mientras en la década de las campañas más convencionales los modelos de satisfacción de necesidades básicas constituyeron el núcleo fundamental, el cambio introducido por Paulo Freire, en el sentido de legitimar en la educación la cultura popular, ha permitido que en nuestros días los contenidos sean un espacio de expresión de ese conocimiento y ciencia, de la percepción y de los afectos que evoca una situación. Un ejemplo muy evocador es lo acontecido con la palabra: pala, presente en muchas propuestas, sin embargo la encontramos hoy con una lectura distinta: la pala es una herramienta de trabajo mal pagado.

Asimismo, en cuanto a los aspectos metodológicos, es importante destacar que Paulo Freire redimensionó la alfabetización en una nueva perspectiva de educación de adultos en sectores populares. Dejó de ser un proceso didáctico de la lectura y escritura, para llegar a ser un diálogo participativo, que descubre y recrea lo cotidiano en sus múltiples dimensiones, aportando la alfabetización un tipo de lectura de la realidad.

Sin embargo, lo más fundamental es la relación metodología-contenido. Superar lo escolar en la alfabetización es superar la dicotomía: primero el contenido y luego la metodología; siendo el contenido de carácter ideológico-normativo y por tanto de sometimiento. El aislamiento del método psicossocial respecto de esta orientación posibilita lo señalado. Es necesario reafirmar el rol central del adulto en el proceso alfabetizador.

Finalmente descamos retomar la frase: el derecho de aprender.

El derecho a alfabetizarse, para que no sea opresivo, o requiere reunir en él los otros derechos humanos.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Campaña de Alfabetización "Luis Edo. Solarte"; "Construyamos"; Coordinadora General de Asentamientos, Comisión de Educación, Popayán, Colombia, s/f.
2. Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño"; "Nuestros Derechos"; Cuaderno de trabajo del alfabetizando, Quito, Ecuador, 1989.
3. Equipo de Monitores de Alfabetización. Alfabetizar: descubrir, crear, participar. Taller de Acción Cultural, Santiago, 1989.
4. Freire, P. "La educación como práctica de la libertad", ICIRA, Santiago, 1969.
5. García Huidobro, J.E. "Los educadores cristianos y la liberación latinoamericana", en Educación Hoy, 11 7, Bogotá, 1972.
6. Ministerio de Educación; "Abajo Cadenas"; Caracas, 1977.
7. Rodríguez F.E. "Metodologías de Alfabetización en América Latina"; UNESCO/CREPAL, México, 1982.
8. UNESCO "Programa Experimental Mundial de Alfabetización. Evaluación Crítica"; París, 1977.
9. Vázquez, I. "Cartilla Funcional Agropecuaria", Estado de Portuguesa, Venezuela, s/f.

# Formação de alfabetizadores uma tarefa prioritária?

*Nádia Rodríguez Da Silva*

*\* Mestrado em Serviço Social, educadora popular, Coordenadora do Núcleo da Rede de Alfabetização do Rio de Janeiro.*



## INTRODUÇÃO

A tradição brasileira na área da educação tem sido a de privilegiar a formulação de leis e diretrizes, relegando a um segundo plano a implementação de elementos fundamentais que se constituem pilstras dessa educação.

Determinam-se metas grandiosas para serem executadas pelos educadores sem se levar em conta sua qualificação, remuneração e outras condições necessárias ao seu trabalho.

Examinando o atual quadro brasileiro, no que se refere à área da educação, observa-se que a instituição educacional se encontra abandonada pelo poder público. Dados estatísticos relativos a essa situação encontram-se no Censo Demográfico de 1980 e em outras fontes originárias não só de organismos governamentais. (Jaguaribe, 1989: 219-224).

Faz-se necessário e urgente formular novas diretrizes para a educação, mas também possibilitar às condições concretas de trabalho educacional aos educadores - educandos.

Esta evidência emana da observação relativa à situação educacional no Brasil, particularmente do analfabetismo, e da análise das metas e prazos propostos pela nova Constituição brasileira concernente a essa área.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, prevê no art. 214 que:

"a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- 1 erradicação do analfabetismo;
- 2 universalização do atendimento escolar;
- 3 melhoria da qualidade do ensino;
- 4 formação para o trabalho;
- 5 promoção humanística, científica e tecnológica."

Esta mesma Constituição no Ato das Disposições Transitórias, art. 60, determina que:

"Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental." (Constituição, 1988: 124).

Naturalmente, as referidas metas estão baseadas também no Projeto Principal de Educação para América Latina (UNESCO) e na Recomendação de Quito/1981. Dentre alguns pontos-chaves a serem trabalhados, sugerem-se aos governos:

"assegurar a escolarização, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação geral mínima de oito e dez anos;

- eliminar o analfabetismo antes do final do século e desenvolver e ampliar os serviços educativos para os adultos;
- melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos através da realização das reformas necessárias."

A questão aqui colocada não é de discordância quanto aos objetivos e metas referentes à universalização da educação fundamental e da alfabetização das crianças, jovens e adultos. O questionamento reside na área das condições sociais e infra-estruturais necessárias à concretização desses objetivos e metas. Necessárias, pois, a passagem da tradição brasileira de apenas privilegiar a formulação de leis, diretrizes e metas, para viabilizar as condições concretas da ação educacional.

Estes objetivos e metas provavelmente não serão alcançados, se as tendências históricas e o quadro atual da educação pública no país não forem substancialmente modificados.

Os desafios para isto são grandes e complexos: o da própria democratização da sociedade brasileira e neste bojo a democratização educacional.

Fazendo um recorte sobre a questão mais ampla da democratização educacional, e tomando o art. 60 da Constituição brasileira, citado anteriormente, um dos aspectos que merece primazia no âmbito das condições operacionais básicas para sua concretização efetiva refere-se à valorização do trabalho do educador: sua qualificação e remuneração dentre outras condições de trabalho.

## 1. FORMAÇÃO, PORQUE?

Muito se tem pensado, discutido e escrito a respeito da alfabetização de crianças, jovens e adultos, suas propostas políticas, diretrizes, estratégias, métodos de trabalho, materiais próprios, e tudo isso só ganha significado real na prática mesma dos sujeitos que estão envolvidos nessa ação educacional.

Esses sujeitos são os alfabetizadores e alfabetizados que realizam uma prática específica, denominada pelos educadores de "prática sem sala de aula". Essa denominação tem origem no fato de que a alfabetização mantém determinadas especificidades da educação formal (uso de métodos de ensino, materiais de apoio, carga horária do trabalho educativo, procedimentos didáticos), mesmo quando o processo ensino-aprendizagem não ocorre no interior da "escola" ou numa classe escolar.

O desenvolvimento eficiente e eficaz dos processos de alfabetização, que se vinculam à vida e à atuação política dos sujeitos envolvidos, exige condições essenciais para sua concretude. Inúmeras questões podem ser levantadas em torno do problema que ultrapassam o eixo educacional-escolar. Dentre elas, destaca-se a formação e remuneração do educador/alfabetizador.

Essa questão abrange tanto aos programas e projetos realizados pelo Estado como pelas Organizações Não-governamentais que desenvolvem projetos de alfabetização na perspectiva da educação popular, apoiadas ou não pelo próprio Estado.

Examinando-se a situação geral de trabalho no Brasil, observa-se que 65,1% das pessoas inseridas no mercado recebem uma remuneração mensal de apenas até um salário mínimo, 10,1% ganham mais de três salários mínimos e 1,4% recebem mais de dez salários mínimos, ou seja, atualmente, em torno de US\$600,00 ao mês. (MEC, 1989: 35).

Verifica-se que a maior parte da população trabalhadora vive em estado de miséria (recebendo até um salário mínimo) ou de estrita pobreza (recebendo 2 salários mínimos).

Neste conjunto estão os educadores/alfabetizadores. Para sobreviverem, grande parte destes educadores assumem dupla e às vezes tripla atividade, trabalham em programas do Estado, do município e de organizações autônomas (ONG's). Seu tempo de dedicação ao trabalho educacional vai-se tornando cada vez mais precário.

Esta situação de aviltamento do trabalho do educador/alfabetizador está referenciado nos próprios documentos do Ministério da Educação, como por exemplo no denominado Programa do Governo - Educação para Todos, Caminho para a Murcha:

"Ademais da deplorável situação dos professores que percebem retribuição inferior ao salário mínimo, é inquestionável que, sobretudo nas últimas décadas, vêm-se registrando um crescente aviltamento do status social da carreira docente, de que resultam deficiente preparo técnico, falta de identificação profissional e eventual descompromisso com os resultados do trabalho.

É verdade que essa deterioração ocorreu simultaneamente com o surgimento de novos mercados de trabalho e com a expansão dos sistemas de ensino. Entretanto, suas causas se relacionam, principalmente, com os deficientes padrões de ensino nos cursos de preparação para magistério, os baixos níveis salariais, a ausência de critérios democráticos no recrutamento e seleção e a falta de segurança quanto à ascensão funcional. Vale ressaltar que, no caso das escolas em periferias urbanas e zona rural, verificam-se alta mobilidade e baixa assiduidade, ambas desastrosas para o rendimento escolar." (MEC, 1985: 6).

É cabível indagar: se o sistema educacional brasileiro vem realizando um deficiente preparo técnico para os educadores que trabalham com o ensino fundamental voltado para as crianças, (que formação vem desenvolvendo junto aos educadores de jovens e adultos?

Dentro desse quadro de remuneração e formação precários também estão inseridos os educadores/alfabetizadores que trabalham em projetos autônomos na perspectiva popular. Em geral suas organizações contam com poucos recursos, tanto para qualificá-los como para remunerá-los.

Por outro lado, as experiências de alfabetização de jovens e adultos realizadas pelas organizações não-governamentais, em grande parte, contam com educadores/alfabetizadores que não têm necessariamente uma formação docente.

A habilitação desse educador para esse tipo de trabalho de alfabetização requer também do educador uma competência profissional.

A competência aqui relevada não se restringe ao domínio de metodologias e técnicas. É imprescindível ao educador/alfabetizador a capacidade de desenvolver reflexões sobre o caráter pedagógico da alfabetização: de problematizar, sistema-

tizar e produzir conhecimentos relativos às contradições da sociedade e à construção de novas relações sociais. (Snyders, 1974: 15).

É imprescindível ao educador/alfabetizador, como profissional engajado, a capacidade de realizar sistematicamente, em sua prática, o confronto entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, de forma dialética, ou seja, a denominada "síntese cultural". Observa-se, no entanto, que muitos desses educadores/alfabetizadores têm pouco domínio tanto do conhecimento científico como das formas de produção do conhecimento usadas pelos grupos populares. Por conseguinte, vai-se tornando impeditivo o desenvolvimento do exercício da lógica dialética no processo de alfabetização, como instrumento necessário à análise mais global das contradições da sociedade - leitura do mundo, e ao avanço da produção histórica de um novo conhecimento - construção do projeto político popular. (Saviani, 1985: 120).

## 2. COM QUAIS ELEMENTOS INDICATIVOS CONTAR?

O investimento intensivo na formação desse educador/alfabetizador torna-se um dos pontos-chaves de caráter estratégico na área da alfabetização, tendo em vista a valorização de seu trabalho.

Muitas experiências vêm se desenvolvendo no Brasil, através de ONGs e organismos de frente popular ligados ao Estado, que podem ser ampliadas, multiplicadas no seio da sociedade, bem como servir de contribuição aos educadores que trabalham em instituições de Estado e que desejam realizar mudanças no interior dessas instituições de ensino.

São experiências que apontam para a importância da formação dos educadores/alfabetizadores e mostram a contribuição das ONG's assessorando aos Movimentos Populares nesta área. São experiências das quais podem-se extrair categorias e indicadores que contribuam para construção de novos programas e projetos de formação, de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos: educador-educando.

São experiências, portanto, que sinalizam alguns elementos indicativos para elaboração de propostas de formação cada vez mais aperfeiçoadas, a saber:

- as contribuições de caráter pedagógico, de organização e conscientização, tendo em vista a aliança imprescindível entre os educadores quanto ao desenvolvimento de uma alfabetização popular de qualidade;
- as contribuições metodológicas quanto ao desenvolvimento da relação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular;
- as contribuições em torno do fortalecimento da militância, contando-se com a permanência dos alfabetizadores no trabalho de sala de aula ao adquirirem a condição de docente;
- as contribuições estratégicas de uma aprendizagem, que se dá através da reflexão-ação, que pode partir da sala de aula;
- as contribuições no campo da infra-estrutura material, financeira e de relação com outras áreas da Educação Popular: saúde, trabalho, cultura;
- as contribuições no que se referem a urgência de formação de quadros e o tempo que a mesma demanda.

Evidentemente, esses elementos básicos que aparecem em projetos de formação existentes no país merecem aprofundamento constante a partir da relação fecunda com cada realidade dos alfabetizadores e dos Movimentos com os quais esses educadores trabalham, e, necessariamente, da concepção e da prática da alfabetização transformadora que se apoia numa visão global de homem e de sociedade.

Por outro lado, alguns princípios de caráter pedagógico, que devem nortear os programas e projetos de formação, merecem também aprofundamento no decorrer de sua aplicabilidade. Esses princípios referem-se a:

- considerar sempre o conhecimento do educador. O educador/alfabetizador é detentor e produtor de teoria, enquanto cidadão e profissional;
- desenvolver no educador/alfabetizador o desejo de aprimorar seu papel de pesquisador. A aquisição e aperfeiçoamento das habilidades de observação, análise, registro, questionamento, dentre outras, são imprescindíveis ao educador para concretização de seu trabalho educativo;
- estar pautado na relação teoria e prática. A reflexão-teorização sobre a própria prática e a pesquisa se colocam como dimensões indispensáveis e permanentes do trabalho educativo de formação do educador/alfabetizador. É necessário

que se adote uma atitude epistemológica constante para que o discurso teórico que fundamenta os projetos de formação seja tomado realmente como um marco descritivo e explicativo das questões problematizadas, sem evidentemente se perder de vista a dimensão teleológica ou prospectiva do discurso pedagógico;

- atender às necessidades dos educadores/alfabetizadores quanto a conteúdos que precisam dominar. Estes conteúdos se referem também a leitura e escrita, objetivando que os alfabetizadores possam se comunicar melhor oralmente e por escrito em seu contexto e em outros dentro do país (Poppovic, 1971: 2);

- ser desenvolvido como processo permanente e articulado, sem que se exclua os momentos de intensidade de acordo com as necessidades surgidas. É fundamental que se leve em conta os diferentes componentes do processo educativo (investigação, planejamento, acompanhamento, sistematização e avaliação) como ferramentas de formação e auto-formação individual e coletiva;

- propiciar as reais e melhores condições de participação e de respeito a identidade e coesão dos sujeitos envolvidos. É necessária a vigilância constante para que o princípio da participação se dê de modo processual, e as técnicas e outros meios utilizados neste sentido contribuam efetivamente para a comunicação educativa entre os referidos sujeitos;

- contar com pessoal preparado tecnicamente para assumir a função de formador de educadores. Esta competência relevada se coloca tanto em relação ao domínio de conhecimento científico, necessário aos participantes de um projeto de formação específico, como ao conhecimento das formas de produção de conhecimento utilizadas pelas camadas populares com as quais serão trabalhadas (Gallo, 1984: 91). A competência referida requer do formador uma atitude de abertura para vivenciar confrontos de posições e de formas de interpretação e compreensão da realidade analisada e a ser trabalhada. Essa postura poderá possibilitar uma síntese superadora dos limites existentes tanto no educador-formador como no educador-aprendiz;

- maximizar os recursos materiais disponíveis, utilizando-os didaticamente. O uso de multi-meios deve ser explorado como uma das vias para essa maximização de recursos materiais. Os materiais devem ser tomados como elementos apoiadores dos processos de formação;

- encorajar os educadores/alfabetizadores a realizarem a transferência de sua aprendizagem para o cotidiano de seu trabalho educativo, não no sentido simplesmente de "repassar" conhecimentos adquiridos a outrem mas de tornar factível a denominada "síntese cultural" (Faundez, 1986: 224). Neste sentido, é imprescindível que os programas e projetos de formação não percam de vista, estruturalmente falando, sua vinculação com a prática mesma.

## 3. REFLEXÕES FINAIS

O exame das contribuições de experiências desenvolvidas na área de formação na perspectiva da educação e alfabetização popular, citadas anteriormente, dos princípios que devem orientar o desenvolvimento de programas de formação, bem como das referências feitas inicialmente quanto a precária desqualificação do educador/alfabetizador (tanto dos que integram o quadro de Estado, como parte daqueles que trabalham vinculados às Organizações Não-Governamentais e Movimentos Populares), aponta para as seguintes questões:

- o modelo vigente de formação e aperfeiçoamento de magistério não responde às necessidades de qualificação do educador/alfabetizador brasileiro para atuar com competência e compromisso na atual conjuntura nacional. É fundamental que seja recuperada a seriedade e competência dos cursos de formação do magistério e que sejam ampliados esses cursos, sob a responsabilidade de Estado, para atendimento da real demanda educacional. Isto implica inclusive uma reestruturação dos currículos existentes neste campo (Libâneo, 1986: 32-44). De acordo com Helio Jaguaribe é necessário formar 150 mil professores e atualizar cerca de cem mil para atendimento da demanda educacional até o ano 2.000 (1989: 37).

- a sociedade organizada, ONG's, Movimento Popular, associações de docentes, deve propor ao Estado novos "modelos" de formação e aperfeiçoamento do educador/alfabetizador e controlar sua operacionalização, de acordo com a perspectiva de uma educação que sirva aos interesses das classes trabalhadoras dominadas e do projeto político de sociedade que objetivam construir;

- a recuperação do valor do trabalho do educador/alfabetizador implica na formação e remuneração condigna, dentre outros fatores. Portanto, as propostas de formação devem ser formuladas no bojo de uma nova política para a área de magistério, onde se incluem o plano de carreira, estatuto e outros elementos

relativos às condições básicas de trabalho. Naturalmente esta política deverá estar inserida numa política global para o país (Bosi, 1983:237).

Essas e outras questões concernentes a formação, na área da educação/alfabetização de crianças, jovens e adultos, vêm ganhando corpo a nível de debates entre os educadores populares, que acreditam poder participar ativamente do encaminhamento e possíveis soluções das questões aqui apresentadas a partir da ascensão de um governo comprometido com o povo brasileiro.


E com esta crença que os educadores populares estão se mobilizando, através de encontros, seminários, congressos, em torno do tema da alfabetização e das questões que nele estão implicadas objetivando debater, suscitar o problema publicamente e encaminhar propostas concretas às autoridades competentes.

Os educadores populares acreditam que devem se organizar cada vez mais para demandar mudanças na sociedade, sem as quais não se mudará também o perfil da educação e condições de trabalho de seus profissionais. Há uma clareza de que as soluções para esta problemática dependerão conjuntamente da vontade política do poder público e da sociedade civil organizada.




#### BIBLIOGRAFIA

- BOSI, Alfredo e al. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Educação para Todos, caminho para a mudança*, Brasília, 1985.
- Eradicação do analfabetismo, 1989-1990, indicações preliminares*. Brasília: 1989. (mimeo)
- FAUNDEZ, Antonio. *Notas sobre a formação de animadores culturais para a alfabetização*, in *Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: OEA/IIICA, 1986.
- GALLO, Gaspar. J.G. *A concepção marxista sobre escola e educação amadora*. Venda Nova, 1984.
- LIBANELO, José Carlos. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- POPPOVIC, Ana M. *Alfabetização: um problema interdisciplinar*, in *Cadernos de Pesquisas*, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: nº 2, nov, 1971.
- SAVIANI, Durneval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SNYDERS, George. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.



*Rosa María Torres*  
*Ecuatoriana. Directora Pedagógica*  
*de la Campaña Nacional*  
*de Alfabetización "Monseñor*  
*Leonidas Proaño" del Ecuador*

**¿Qué  
hemos  
aprendido  
de nuestros  
alfabeti-  
zandos?**



Los Encuentros Cantonales de Alfabetizadores Estudiantiles se realizaron en todo el país a partir de la segunda quincena de Julio, a un poco más de un mes de iniciada la alfabetización.

En La Toma, capital del cantón Catamayo, en la provincia de Loja, el Encuentro se realiza con la participación de los 5 colegios que alfabetizan en el cantón. 22 jóvenes, Jefes y Subjefes de brigadas, han venido en representación de las 11 brigadas que suman estos 5 colegios: el Nuestra Señora del Rosario (colegio anfitrión del Encuentro), el Emiliano Ortega, el 8 de Diciembre, el Pedro Víctor Falconí y el Técnico Agrícola El Tambo.

### Presentándose en parejas

El Encuentro empieza con una dinámica de presentación. Cada joven tiene colgado en el pecho un cartel en el que está escrito su nombre, edad, signo del zodiaco, plato favorito, preferencias encuando a chicas y chicos, y objeto con el cual se identifica. En parejas, cada uno lee el cartel del otro y dice qué rasgos tienen ambos en común. La chica que coordina, estudiante del colegio anfitrión, parece una animadora profesional.

He aquí el primer elemento positivo del Encuentro: el acercamiento entre estudiantes de diferentes colegios, rompiendo las clásicas barreras entre fiscales y particulares, laicos y religiosos, urbanos y rurales. Conversando después con los jóvenes, ellos mismos comentan lo importante de estar por primera vez reunidos, compartiendo una experiencia común, entre jóvenes que, a lo sumo, se conocían de vista, a pesar de ser un cantón pequeño.

Hay también otro elemento fundamental: el respeto con que los profesores y autoridades de los colegios participantes presencian el Encuentro, dejando que los jóvenes actúen con autonomía y libertad, orgullosos de sus alumnos, asombrados quizás ellos mismos de lo que son capaces.

### El trabajo en grupos

Después de la presentación, empieza el trabajo en grupos para analizar las dos preguntas planteadas como ejes de estos Encuentros Cantonales:

- ¿Qué han aprendido hasta el momento nuestros alfabetizandos?
- ¿Qué hemos aprendido de ellos los alfabetizadores?

En cada grupo se distribuyen muchachos y muchachas de diferentes co-

legios, a fin de intercambiar sus experiencias. Empiezan con la primera pregunta. Se escuchan comentarios como éstos:

- Les estamos dando algo de lo poquito que sabemos.
- Les hemos enseñado a relacionarse, a compartir ideas.
- Ellos se muestran bien interesados, son muy responsables.
- Les fue difícil a algunos memorizar las vocales.
- Algunos tienen temor de dibujar, dicen que no van a poder. Un alumno mío dibujó un palito y dijo que eso era una planta.
- Confunden la H con la CH. Una señora escribió CHUMO en vez de HUMO.
- Han perdido el complejo de inferioridad que tenían al inicio.
- Un señor se portaba mal con la señora, ahora ya no. Dice que se ha disciplinado al aprender en la campaña.
- Uno de mis alumnos trabaja haciendo ladrillos. Viene a clases de noche, cansado y a veces se duerme.
- Les falta la vista.
- Un alumno mío se levanta a las 2 de la madrugada para alcanzar a hacer todo en la mañana y venir a clases.
- Ha aumentado el interés por aprender, en vez de haber disminuído. Al principio creían que no iban a poder. Ahora que ven que sí pueden, están más entusiasmados.
- Les hemos logrado incentivar.
- Se les ha llevado videos para que se entretengan fuera de las clases.
- A mis alumnas les encanta que les pase al pizarrón.
- A los míos les encanta jugar con los carteles silábicos.
- Hay algunos que pasan a explicar la clase y nos imitan.
- Se enseñan rápido con uno, nos han tomado cariño.

¿Qué hemos aprendido como alfabetizadores? Los muchachos y muchachas de un grupo se cuentan al respecto:

- A hacer pan, un rico pan.
- A hacer empanadas.
- Mis alumnos son de Colta y nos están enseñando el quichua.
- Don Miguel nos contaba que cuando fue a la escuela, hace mucho tiempo, la pizarra era una hoja de penco y la espina era la tiza. También se escribía con carbón en la pizarra de piedra.
- Es importante ver la unidad que existe entre ellos.
- Hay entre ellos mucho compañerismo y solidaridad.



- Son amables, desprendidos, dan todo lo que tienen, con sencillez.
- Me ha admirado su sinceridad para decir las cosas.
- Son humildes, respetuosos.
- A mí me parece que tienen un espíritu de sacrificio que nosotros necesitamos aprender a tener.
- Se preocupan por nosotros, se asustan cuando llegamos tarde. Una señora nos dice que reza todos los días por nosotros para que no nos pase nada malo.

El trabajo de la mañana termina con una sesión plenaria en la que cada grupo presenta sus conclusiones.

### Anécdotas y sociodramas

Después del almuerzo, los grupos vuelven a reunirse, esta vez para contarse anécdotas y preparar sociodramas con algunas situaciones que les han acontecido a lo largo de la campaña. Uno por uno van pasando a contar o actuar sus anécdotas:

\* Cuando se inició la inscripción llegamos a la casa de una señora que tenía un hijo tontito (apodado "Cariño") que quería aprender. Se inscribió. En el sorteo, le tocó alfabetizarle a un chico al que le llamamos "Machete". Pero el "Cariño" no quiso aprender con él sino conmigo. Un día había un baile en el colegio y él vino. Yo estaba bailando, vino el "Cariño" y me arranchó. Me dijo: "Voy a aprender a leer y escribir para casarme contigo".

\* La mayoría de los de nuestra brigada somos hombres. Uno de los compañeros metió un masha (murciélago) en una fundita para asustar a las compañeras. Le tapó los ojos a una compañera y le dijo: "¿Quieres un regalito?". Ella le dijo que sí. Cuando vio el murciélago, salió volando y pegó la carrera.

\* Un día les estábamos enseñando lo que es la tilde y les decíamos que la tilde sirve para hacer caer mayor fuerza de voz. Les explicamos que mamá se escribe con tilde. Entonces, una señora pasó a leer la palabra MAMA y leyó MATILDE.

\* Una señora de nuestro CAP se integró dos semanas después que había empezado la alfabetización. Nunca había ido a la escuela, pero algo había aprendido a leer por su cuenta y haciendo las tareas junto con sus hijos. Esto nos sorprendió mucho y nos hizo ver que cualquier persona, cuando quiere, aprende.

\* Un día llegamos cansados al CAP. Le pedí agua a la señora. No sabía por qué demoraba tanto. Al rato vino con un tazón de limonada. Yo no espe-

raba eso. En realidad, son personas muy amables, gratas. Están pendientes de nosotros y hacen cualquier cosa por agradarnos.

\* Mi alumno Manuel es conscripto. Viene de una familia muy extensa. El papá, preocupado porque quería que sus hijos estudiaran, había ido a las autoridades para que le ayudaran a construir una escuela. La construyó y consiguió dos maestras. Manuel me contaba todo esto y a mí me daba ganas de llorar, porque él se sentía mal de no saber como yo.

\* Un día, después de la alfabetización, iba de regreso a mi pueblo. Al cruzar hay un cementerio. De pronto, me encontré con un blanco (fantasma). Me quería regresar pero ya no podía. Decidí caminar por la orilla del carretero. Estaba muerto de susto. En eso oigo un sonido raro. Si es fantasma, pensé, no puede hacer ese sonido. Me di vuelta y resulta que era un caballo blanco. Lo que había visto era el lomo del caballo.

\* Sociodrama: representa una situación real y destaca el compañerismo que existe entre los alfabetizadores.

- (Alfabetizadores): Ahora va a leer cada uno esta palabra (MANOLO). A ver, señora María.

puede aprender sobre sus derechos.

- (Señor): Lo único que quiero derecho es la cerca que estoy haciendo.

- (Alfabetizadores): ¿Qué dice su señora?

- (Señor): Ella no opina.

- (Alfabetizadores): Tiene que darse tiempo para aprender.

- (Señor): Por favor, no insistan.

Después de cuatro horas, este señor se convenció y se inscribió. Ahora está aprendiendo en la campaña.

# ¿Qué viene después de una campaña nacional de alfabetización?

*Este artículo ha sido redactado en base a la exposición hecha en el Seminario-Taller "Estrategias de post-alfabetización y educación básica de adultos", organizado por la DINEPP (Dirección Nacional de Educación Popular Permanente), Quito, UNESCO, 25-27 abril de 1989.*

Las campañas de alfabetización, numerosas y recurrentes en la historia alfabetizadora de muchos países latinoamericanos, han empezado a ser cuestionadas de un tiempo a esta parte como una vía eficaz para enfrentar la problemática del analfabetismo. El principal cuestionamiento surge no tanto del desarrollo y los resultados mismos de la campaña, como de las dificultades que suelen presentarse en su continuidad.

En el presente artículo nos proponemos abordar algunos de esos problemas que, de manera recurrente y bastante generalizada, suelen darse en la implementación de dicha continuidad.

\* Falta de una visión de conjunto y de largo alcance: Evidentemente, lo que se plantea como desafío no es solo la implementación de una etapa de refuerzo de la alfabetización (lo que estrictamente suele conocerse como "post-alfabetización"), sino la construcción de un verdadero subsistema de educación de

adultos que, de hecho, muy pocos países latinoamericanos tienen. La educación de adultos continúa siendo la cenicienta de las políticas educativas gubernamentales, desprovistas de legitimidad y de recursos, siempre sujeta a los avatares de la voluntariedad y la no-profesionalización.

Sin embargo, llegando el momento de dar continuidad a la alfabetización de adultos, se tiende a soluciones-parche, de corto alcance, atadas a las necesidades inmediatas y coyunturales. En los casos en que llega a constituirse un programa regular de educación de adultos, éste a menudo resulta más bien de un proceso ciego, no planificado integralmente de antemano, lo que lleva a no pocas improvisaciones e incluso a una reestructuración retrospectiva de lo hecho "por trozos".

\* Débil planificación de la post-alfabetización: A pesar de reconocerse la necesidad de una planificación inte-

gral y conjunta de alfabetización y post-alfabetización que garantice no solo la coherencia entre ambas sino su secuencia inmediata a fin de consolidar la alfabetización, al concentrarse todas las energías y esfuerzos en la campaña, suele descuidarse la planificación oportuna de ese "después de la campaña". En ello interviene no solo la magnitud y complejidad de una empresa masiva como la de una campaña nacional, sino la propia arraigada visión de la alfabetización como un objetivo terminal.

Ello deriva, por lo demás, de una contradicción real: por lo general, y dada la limitación de recursos humanos calificados así como la experiencia que permite acumular el propio desarrollo de la campaña, es el mismo equipo humano el que se ve involucrado en el diseño e implementación de la post-alfabetización, haciéndose imposible de esta manera atender simultáneamente la ejecución de la campaña y la programación de la fase siguiente.

En cualquier caso, una y otra vez la fase de post-alfabetización empieza a planificarse tardíamente, una vez que la campaña está ya avanzada o incluso concluida. En estas condiciones, también el inicio de esta fase se posterga, a menudo con altos costos en la desmotivación y la desalfabetización de los recién alfabetizados.

\* Salto brusco entre alfabetización y post-alfabetización: Una campaña de alfabetización, por su propia intensidad y dinámica, logra generalmente un nivel de alfabetización inicial. El perfil de alfabetizados resultante es el de un neo-lector que aún continúa atado a algunos aspectos instrumentales de la lecto-escritura, y que no tiene aún cabalmente resuelta la batalla con el significado, base de toda lectura comprensiva. La post-alfabetización, en esa medida, requiere plantearse como una etapa de refuerzo y consolidación de lo aprendido, a la vez que de tránsito hacia la lectura y escritura comprensivas en el mundo real (periódicos, boletines, rótulos, etiquetas, formularios, etc.)

Sin embargo, los textos de post-alfabetización que usualmente se elaboran no parten de un diagnóstico del perfil real de ese neo-lector. Típicamente, los materiales didácticos que se le ofrecen son excesivamente complejos, presuponiendo un lector avezado que no es tal. Más de una vez, ello ha llevado a diseñar, de emergencia, materiales intermedios, retirando los ya en circulación.

\* Falta de personal calificado y especializado: La escasez de recursos humanos instrumentalizados en alfabetización de adultos es una realidad en toda América Latina. Esta debilidad se torna aún más evidente en el campo específico

de la neo-lectura que, no obstante ser una realidad muy extendida en nuestros países, abarcando el amplio espectro de los llamados "analfabetos funcionales", es un fenómeno poco comprendido y mucho menos analizado.

La etapa de neo-lectura es, de hecho, una tierra de nadie. Los abundantes materiales de capacitación y divulgación popular, que producen tanto el Estado como los organismos no-gubernamentales, no son materiales pensados para neo-lectores, sino para lectores corrientes. En este sentido, se tiende a reproducir lo que se viene haciendo, sin atención a los requerimientos específicos de ese neo-lector que, al leer para aprender, está al mismo tiempo completando su proceso de adquisición de la lecto-escritura.

\* Postulados innovadores sin condiciones reales de implementación: La dinámica educativa renovadora que suele generar una campaña de alfabetización lleva a plantearse marcos también renovadores para el conjunto de la educación de adultos. Se plantean nuevos diseños curriculares, nuevas metodologías, nuevas formas organizativas, en un intento por romper con marcos tradicionales conocidos. Sin embargo, el proyecto y las buenas intenciones a menudo se estrellan contra condiciones objetivas y subjetivas que tienden a reproducir lo viejo, dentro de una matriz social y pedagógica de gran inercia, que se resiste al cambio.

"Vino nuevo en odres viejos" es una premisa que, claro está, se aplica también a la ejecución de la campaña. Pero que se acentúa en el marco de una acción que, dejando atrás la ruptura con la formalidad y la desburocratización que suelen acompañar a una campaña, vuelve a encauzarse en parámetros institucionales, con ritmos y perfiles mucho más bajos y lentos que los que logran conseguirse con una movilización social amplia como la que promueve una campaña nacional.

Buscar el equilibrio entre lo deseable y lo posible, entre la ruptura y la reproducción, es, por ello, un elemento clave a tenerse en cuenta en el diseño de toda estrategia educativa renovadora.

\* Falta de coordinación interinstitucional: Tanto para la campaña como para las etapas subsiguientes suele contarse con una amplia participación social. Desde la perspectiva del Estado, éste confía en una acción mancomunada en la que intervienen desde distintos frentes, diversas instancias gubernamentales así como organismos no-gubernamentales.

La propia realidad de la campaña muestra, en la práctica, las dificultades para una coordinación real de esfuerzos,

aún dentro del mismo Estado. No obstante, la post-alfabetización vuelve a insistir en ello, confiando aún más en la, esta vez indispensable, coordinación. Evidentemente, no se trata de abandonar dicho empeño, pero sí de sentar condiciones para que éste se haga realidad. Una efectiva coordinación interinstitucional tiene menos que ver con sesudos organigramas o negociaciones de alto nivel, que con la capacidad para lograr que el Estado y la sociedad en su conjunto asuman la importancia de la educación de adultos, reconociendo la dispersión de esfuerzos y la necesidad de integrarlos bajo una política educativa integral, entendiendo que "la educación" no es el patrimonio ni la responsabilidad exclusiva de un único Ministerio.

\* Falta de capitalización del aprendizaje logrado con la campaña: La propia premura del tiempo lleva a menudo, a una débil ligazón entre alfabetización y post-alfabetización, desaprovechándose en buena medida la experiencia y el aprendizaje múltiple derivados de aquella, indispensables para el diseño de una estrategia de educación de adultos.

En muchos sentidos, la etapa siguiente vuelve a partir de cero, en ausencia de una evaluación profunda e integral de la campaña, que determine con claridad aspectos positivos y negativos, aciertos y errores. Tal evaluación, cuando se hace, tiende a centrarse en los aspectos cuantitativos: números de alfabetizados, índices de analfabetismo residual, etc. Los aspectos cualitativos, es decir, los verdaderamente importantes para el diseño de una estrategia, no tienen la misma prioridad.

La rica experiencia acumulada por la campaña en todos los órdenes -social, organizativo, pedagógico, etc.- no sólo termina siendo parcialmente desaprovechada, sino incluso dejada de lado. La burocratización, formalización e institucionalización de la educación de adultos tiende a convertirse en dominante, borrando antes que profundizando las tendencias contrarias a todo ello generadas dentro de la campaña.

\* No se resuelve bien la incorporación de nuevos educandos al proceso: Las limitaciones esbozadas anteriormente llevan a adoptar un esquema secuencial en la oferta educativa para los adultos: terminada la campaña, difícilmente se ofrece un programa completo de educación de adultos. En la práctica, lo que instaura es una oferta educativa que va programándose y avanzándose por niveles, de manera secuencial y a lo largo del tiempo.

Así, la oferta inmediata a la campaña suele involucrar únicamente a tres

niveles de educandos: nuevos alfabetizandos (a través de un programa regular de alfabetización), recién alfabetizados o sujetos con nivel equivalente al de éstos (a través del programa de post-alfabetización). La gran masa de población subescolarizada -es decir aquellos que llegaron hasta algún grado en la escuela-, que de hecho ejerce gran presión para ser atendida dentro de la campaña, continúa de esta manera quedando al margen, sin resolver la motivación por aprender, reactivada por la propia campaña.

En otros casos, la "solución" ha consistido en mantener para estos sectores el programa anterior vigente (y denostado), con lo que se mantienen dos esquemas paralelos, el nuevo y el viejo, dentro de una estrategia que apunta a la desaparición a mediano plazo del segundo, pero que, de hecho, instaura una realidad dual que dificulta avanzar hacia una política sólida y homogénea.

Estos sectores subescolarizados (sin duda más numerosos en varios de nuestros países que los llamados "analfabetos puros") no se contentan con la explicación de que su hora llegará después, quizás en uno o dos años, cuando se den las condiciones para ofrecer el nivel que les corresponde. Hecho que contribuye a abonar en favor de la necesidad de sentar las bases desde el arranque mismo de la campaña, para la creación de todo un subsistema de educación de adultos que resuelva esas expectativas, no de manera secuencial sino simultáneas.

\* Tendencia a partir de cero y construir "lo propio": Si para el diseño de un plan de alfabetización muchas veces no suele tomarse en cuenta el análisis de experiencias anteriores, dentro y fuera del país, ello es todavía más cierto para el caso de la post-alfabetización. De alguna manera, la alfabetización cuenta con referentes y con "modelos" en los cuales apoyarse, pero no sucede lo mismo con la post-alfabetización, entre otras cosas porque la experiencia acumulada, en este campo, es mucho menor y, definitivamente, mucho menos exitosa.

Partir de cero lleva a la ilusión de lo propio, de lo original. Bajo este sello de lo propio y de lo original, muchas veces termina haciéndose mal lo ya hecho mejor en el propio país o en otros lados. O bien se repiten los mismos errores y problemas que ya otros mostraron y que podrían evitarse o, al menos, anticiparse con un procedimiento indispensable, pero poco frecuente: el estudio, la investigación, el análisis, la comparación.

# Alfabetizando en Pueblo Viejo

Brigadas del Colegio Técnico Agropecuario Pueblo Viejo, Los Ríos

Pueblo Viejo, uno de los seis cantones de la provincia de Los Ríos, está virtualmente invadido por los estudiantes alfabetizadores del Colegio Técnico Agropecuario "Pueblo Viejo". Con 5 brigadas repartidas en comunidades urbanas y rurales, este es el único colegio de ciclo diversificado en el cantón y, por tanto, el único a cargo de la alfabetización.

Por todos los caminos se ven chicos y chicas uniformados, cargando sus mochilas y luciendo orgullosos sus carnés de alfabetizadores prendidos a sus camisas blancas. Las chicas, con faldas a cuadros, rojos y blancos, se ven desde lejos. Algunas, no llevan las mochilas. Prefieren utilizarlas para el colegio, nos dicen algunas. Otras dicen que ya no las llevan a los CAP pues los alfabetizandos se las piden insistentemente...

## "Hay hombres que no dejan estudiar a las mujeres"

Empezamos visitando a un grupo de la brigada número 5, compuesto por 7 muchachas y 1 muchacho. El CAP funciona de 2 a 4 de la tarde en una pequeña escuela rural en el sector conocido como "25 de mayo". El aula, pobre y oscura, está dividida por un pizarrón portátil apolillado que sirve para separar al grupo de los alfabetizandos "puros" de aquellos que ya sabían algo al momento de empezar la campaña.

Sobre la pizarra está el infaltable ALTAR PATRIO y, en la esquina, una bandera envuelta, arrinconada y vetusta que sin duda se saca a relucir en los días cívicos. El techo tiene huecos enormes por todos lados. Un día de lluvia debe ser, sin duda, un día de receso escolar

para los niños que estudian aquí.

Las mujeres que aprenden, menudas y pequeñitas, apenas alcanzan a escribir en la parte inferior de la pizarra. Por el lugar en el que está colgada, cualquiera diría que en esta escuela estudian no niños, sino gigantes.

El grupo más avanzado empieza hoy la UNIDAD 7: LA BATALLA EDUCATIVA ES TAREA DE TODOS. Quizás nerviosos por nuestra presencia, les resulta difícil a los alfabetizadores conducir el diálogo con los alfabetizandos. Una señora salvó la situación:

"No es de todos esa batalla", comenta. "Hay hombres que no dejan estudiar a las mujeres".

Su comentario es una interpretación inesperada de ese mensaje. A su manera, es también una forma de protesta y de denuncia de una situación que, sin duda, conoce de cerca.

## Doña Juana, la pedagoga...

En la comunidad Voluntad de Dios encontramos un CAP atendido por dos muchachos, uno de ellos serrano de la provincia de Bolívar. El CAP funciona al aire libre, junto a una casa y a la sombra de un hermoso árbol de cacao. Allí, alfabetizadores y alfabetizandos construyeron su propia "aula": una mesa de tabla sostenida por cañas y bancos también de caña a sus costados.

7 personas estudian aquí: una familia entera formada por papá, mamá, hija e hijo, y tres vecinos. La mamá, Doña Juana, nos cuenta que están felices con sus alfabetizadores, pero que al "paisanito" (serrano) no le entienden...

Doña Juana cuenta que llegó hasta 2º grado, hace ya muchos años. La hija, Angela, es una guapa muchacha de 18

años que jamás fue a la escuela. "Es que el papá es bien celoso", explica Doña Juana. "Nunca le quiso mandar a la escuela, porque dice él que la que va a estudiar, rápido consigue marido". Hoy, finalmente, ha cedido, porque los alfabetizadores van a domicilio y él está delante...

Doña Juana nos comenta que, cuando ella fue a la escuela, se aprendía distinto. "En esa época se escribía en una pizarrita que tenía cada uno y se borraba las letras con salivita". Nos enfrascamos con ella en una profunda y seria discusión pedagógica: ella está convencida que la manera más fácil de aprender es deletreando. Nos dice: "por eso, yo les he dicho aquí a los jóvenes que tienen que enseñar así: la ELE con la A da LA".

Le explicamos que ese es un método antiguo, que ya no se usa, que así se hace más complicado aprender a leer. Pero no hay manera de convencerla. De hecho, ha obligado a los alfabetizadores a enseñar deletreando, pese a todas las recomendaciones dadas en la campaña. Así, pues, nos alejamos del CAP mientras oímos a nuestras espaldas: "La ENE con la O, NO... la ELE con la I, LI, la EME con la O, MO..."

## Los niños necesitan cuidado adecuado...

En San Juan Nuevo hay un CAP atendido por 5 estudiantes. Funciona de 4 a 6 de la tarde. Para nuestro desconcierto, el muchacho que está a cargo de la clase es el mismo que habíamos visto poco antes ayudando en el CAP de la escuela de la 25 de Mayo... El Coordinador de Alfabetización del colegio, quien nos acompaña, nos explica que este muchacho, del puro entusiasmo que tiene, va primero a ayudar allá de 2 a 4 y después, corriendo, viene a hacerse cargo de su propio CAP.

El CAP, en su mayoría integrado por hombres (adultos y niños), funciona en la parte baja de una casa de caña, de manera que la clase transcurre mientras se oyen arriba pisadas y correteos constantes de niños. Los bancos consisten en cañas dispuestas a lo largo y las mesas en tablas rugosas sobre las que, por momento, vemos se hace difícil equilibrar cuadernos y lápices. El pizarrón tiene escrito en la parte de arriba: PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN DE 1981, y lleva la fecha AGOSTO 6. ¿Cómo percibe la gente la continuidad entre aquel programa y la actual campaña?, nos preguntamos.

Todo el lugar está rodeado de basura y desperdicios. El ambiente está lleno de mosquitos y de malos olores. Cantidades de niños pequeños, semidesnudos,

merodean alrededor, observan con curiosidad y hasta prestan atención. A su manera, sin duda, varios de ellos también están aprendiendo...

Están en la UNIDAD 4: EL NIÑO NECESITA CUIDADO ADECUADO. Pregunta el alfabetizador: ¿Qué es lo que necesita un niño para estar bien cuidado?, la gente va respondiendo:

- Alimento
- Remedios
- Vestuario
- Estudio

Por más que el alfabetizador insiste, el diálogo no da para más. ¡Cuánto podría hablarse, a propósito del tema de esta Unidad, acerca de las condiciones infrahumanas en la que transcurre la vida de estos niños! Pero la gente está interesada en voltear cuanto antes la página y seguir con la lectura y la escritura... quizás, precisamente, como una manera de evadir esta situación.

## Primavera, invierno, verano...

En la escuela fiscal de niñas "24 de Mayo" funcionan otros 2 CAP atendidos por alfabetizadores de la brigada número 2. Uno de los CAP, está en la UNIDAD 5. Los alfabetizandos realizan el ejercicio en el cual se presentan una serie de letreros y debajo de los cuales cada uno debe ponerle el nombre.

Uno por uno van pasando a la pizarra. Es interesante notar los nombres que les van poniendo a los rótulos:

PICANTERIA MERCY  
RESTAURANTE EL BUEN SABOR  
PAPELERIA VENTANA  
TERCENA 4 HERMANO

La S final de HERMANOS no aparece, como no aparece al fin y al cabo, en el habla costeña. Un problema más que los alfabetizadores costeños deben aprender a sortear...

Antes de salir, nos fijamos en los tres únicos cuadros que adornan las paredes del aula. Llevan, respectivamente, los títulos de PRIMAVERA, INVIERNO y VERANO, y reproducen escenas europeas de estas tres estaciones. Pequeño hecho que nos recuerda, una vez más, cuán cierto es aquello de que nuestra educación poco o nada tiene que ver con la realidad de nuestros niños ecuatorianos. Y que nos lleva, también una vez más, a pensar en el profundo valor que tiene para la juventud esta campaña de alfabetización, al permitirle restituir esa relación perdida entre educación y realidad nacional.

# “Ya han roto esa marginación que tenían al principio”

Reportaje de una brigada rural del Colegio Técnico “17 de Julio”, Aloburo, Imbabura.

Son las 6:45 de la noche. A esta pequeña escuelita de la comunidad de Aloburo, Imbabura, trepada en la montaña, empiezan a llegar 7 jóvenes estudiantes. Las mochilas de colores que cargan a la espalda y las Guías del Alfabetizador que algunos llevan en la mano, dejan claro que ellos son los alfabetizadores.

Pertenecen a una brigada del colegio Técnico “17 de Julio” de Ibarra, nos dicen. Todos ellos estudian Mecánica Automotriz. Las demás brigadas de su colegio están repartidas en la zona, atendiendo a diversas comunidades.

El CAP funciona de 7 a 9 de la noche, de lunes a viernes. Los alfabetizadores van y vienen todos los días. Les toca subir y bajar a pie cerca de 3 kilómetros, por un camino empinado y en medio de un frío que cala los huesos. De regreso, ya en la carretera, esperan a que algún conductor de buena voluntad los lleve hasta Ibarra. Muchos llegan a sus casas, nos dicen, entre 11 y 12 de la noche.

Empiezan a llegar puntualmente los alfabetizadores. Hay 24 personas inscritas, la mayoría mujeres de mediana edad y varias de ellas cargando a sus hijos pequeños a la espalda. Entre los alfabetizandos avanzados está el presidente de la comunidad, uno de los más dinámicos y colaboradores en la clase.

Empiezan a ubicarse uno por uno en sus asientos. Los muchachos nos explican que en las filas de adelante se sientan los más adelantados, pues son al mismo tiempo los que tienen problemas de vista u oído. En la última fila se sientan los que están más atrasados, atendidos cada uno de ellos por un alfabetizador.

## La escuela

La pequeña escuela consiste en una sola aula grande, con techo de zinc, dos focos con luz mortecina, una pizarra mediana, y varios bancos escolares para sentarse por parejas. Completa el mobiliario una mesa destartalada (que debe ser la del maestro o la maestra de la escuela), una estantería tapada con una cortina de tela, y hacia atrás un mueble que lleva el rótulo ARMARIO. Sobre la estantería hay un pequeño botiquín. Todo el lugar está salpicado de macetas y tarros con plantas. También hay una gran canasta.

Al frente, encima de la pizarra, se lee: RINCON PATRIO. Consiste en seis cuadros con escudos y banderas patrios, todos ellos forrados con plástico, sin duda para protegerlos del polvo. A un costado está un cuadro con un retrato de Bolívar, también emplastado. A la izquierda del RINCON PATRIO está colocado un pequeño estante con vasos plásticos y dos toallas.

En la esquina de atrás está el RINCON DE ASEO. El rótulo está pegado encima de una lámina de madera en la que aparecen colgados 17 cepillos de dientes, cada uno de ellos con su respectivo nombre. Sabemos ahora, entonces, que 17 niños estudian por la mañana en esta pequeña escuela en la que ahora, por la noche, estudian sus padres.

## Qué es el derecho de opinión y libre expresión?

La clase empieza tomando lista. Luego todos abren sus Cuadernos de Trabajo en la página 34. Están en la Unidad 5: SU OPINION VALE. SI NO

## LA DICE, RENUNCIA A UN DERECHO.

El alfabetizador lee en voz alta el texto: “La Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño nos enseña nuestros derechos. Uno de estos derechos es decir nuestros pensamientos y necesidades sin miedo. Nadie puede molestartos por nuestras ideas”.

- ¿Han oído hablar de Monseñor Leonidas Proaño?
- Claro, era de Ibarra. El fue uno de los que inició esta campaña, responde alguien.
- ¿Qué quiere decir que la campaña nos enseña nuestros derechos?
- Que nos enseña a leer y escribir, nos enseña las leyes de nuestra Patria para poder defendernos.
- ¿Qué significa que nadie puede molestartos por nuestras ideas?
- Que aunque algo está mal dicho, ése es nuestro pensar, y no tienen que corregirnos diciendo que eso está mal.
- ¿Qué quiere decir OPINION?
- Lo que se pronuncia, las palabras de uno.

## Aprender riendo...

Ahora están en el Paso 7, en el que aparece una tabla con casillas vacías para formar palabras combinando dos TA-TE-TI-TO-TU. El alfabetizador dibuja la tabla en el pizarrón y pide que pasen a escribir las palabras. El que la escribe, debe al mismo tiempo decir que significa. Uno por uno van pasando a la pizarra:

PITE. “Por ejemplo: tenemos muy PITE para brindar a los amigos”. “También que yo le puedo ordenar a usted que PITE”.

TIPA. “Es lo contrario de TIPO”.  
TAPO. “Por ejemplo: TAPO el perol”.

TIPO. “Por ejemplo: éste es un buen TIPO”.

TOPO. “Por ejemplo: cuando se juega a las topadas”.

Llega el momento de combinar PU y TA. Todos se ríen, nadie se anima a pasar a escribir la palabra. Finalmente pasa alguien.

PUTA. “Es algo que uno dice cuando está enojado”.

El trance resulta embarazoso, pero animado para todos. También aquí, quizás sin saberlo, no sólo los alfabetizandos sino los propios alfabetizadores han roto con una barrera de comunicación y de expresión...

## La experiencia de los alfabetizadores

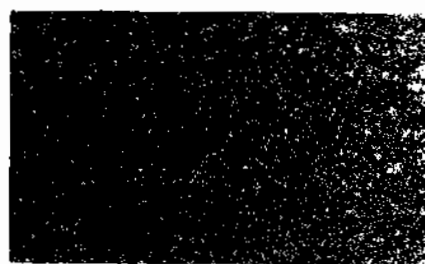
Hablamos con Iván, el Jefe de la Brigada. Nos cuenta que tienen la cooperación de sus padres de familia y el apoyo del profesor Coordinador de la Brigada, de quien dice que “es muy responsable viene a diario a vernos”.

“Al principio, nos sentimos inseguros. No es fácil eso de sentirse maestro, cuando uno fue siempre alumno. Hoy nos sentimos seguros, capaces de alfabetizar. Aprendimos en el taller que tuvimos. La Guía es bastante sencilla, concreta. Nos coge de la mano para seguir adelante. Y aprendemos, sobre todo, en la práctica de dar clase”.

“Las personas son amigables, tienen una moral muy alta. Al principio tenían miedo de pasar a la pizarra. Ahora ya no, como ve, ya tienen rota esa marginación que tenían al principio”.

Explica que los 7 alfabetizadores se turnan en la enseñanza, cada uno desarrolla una Unidad. Preparan juntos las clases los sábados y domingos. Los lunes empiezan dando una charla sobre el derecho humano que se toca en la Unidad de la semana, para lo que se basan sobre todo en el Documento de Trabajo No. 5, que contiene la Declaración Universal de los Derechos Humanos. “Yo mismo aprendí cosas importantes en ese documento: por ejemplo, qué es y cómo funciona el derecho al asilo”.

La clase termina. Nos dirigimos a alfabetizandos y alfabetizadores para felicitarles por el trabajo excelente que están haciendo. Salimos comentando, como después de otras tantas visitas a CAP: ¡qué geniales son estos muchachos!



# Alfabetização de adultos como um dos instrumentos de educação popular

trajetória de uma experiência na Paraná

*Cristina Schroeter S.*  
Brasileira, diploma de Altos  
Estudios en Prácticas Sociales  
Directora Técnica de ADHEPP

## INTRODUÇÃO

A ADITEPP é uma organização não governamental voltada para a educação de adultos no meio popular. Suas atividades iniciaram-se no Paraná em 1972 com assessorias, cursos e treinamentos para educadores e lideranças populares. A ADITEPP conta com uma equipe de educadores que é integrada por técnicos de origem intelectual e técnicos de origem popular, alguns alfabetizados por ela. Além das atividades de assessoria a educadores, lideranças e movimentos sociais, a ADITEPP vem desenvolvendo programas específicos na área de Alfabetização de Adultos, Cultura Popular, Compras Comunitárias, Cozinhas Comunitárias, Lideranças Populares, Mulheres, Teatro Popular.

Ao completar seus 17 anos a serviço da Educação Popular, a ADITEPP continua mantendo sua característica fundamental que é a de favorecer o desenvolvimento da organização e do pensamento crítico dos Setores Populares, ajudando a construir uma nova sociedade.

Nesses 17 anos vem atuando predominantemente no Centro Sul do Brasil, realizando assessorias, cursos, seminários, contatos e intercâmbios no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão e Piauí.

Atualmente a ADITEPP integra a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, estando comprometida em promover a ampliação e consolidação da mesma Rede no Sul do Brasil, junto aos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

## 1. A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO CONTEXTO DOS TRABALHOS

### 1.1 O analfabetismo: expressão da sociedade desigual

Entendemos que o analfabetismo é produzido por um Modelo de Desenvolvimento autoritário, elitista e fundamentalmente orientado pelas necessidades imediatas dos interesses econômicos de mercado.

No atual contexto brasileiro falar de programas de erradicação do analfabetismo sem reestruturar todo o modelo de desenvolvimento é muito arriscado e pode limitar-se a simples retórica, por mais que se criem iniciativas como Fundações e Programas, governamentais ou não, voltadas para o objetivo de erradicar o analfabetismo.

Entendemos igualmente que o analfabetismo é também fruto não só da falta de escolas, como de todo o sistema de ensino e educação existente na Sociedade Brasileira e que praticamente induz ao desinteresse e falta de motivações reais por uma alfabetização integrada a cultura popular. Isto põe também a questão de que alfabetizar não se limita apenas a ensinar a ler e a escrever. Por outro lado, o sistema de ensino elitista, seletivo e pouco adequado às necessidades reais dos setores populares, reforça nestes mesmos setores a ideologia das classes dominantes, interferindo nas motivações de muitos adultos dos setores populares que veem na alfabetização a oportunidade de "subir individualmente na vida, em decorrência de seu esforço e seu saber pessoal".

### 1.2 ADITEPP e tarefas de Alfabetização

Desde 1982 a ADITEPP desenvolve programas relacionados à Alfabetização de Adultos. Estes programas envolvem a organização de Grupos de Alfabetização coordenados por Educadores da ADITEPP; Formação de Monitores Populares; Cursos para Educadores de Movimentos Populares e também de Educadores que trabalham em Programas Governamentais; Seminários mensais sobre questões específicas do encaminhamento da Alfabetização. Ou seja, realizamos alfabetização e somos, ao mesmo tempo, um espaço onde procuramos amadurecer com outros educadores, instituições e movimentos, a questão da alfabetização enquanto instrumento de Educação Popular.

A ação alfabetizadora realizada por uma ONG como a ADITEPP não pode ser entendida como uma ação que pretenda suprir as injustas desigualdades do Modelo de Desenvolvimento e, nele, do sistema de ensino. Deve ser entendida como um instrumento e um espaço a mais no processo de contribuição para o avanço dos Movimentos Populares engajados numa mudança mais estrutural da Sociedade. Esta é uma das razões que levam a ADITEPP a não estabelecer convênios ou receber verbas de governos municipais, estaduais ou federal. Embora se reconheça que possam existir circunstâncias onde governos populares permitam espaços maiores, o comprometimento da autonomia de um trabalho de alfabetização, esse não é o

caso do Paraná. Há educadores ligados a Programas governamentais e que participam de Cursos, Seminários e Debates da ADITEPP, mas sem que isto implique uma vinculação orgânica com o Estado.

Entendemos que a Alfabetização de Adultos deva ser um Instrumento de Educação Popular. E, como entendemos que Educação Popular só pode ser entendida quando está a serviço dos interesses dos setores populares, passa a ser contraditório trabalhar a alfabetização através de governos quando são controlados e estão a serviço dos interesses das elites.

Dentro disto, estabelecemos sempre como objetivo de nossos Programas de Alfabetização:

Possibilitar a grupos dos setores populares o domínio da linguagem oral e escrita, para que possam manipular e compreender sobretudo a cultura letrada urbana, sobretudo nas periferias onde os Movimentos Populares são mais atuantes e onde a quantidade de Boletins, Volantes e Textos Informativos são muito utilizados e circulam entre os grupos populares, sem que estes possam ter condições de ler e interpretar todo este material.

Possibilitar a os grupos dos setores populares maior domínio da comunicação e expressão a respeito de sua própria situação e realidade, favorecendo-lhes uma percepção mais objetiva sobre a mesma.

Favorecer uma alfabetização que desenvolva nas pessoas a consciência de seus direitos facilitando-lhes uma inserção mais crítica na realidade, bem como um engajamento mais consciente e participativo nos Movimentos Populares.

Intensificar e aprofundar a questão da alfabetização enquanto instrumento de educação popular e não apenas enquanto aprendizagem de leitura e escrita, favorecendo um processo dinâmico de alfabetização em que os integrantes possam decodificar suas próprias situações de vida, desenvolvendo o debate, a análise de sua cultura, limitações, possibilidades, formas de organização, etc.

Formar monitores da própria área popular que possam coordenar e desenvolver trabalhos de alfabetização.

Vemos como necessária, e muito importante, a capacitação de Monitores Populares. Embora sabedores de que essa é uma questão ainda polêmica nos ONGs que trabalham com alfabetização de adultos, a nossa prática tem demonstrado que a instrumentalização crítica da área popular se faz necessária. Sentimos que essa instrumentalização crítica passa também pela formação de monitores populares, uma vez que a atuação de educadores originários da classe média traz complicadores como: tendências a manipulação, reprodução de uma lógica acadêmica de difícil compreensão no processo de comunicação com os grupos populares. Essa dificuldade foi inclusive ressaltada por educandos das cidades de Curitiba e Maringá, do Paraná, no Primeiro Congresso Popular de Ações Comunitárias, realizado em Curitiba nos dias 28 e 29 de Outubro de 1989. Nesse Congresso os Grupos ressaltaram como uma das dificuldades, a inibição provocada muitas vezes diante de um educador de classe média, o que não ocorre quando o educador pertence aos setores populares. Sabemos que o educador dos setores populares pode manifestar igualmente tendências à manipulação, mas com eles, os grupos conseguem se expressar melhor e fazer valer os seus pontos de vista. Em muitos casos, a preferência de Grupos Populares por "Professores formados" revela mais a reprodução da ideologia da classe dominante que tem no modelo de ensino tradicional um dos suportes para a manutenção do "status quo", do que o desejo de uma alfabetização que engaje o grupo num processo de mudança da sociedade, ou então, de uma alfabetização de "melhor qualidade".

Nossa prática também tem demonstrado o quanto é complexa a questão da formação de educadores de origem popular. A dificuldade em estabelecer referências teóricas e pressupostos básicos, que dizem respeito à pedagogia, metodologia e didática é ainda um desafio a ser enfrentado.

Considerando as colocações até agora já feitas, fica claro e evidente que alfabetizar exige educadores em permanente processo de formação e envolve uma capacitação teórica e prática cuidadosa.

## 2. TRAJETÓRIA DE TRABALHOS DE ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDOS PELA ADITEPP DESDE 1982

### 2.1 Os Grupos de Alfabetização e seus monitores

Os primeiros grupos de alfabetização foram organizados em Vilas da Periferia de Curitiba. Em algumas das Vilas foram formados mais de um Grupo, com aproximadamente 12 participantes.

Numa primeira etapa, os educadores eram a equipe central de técnicos da ADITEPP, composta apenas por intelectuais de formação acadêmica.

Uma das preocupações fundamentais, desde o início foi de que dos primeiros Grupos surgissem os monitores para a formação dos grupos subsequentes. A medida em que os Grupos foram evoluindo foram sendo descobertas lideranças que demonstravam boa aprendizagem, avanço na análise das palavras e textos, facilidade na compreensão do encaminhamento da metodologia empregada e, principalmente, aceitação por parte do grupo, e ao mesmo tempo identificação como sendo um integrante do grupo. A não rejeição ao grupo por parte do educador popular é fundamental. Pessoas que se apresentam como superiores ao grupo, mais capazes, podem facilmente estabelecer uma relação autoritária, quando assumirem a função de educadores. Cuidou-se para que os monitores fossem pessoas envolvidas com a população e vivessem o dia a dia do bairro. Deu-se preferência a moradores do bairro. O acompanhamento por parte da ADITEPP se dava mediante encontros de supervisão na própria ADITEPP que inicialmente eram de 15 em 15 dias, e posteriormente eram semanais. No decorrer dos anos seguintes, os monitores populares, alfabetizados numa primeira etapa ou então treinados através de Cursos específicos, organizados pela ADITEPP, foram os principais responsáveis pela organização dos Grupos de Alfabetização. Houve anos em que o Programa contava com aproximadamente 45 educadores populares e 68 grupos de Alfabetização.

Desde 1982 o encaminhamento da programação foi acompanhado pela Equipe de Paulo Freire, o Grupo VEREDA de São Paulo. Inicialmente, mediante presença a Seminários realizados cada 3 meses; e, posteriormente a partir de 1987, mediante presença de uma pessoa do VEREDA uma vez por mês.

## 2.2 Os Cursos para Educadores de Programas de outras ONGs

O encaminhamento do Programa de Alfabetização da ADITEPP despertou o interesse de Educadores e Professores ligados a outras ONGs que trabalham com alfabetização, não só no Paraná, mas em todo o Sul do Brasil e, agora também Norte e Nordeste do Brasil. Assim, a equipe da ADITEPP foi solicitada a apresentar como organiza, na prática, seu trabalho de Alfabetização. Nestes Encontros, Cursos, Treinamentos e Assessorias procuramos sempre cuidar para que Monitores Populares tomam parte como expositores e debatedores sobre o encaminhamento concreto de seus trabalhos. Em 1983, a ADITEPP incorporou alguns dos Monitores Populares à sua Equipe Permanente. Atualmente somos uma Equipe integrada por 2 educadores de origem popular e 3 de origem acadêmica. Continuamos a oferecer 3 Cursos por ano para Educadores de outras ONGs e Movimentos Populares, sobre Teoria e Prática da Alfabetização de Adultos. Continuamos a realizar mensalmente Seminários sobre Questões Concretas de Encaminhamento da Alfabetização nos Grupos, além de atender a convites para Encontros, Seminários e Cursos para Grupos específicos, interessados em desenvolver trabalhos de Alfabetização.

## 3. EVOLUÇÃO DO ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

### 3.1 Um primeiro momento: palavras geradoras

Partindo do pressuposto de que a Alfabetização não é só saber ler e escrever, e considerando que a realidade dos Grupos e que deveria ser a referência básica, já em 1982, iniciamos a prática da alfabetização através do levantamento da problemática dos bairros da periferia de Curitiba, onde a ADITEPP já vinha atuando desde 1972. Este primeiro levantamento foi realizado pela equipe acadêmica da ADITEPP, que relacionou um número de algumas palavras geradoras, sem porém levar em conta dificuldades que foram surgindo no decorrer do encaminhamento da Alfabetização. Assim começamos por exemplo com palavras ricas de significado, mas difíceis de serem trabalhadas logo no início de um grupo. Palavras como *proprietário*, *terreno*, etc.

Posteriormente, já em 1983, procuramos elaborar um conjunto de 26 palavras geradoras, que combinassem melhor: o universo de interesses, as dificuldades em se trabalhar com cada palavra. Nesta fase, todo o encaminhamento se iniciava com temas da vida, mas a partir, somente, de palavras e não de textos. O contexto era trabalhado a partir de palavras-geradoras apenas. Este universo vocabular em 1983 foi elaborado mediante discussões e troca de ideias semanais entre a Equipe Acadêmica e a Equipe Popular da ADITEPP. A partir destas palavras-geradoras, montou-se um **Caderno de Alfabetização** bem como um conjunto de materiais a serem usados nos diversos Grupos com a elaboração de cartazes e slides sobre cada palavra-geradora e as famílias fonêmicas que a compõem. Os Grupos de Alfabetização tinham três encontros semanais, de uma hora e meia cada.

### 3.2 Um primeiro avanço: temas geradores

A partir dos anos 1986 a 1988 procuramos alterar o encaminhamento metodológico. Sentíamos que o trabalho em cima apenas de palavras ficava meio "solto". Procuramos então realizar um tipo de "pesquisa participante" não somente com a equipe popular e acadêmica da ADITEPP, mas com a participação de pessoas dos grupos populares que integravam os diversos Programas da ADITEPP na Região Metropolitana de Curitiba. Nesta pesquisa procuramos localizar alguns Temas Geradores mais significativos. Para cada Tema Gerador foram selecionadas algumas Palavras-geradoras. Organizamos assim 05 Cadernos de Estudo sobre os seguintes temas: Alimentação; Escola e Vida; Migração; Moradia; Trabalho. Nestes Cadernos as palavras também não apareciam isoladas, mas dentro de textos simples. Isto permitiu um avanço muito interessante no encaminhamento dos Grupos nas diversas Vilas da Periferia de Curitiba; tanto os conduzidos pela ADITEPP, como aqueles orientados por outras ONGs que também passaram a utilizar nossos Cadernos de Estudo. Este novo encaminhamento permitia trabalhar melhor a palavra no texto e no contexto. Mesmo assim, não se levava em consideração os diferentes níveis de conhecimento da leitura e da escrita dos diversos integrantes dos Grupos. Seguiu-se o ritmo de estudo das famílias fonêmicas e, para aqueles integrantes dos Grupos que apresentassem mais dificuldades, eram elaborados exercícios de fixação visual, de diferenciação de letras, palavras, ou mesmo exercícios de coordenação motora.

### 3.3 Um segundo avanço

Atualmente, em 1989, optamos por avançar mais um pouco nesta questão metodológica, caminhando para uma nova síntese na maneira de trabalhar os Grupos de Alfabetização. Não organizamos Grupos nos Bairros e estamos trabalhando diretamente com dois Grupos de pessoas que trabalham na cidade e a noite frequentam a alfabetização na ADITEPP. A partir do conhecimento das contribuições resultantes de novas pesquisas na área pedagógica, sobretudo de Emília Ferreiro, procuramos tratar a alfabetização como uma construção que o alfabetizando faz da sua leitura e sua escrita, em interação com os demais integrantes do Grupo e com o Educador. Os educadores dos dois Grupos são Populares que fazem parte da Equipe da ADITEPP. Procuramos identificar e trabalhar conforme o nível em que cada um dos alfabetizados está: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; Alfabético; Ortográfico. Esta nova postura de encaminhamento exige por parte dos educadores: Estudo sobre os diversos níveis; Identificação do nível em que cada integrante do Grupo está; Preparação diária de materiais e atividades que possam permitir o avanço de cada participante a partir do seu ritmo de evolução de um nível para outro. Isto quase representa uma individualização do encaminhamento dado, pelo educador, levando em conta as dificuldades de cada um. Por outro lado, não existe possibilidade de alfabetizar dentro destas características, sem que o educador se prepare e prepare permanentemente o encaminhamento de cada encontro. E isto é complicado quando o educador é de origem popular. É difícil perceber quando alguém passa de um nível para outro. Há avanços e recuos nesta passagem do pré-silábico para o silábico e deste para o alfabético. É um processo dialético onde até o erro deixa de ser visto como erro, para ser encarado como parte integrante da aprendizagem enquanto erro construtivo. Educador e educandos não ficam em cima do erro. Dentro deste processo dialético todo o tipo de texto é aproveitado. Não só a preparação dos materiais e textos, mas também os temas são escolhidos em função de situações muito imediatas, do momento conjuntural vivido pelo Grupo.

A tentativa desta nova síntese de encaminhamento que a ADITEPP está adotando a partir deste ano de 1989 já exigiu algumas alterações na estratégia da condução do Programa de Alfabetização: Os dois Cursos dados durante o ano, cada um com três dias de duração, versaram, predominantemente, sobre esta nova síntese que está surgindo em diversas partes do Brasil. Estes dois Cursos foram dados por Vera Barreto, do VEREDA, quem vem trabalhando mais especificamente estas questões. Por outro lado, a presença mensal do VEREDA, não foi suficiente para garantir a segurança necessária a toda a equipe da ADITEPP, sobretudo aos educadores populares. Optou-se, então, pela contratação de uma pedagoga que possa garantir uma supervisão, duas vezes por semana, diretamente a equipe de educadores populares que trabalham com os Grupos. Os depoimentos dos participantes dos Grupos, que acrescentamos no final deste artigo, mostram algumas aspectos da repercussão do trabalho junto aos alfabetizados. O que consideramos importante nesta evolução do encaminhamento metodológico é que, ao se reforçar uma modalidade de trabalhar os grupos, não se despreza ao mesmo tempo as modalidades anteriores; apenas os trabalhamos de forma diferente: Os Cadernos, as Palavras, os Textos, as Famílias Fonêmicas continuam sendo usados, mas de maneira diversificada e individualizada, conforme o nível em que se encontra cada alfabetizando. Assim estes instrumentos todos servem como alguns dentre outros ingredientes neste processo de construção da leitura e escrita que o Grupo faz.

Em 1990 pretendemos continuar nesta linha de trabalho partindo, talvez no 2º semestre para Grupos em Vilas.

## 4. ALGUMAS DESTAQUES IMPORTANTES

A partir de 1988, a ADITEPP, em conjunto com Educadores que também desenvolvem trabalhos de Alfabetização nas cidades de Maringá e São José dos Pinhais, iniciou um projeto específico de sistematização, publicação e utilização de textos produzidos por diversos alfabetizandos. Esses textos passaram a ser um material de leitura a mais nos diversos Grupos. A linguagem e estrutura lógica próprias dos setores populares tornou estes textos um instrumento muito rico enquanto material de leitura. Por outro lado, o cuidado em não transformar as publicações em "cartilhas", transparece no tipo de questões elaboradas pela equipe de educadores acadêmicos e populares que participaram deste projeto de sistematização. Cuidou-se também em acrescentar informações novas e atualizadas sobre cada tema tratado. Assim nasceu a BIBLIOTECA DO SABER POPULAR, com Cadernos de Leitura sobre: MULHER HOJE, ELEIÇÕES; ELEIÇÕES PARA PRESIDENTE; PRESIDENCIAVEIS; FALAS DO POVO; RECEITAS COMUNITARIAS; HISTORIA DE CADA UM. Outro aspecto que merece destaque é que muitos educadores, a partir destes textos incentivaram seus grupos a formarem o Caderno de Leitura do Grupo, selecionando, sistematizando textos escritos pelos integrantes e utilizando-os como material de leitura. A formalização da Biblioteca do Saber Popular é resultado de uma experiência concreta, realizada por uma educadora que participa dos Seminários mensais sobre Alfabetização da ADITEPP e que conduzia um Grupo em São José dos Pinhais. Posteriormente o grupo que elaborou os Cadernos foi basicamente formado por educadores da cidade de Maringá e da ADITEPP. Estes Cadernos, como também todos os Cadernos de Alfabetização intitulados: "O POVO ESTUDA", estão à disposição dos Educadores que, na América Latina, desenvolvem trabalhos de Alfabetização.

## 5. DEPOIMENTOS DE INTEGRANTES DOS GRUPOS DE ALFABETIZAÇÃO

"Estou lendo melhor"

"Estou escrevendo melhor. Não tinha vontade de ler, agora sempre levo um livro para ler em casa. Quando não levo sinto falta e pego um jornal".

"Não sabia fazer conta. Agora já estou aprendendo".

"Quero superar os erros de português para escrever carta para os parentes. Estou gostando. Não vou desistir tão fácil. Queria ter mais tempo para fazer leitura".

"Aprendi mais um pouco. Estou escrevendo um pouco melhor. Mais conhecimento com os colegas. A gente lê e discute o assunto e escreve. Estou achando bom, pretendo continuar."

"Estou conseguindo mais amizade, aprendendo muita coisa".

"A professora e o alfabetizando fazem força para aprender e ensinar. A leitura é muito importante. Mais que o trabalho".

"Estou conseguindo ler letra de mão"

"Estou utilizando as coisas que aprendi na vida prática".

Todos os integrantes dos Grupos que prestam estes depoimentos já estão fazendo parte de outros Programas e Movimentos Populares da periferia de Curitiba. A Alfabetização surgiu em decorrência da constatação de que a participação dos mesmos nos Grupos e Movimentos estava sendo prejudicada pelo não conhecimento adequado da leitura e da escrita. Neste caso, os Grupos de Alfabetização são um instrumento de Educação Popular.

Nesta direção, o Programa de Alfabetização desenvolvido por uma ONG passa a ter sentido, enquanto é um espaço para reforçar a autonomia, a criticidade e a participação dos setores Populares em seus Movimentos.

## 6. DEPOIMENTOS DE EDUCADORES

"Continuamos a achar a alfabetização uma das atividades prioritárias... É a partir dela que se estabelece a discussão, é dela que nasce, em grande parte, a motivação, a autonomia, o processo de decolagem. Não pretendemos entrar em pormenores desta atividade já exaustivamente examinada em 1983. Agora, exatamente três anos mais tarde, observamos de perto o desenvolvimento de alguns membros da Aditepp, há pessoas que naquele período mal sabiam, ou não sabiam ler nem escrever, e, portanto não tinham grande expressão dentro da Instituição. Hoje, elas dialogam, discutem, dão aulas. Vimos também, entre os que já eram alfabetizados, um maior desembaraço no preparo de material, de aulas e nas

atividades da Aditepp." João Bosco Feres, Julia Filet Abreu de Souza, Vera Lucia Queiroga Barreto Outubro 1986

"Eu diria a vocês, pessoalmente, que fiquei imensamente feliz de ter vindo aqui hoje de manhã. Eu acho que esta sessão, até agora, foi uma das coisas, assim, mais bonitas que Elza e eu vimos depois que a gente voltou para o Brasil. Foi uma das coisas assim pequeninhas mais gostosas e sérias, quer dizer, a gente não viu aqui trabalho faroleiro, essa palavra não existe hoje mais, quer dizer, coisa assim, de que parece que é mas não é. Aqui, a gente viu sinceridade em quem falou, seriedade, procura... eu fiquei muito contente com isso."

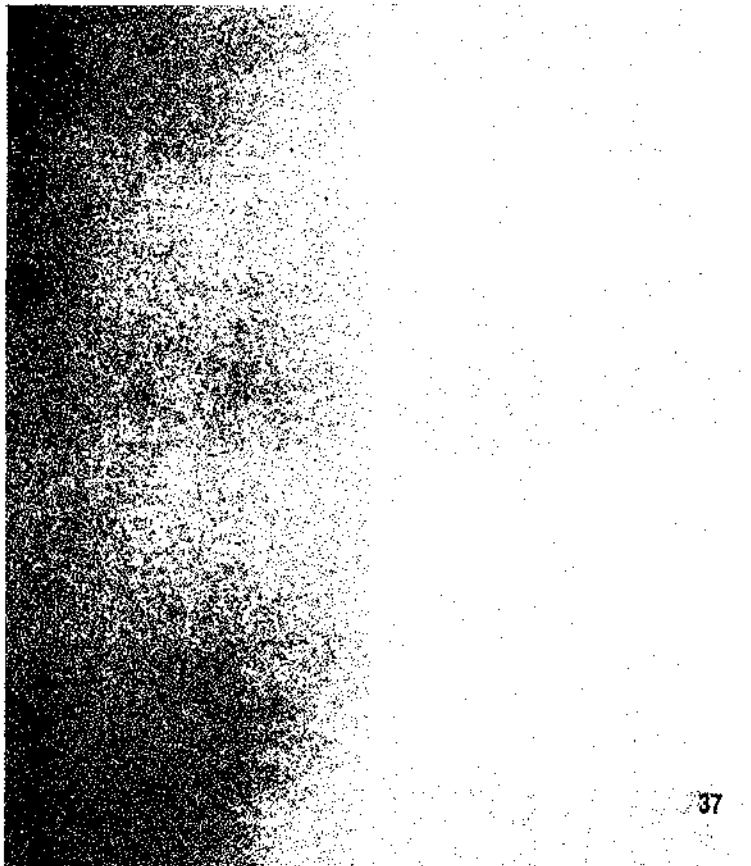
Paulo Freire, após ouvir o depoimento espontâneo dos participantes de um Grupo de Alfabetização da ADITEPP em 1982.

## CONCLUSÃO

O fato de estarmos desenvolvendo atividades relacionadas à Alfabetização desde 1982, não nos dá o direito de considerarmos nosso trabalho como sendo modelo. Sentimos que se trata de um trabalho a longo prazo, que vai se definindo na medida em que as práticas são desenvolvidas, embora com pressupostos e critérios definidos. Trata-se igualmente de uma pedagogia em permanente construção, onde nem sempre se pode prever todos os resultados e implicações. Esta é uma característica de todo e qualquer trabalho de Educação Popular que queira ser democrático e favorecer a construção da organização de uma sociedade democrática, fraterna, igualitária. Impor métodos, ser modelo, fornecer receitas, trazer formulas e técnicas milagrosas de alfabetização é próprio de quem não a entende como um instrumento a serviço da Educação Popular, a serviço dos Movimentos Populares, a serviço da construção de uma sociedade baseada em novos pressupostos.

O que nos anima é saber que nossas atividades de alfabetização estão inseridas, no dia a dia, ao mesmo tempo diretamente com o fazer pedagógico junto aos grupos populares e diretamente com questões mais globais dos problemas relacionados ao modelo de desenvolvimento nacional e mundial.

Nesse envolvimento estamos estudando com os Grupos Populares a questão da produção do conhecimento; com Educadores, questões específicas relacionadas ao processo de produção do conhecimento, com ONGs de Apoio aos Movimentos Populares formas concretas de se construir uma democracia substantiva na América Latina e no Primeiro Mundo. A Alfabetização é uma das facetas do nosso trabalho. Pretendemos continuar sendo um espaço para debates e aprofundamentos. Visitas e intercâmbios são sempre bem vindos.





**Mariá Eugenia Letelier**  
Socióloga chilena, con formación de post-grado en España. Actualmente se desempeña como responsable del Programa de Alfabetización del Taller de Acción Cultural (T.A.C.).

# 1990: Un llam

## INTRODUCCION

La UNESCO visualiza el Año Internacional de la Alfabetización como un llamado a la acción que deberá iniciar una década de actividades tendientes a reducir el analfabetismo en el mundo.

Queremos reflexionar -a partir de nuestra experiencia de años de trabajo en alfabetización- sobre las exigencias y las implicancias de base que subyacen en las acciones alfabetizadoras.

Las labores que en este terreno se emprenden siempre llevan, explícita o implícitamente, respuestas a aspectos centrales que orientan el trabajo; algunas de sus formulaciones son: ¿cuál es la concepción que tenemos del problema del analfabetismo? ¿Qué explicaciones nos damos sobre su existencia? ¿Qué finalidad nos planteamos al realizar la acción alfabetizadora?...

## 1. EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO EN CHILE

La concepción más extendida en nuestro país, considera el analfabetismo como un problema que afecta a sectores muy minoritarios de la población, por lo que no merece enfrentarse con urgencia.

En parte esta visión se sustenta en la concepción que se ha propagado del analfabetismo, reducida generalmente a la categoría de aquellos que se reconocen como tales; es decir a quienes admiten no saber distinguir los signos del idioma.

Este concepto no es muy lejano a la visión que teníamos en el TAC del problema al iniciar en 1984 los primeros talleres, sin embargo, a poco andar nos dimos cuenta que existen grados y niveles distintos de analfabetismo.

Lentamente nos fuimos encontrando con la existencia de un problema

de enormes dimensiones que no se refleja en el 8.9% del analfabetismo entregado por las estadísticas del censo de 1982.

Nos encontramos que la mayoría de las personas en las poblaciones han ido algunos años a la escuela, han aprendido a leer y escribir, pero luego -al no verse exigidos a practicarlo regularmente- se les ha olvidado; por ello, lo que saben no les sirve para enfrentarse a los requerimientos actuales de lectura y escritura y así ven igualmente limitadas sus posibilidades de comunicación e inserción social.

Esta forma de mirar el problema nos acerca a un concepto que desde hace un cuarto de siglo se discute en foros y convenciones el analfabetismo funcional.

La VI Consulta de la UNESCO realizada en Quito a fines de 1989, define "es funcionalmente analfabeta toda persona incapaz de realizar de manera autónoma aquellos actos de la vida corriente que requieren de la aptitud para leer, escribir y calcular y de buscar las informaciones que les concierne".

Por su definición, la noción de funcionalidad varía sensiblemente según los contextos socio-económicos y culturales. Hay una diferencia sustancial en el hecho de ser analfabeta en medio de una sociedad mayoritariamente letrada; que exige habilidades de lectura y escritura para la inserción social y laboral; a ser analfabeta en medio de una sociedad, llamémosla tradicional.

En la mayoría de los países de América Latina, si bien nuestra cultura se expresa fundamentalmente de manera oral, la forma en que se toman las decisiones es siempre escrita.

Los centros de poder a los que en algún momento todo poblador debe recurrir, requieren de las habilidades de lectura y escritura: Municipalidades, Consultorios, Juntas de Vecinos, Compañías de Electricidad y Agua, Tribunales, Carabineros, Colegios, Registro Civil...

Cada día llegan documentos por escrito, una cuenta, una comunicación del colegio, una carta... Cada día es necesario sacar cuentas, saber como leer

el recorrido de un bus, el contenido de un periódico, como redactar, comprender lo que se lee... A pesar de la influencia masiva de los medios audiovisuales -para poder insertarse y participar en la sociedad-, sigue siendo imprescindible la lectura y la escritura.

La lengua escrita, al igual que otros productos y objetos sociales, no está distribuida democráticamente en los distintos sectores de la población; la mejor expresión de ello es la desigualdad educativa que viven históricamente nuestros países.

En Chile, las personas de 15 años y más tienen tres años o menos de escolaridad son 1.460.000 lo que representa un 19% de la población total; 3.440.000 tienen menos de seis años de escolaridad, lo que corresponde a un 45% de la población adulta. Paralelamente, en la actualidad, menos del 10% de los estudiantes logran acceder a la educación superior.

Esta enorme brecha, es ante todo un instrumento de poder ¿quién domina?, ¿quién gobierna?, ¿quién tiene la capacidad de ejercer este dominio?, ¿quién tiene la posibilidad de dirigir instituciones públicas?

En los sectores urbano-marginales, donde habita más del 40% de la población del país. Muchos dirigentes e integrantes de organizaciones populares tienen dificultades para leer y escribir. Al no saber, encuentran mayores trabas para su participación; con ello la organización entera limita su avance, haciendo aún más difícil la lucha por sus reivindicaciones y la construcción de un proyecto histórico que responda a sus verdaderos intereses.

El analfabetismo no es un fenómeno aislado, los efectos que produce en las personas como humillación, engaño, desconfianza, incomunicación, vergüenza, inseguridad, baja auto-imagen, no son un problema individual, sino que constituye la expresión de un fenómeno cultural, que afecta a una clase social y que ayuda a conservar las estructuras de dominación y explotación.

Plantearse el problema del analfabetismo, lleva a la exigencia de reconceptualizar esta reconceptualización

debe ubicarse teniendo en cuenta las exigencias que tiene el contexto social y cultural; como también el proyecto de sociedad que postulamos.

Reconceptualizar el problema del analfabetismo, supone también reconceptualizar la acción alfabetizadora, tanto del punto de vista ideológico como metodológico.

## 2. REFLEXIONES GENERALES DESDE NUESTRA EXPERIENCIA

El analfabetismo es un problema social.

Con frecuencia se justifica la existencia del analfabetismo debido a la falta de capacidad intelectual, a la "flojera" para estudiar, a la falta de motivación familiar, etc.

Muchas de estas explicaciones son internalizadas por los propios afectados quienes viven una gran desvalorización.

Estos argumentos son funcionales al modelo político y económico dominante, que ha pretendido explicar los problemas sociales -cesantía, hambre, carencia de vivienda digna, de acceso a la salud- como resultado de la incapacidad del individuo para solucionar sus problemas. Esta situación ayuda -en parte- a entender las razones por las cuales las personas viven tratando de ocultar su analfabetismo, lo que produce alteraciones en su identidad y su autoestima.

Este enfoque del problema puede llevar a implementar una acción alfabetizadora donde prime la preocupación por aspectos pedagógicos y lingüísticos, olvidándonos de plantear el tema como un problema social multidimensional, que debe abordarse desde diferentes disciplinas, teniendo en cuenta tanto sus aspectos educativos como políticos, económicos, sociales y culturales.

El analfabetismo es consecuencia de los mecanismos estructurales de la

# ado a la acción

sociedad y está asociado a las deficiencias del sistema educativo formal y a las condiciones generales de vida de la población.

El fracaso escolar inicial -fuente permanente de analfabetismo- no se distribuye democráticamente en el conjunto de la población. Existe una correlación positiva entre el logro de la alfabetización en el tiempo escolar requerido y factores tales como el estado de salud y nutrición de los niños, el tiempo de descanso, el nivel educativo de los padres, etc.

Entre los fundamentos que las Naciones Unidas expresaron para convocar al Año Internacional de la Alfabetización señalan que "el analfabetismo impide la realización de derechos humanos y sociales y constituye una grave amenaza al desarrollo y al progreso de la humanidad. El legado del analfabetismo es también una evidencia de que para centenares de millones de personas, el derecho a la educación -un derecho contemplado en la declaración universal de los derechos humanos- no se ha hecho realidad"

Entender el analfabetismo como un problema que tiene raíces y consecuencias sociales, supone un gran desafío para la acción alfabetizadora ya que implica ampliarla de su carácter exclusivamente pedagógico (enseñanza-aprendizaje) e individual (relación monitor-alfabetizando) para convertirla en una tarea que debe ser asumida por la comunidad y, en especial, por el movimiento popular como una herramienta reivindicativa y educativa.

Este enfoque es particularmente difícil de orientar y es un proceso lento que se constituye de acuerdo con las características de cada contexto social y del momento político en que se insertan.

La experiencia del TAC en alfabetización nace a pedido de una organización social popular, donde más del tercio de sus integrantes no podían leer y escribir. Desde los inicios nos planteamos comprender el analfabetismo como un problema social similar a la pesantía, la falta de vivienda, la carencia alimenticia y de atención en salud, etc. Sentimos segura la orientación de la

tarea debido a la fortaleza de la organización convocante. Sin embargo, por ser ésta una tarea nueva para nosotros, centramos el esfuerzo a nivel pedagógico desvinculando la acción de la comunidad; contribuímos de esta manera a reafirmar la visión del analfabetismo como problema individual.

Evaluamos y consideramos que nuestra acción tomaba así un carácter asistencial, que no generaba un proceso posterior. Desde entonces buscamos todas las formas de sensibilizar a la población y sus organizaciones, como también de mostrar públicamente y compartir los logros alcanzados por los integrantes de talleres.

La comprensión del analfabetismo como problema social; es un tema de enorme relevancia del cual poco se ha investigado y escrito; su análisis constituye un desafío que debe ser abordado desde diferentes disciplinas. Profundizar en esta línea es sin duda fundamental para lograr el éxito de acciones alfabetizadoras.

## ¿Para qué alfabetizar?

Las acciones alfabetizadoras siempre tienen una finalidad, finalidad que surge en el contacto social y que refleja la concepción y proyecto de sociedad de quienes lo formulan.

Campañas realizadas en la primera mitad del siglo, tenían fundamentalmente una misión civilizadora y moralizadora del adulto que debía ser integrado a la sociedad. Posteriormente, surgió la idea de alfabetizar con el fin de capacitar recursos humanos destinados a la producción, dando respuesta funcional a la demanda del mercado de trabajo.

Estas concepciones que vinculan la alfabetización a la integración social y económica dentro del sistema han recibido la crítica de contribuir a reproducir las desigualdades sociales.

Desde la década del sesenta en América Latina se postula una orientación que vincula la alfabetización con la participación popular y la necesidad de transformación social. Esta orien-

tación concibe la alfabetización como un instrumento de liberación de las clases populares.

Durante estos seis años de experiencia en el TAC paulatinamente hemos comprendido que la tarea alfabetizadora es una tarea estratégica, de largo aliento, que apunta a derribar los obstáculos que frenan la participación y organización popular y a contribuir en la generación de un saber que responda a las verdaderas necesidades e intereses de los sectores dominados.

La vida cotidiana, el quehacer de cada uno, es el eje articulador del proyecto social y pedagógico, de una alfabetización enmarcada en una concepción de educación popular que se constituye en un instrumento de liberación.

En nuestra concepción metodológica, el punto de arranque del proceso alfabetizador consiste en reconocer el saber y conocimiento que tiene el pueblo analfabeto y hacer tomar conciencia de ello.

El supuesto básico consiste en reconocer que todos saben, aún cuando las personas se ubiquen en distintas etapas de ese saber y tengan diferentes niveles y tipos de conocimientos.

En el TAC entendemos la construcción del saber como un diálogo de saberes que tiene su punto de partida en la realidad de los grupos, en su experiencia cotidiana de vida. Es en el encuentro grupal donde cada saber individual se expresa y confronta para luego confluir hacia un saber social construido entre todos.

En el programa de alfabetización, la orientación del proceso educativo y de capacitación en las habilidades de lectura y escritura busca que las personas logren leer y escribir "lo propio", lo que significa entender y dar a conocer para sí mismo y para otros sus ideas, sentimientos, percepciones, visiones del mundo.

Escribir significa, entre otras cosas, ordenar, sintetizar, actividades que apoyan y consolidan la construcción del saber. Leer no es simplemente descifrar un grafema, sino construir significados. La comunicación deja de realizarse en

su integridad si no va acompañada por la escritura, por la expresión del lector.

A través de la lectura y la escritura, un pueblo se perpetúa. Por eso es esencial en una acción alfabetizadora incentivar la producción y circulación cultural haciéndola útil y necesaria para el desarrollo de la comunidad. Sólo así dejará de ser un elemento ajeno y se logrará una mayor motivación a la lectura y escritura haciendo de su aprendizaje una manera de afirmar su cultura e identidad.

Realizar una acción alfabetizadora concebida como un instrumento de liberación, supone tener en cuenta aspectos tales como: cultura y oralidad, formas de aprendizaje y motivación en el adulto, relación entre pensamiento, palabra y lenguaje, formas de elaboración de materiales que expresen la cultura e identidad de los alfabetizandos.

## CONCLUSION

El Año Internacional de la Alfabetización, concebido como un llamado a la acción, podrá desencadenar procesos posteriores orientados a reducir el analfabetismo en el mundo; si ampliamos y reformulamos las categorías con las que analizamos el problema del analfabetismo, buscando una coherencia entre ellos y la finalidad que orientan las acciones alfabetizadoras. Por ello estimamos que un aporte importante a desarrollar en este año es crear espacios de encuentro, discusión, intercambio y sistematización de experiencias que hagan posible avanzar hacia una mejor comprensión del analfabetismo y de la alfabetización.

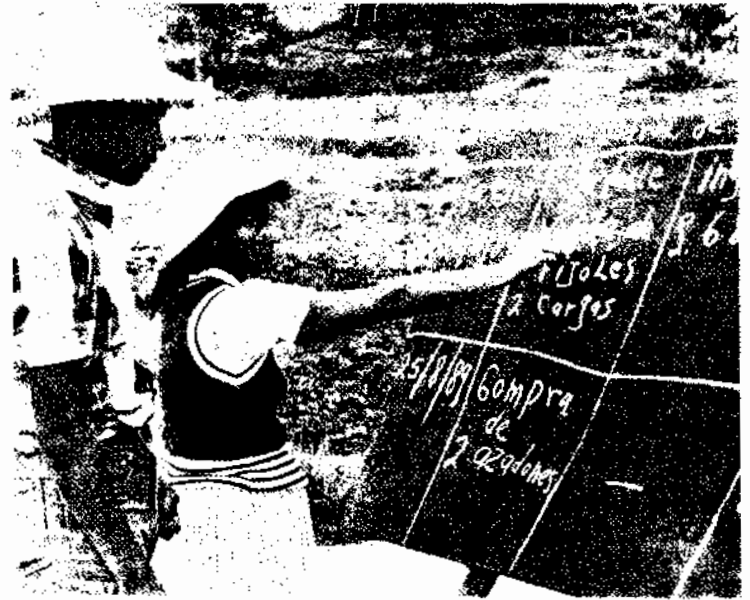


# Abriendo surcos

**Alfredo Ghiso**

Educador colombiano, Director del Centro Laubach de Educación Básica de Adultos (LEBA), Medellín; Coordinador de la Red CEAAL de Alfabetización Popular en Colombia.

(\*) Este documento reúne las ideas y comentarios de los siguientes educadores: Jesús Balbín (IPC, Colombia), Luis Benavidez (CREFAL, México), Antonio Castrillón (IMCA, Colombia), Martín Contreras (PEPASO, Colombia), Newton Duarte (U. Sao Paulo, Brasil), Germán Mariño (DIMED, Colombia), Gabriel Pareja (CLEBA, Colombia).



## INTRODUCCION

En estas breves notas, queremos presentar una inquietud, una búsqueda y una propuesta que surgen de la práctica y experiencia de educadores y alfabetizadores populares.

Hemos visto la necesidad de realizar, desde la RED DE ALFABETIZACION POPULAR, un inventario y sistematización de algunas búsquedas o propuestas innovadoras en la enseñanza de la matemática, que nos permitan descubrir qué marcos conceptuales y qué criterios metodológico-didácticos existen en estas prácticas educativas, determinando los aportes que, desde ellas, podemos hacer para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestros proyectos de alfabetización popular.

Esta pesquisa la hemos enmarcado en la realidad del pueblo, de sus necesidades, cultura, ocupaciones y saberes, siendo, todo ello, el punto de partida y de llegada de nuestra tarea como alfabetizadores e investigadores de nuestra acción educativa popular.

Presentamos a continuación el camino recorrido hasta ahora y los surcos que se van abriendo para concretar una propuesta de investigación asociada auspiciada por EL PROGRAMA DE ALFABETIZACION POPULAR.

## 1. ENMARCADOS EN LA REALIDAD

Iniciamos este proceso partiendo de una constatación: toda persona, independientemente de su grado de alfabetización, elabora un conocimiento que está en relación con su realidad de trabajo, su barrio, su familia, sus amigos, etc. Es en ese aquí y ahora, en ese reconocer su pasado y presente donde se van reelaborando y elaborando conocimientos específicos, así como explicaciones generales (BALBIN).

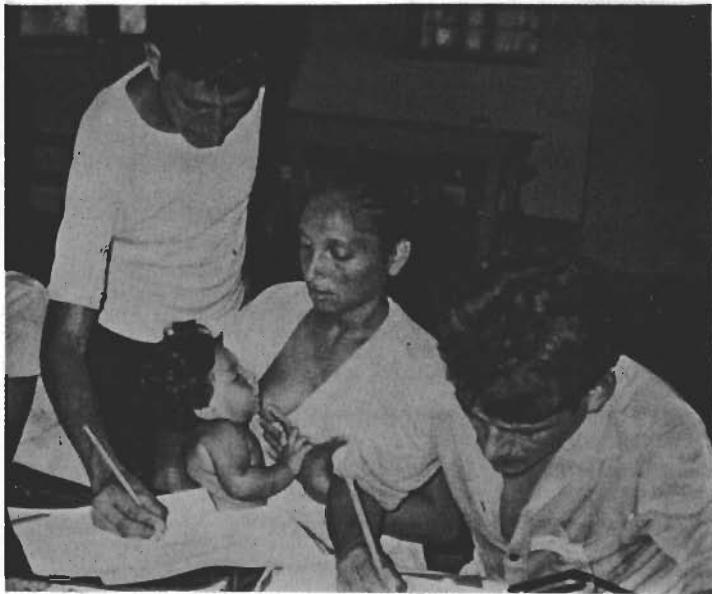
Es en esta observación donde nos damos cuenta que los iletrados saben muchísimas cosas de matemática que están ligadas con su cultura, con su medio ecológico, con su oficio (BENAVIDEZ).

Reconocemos, también, que los adultos no valoran su propio saber, subvaloran los esquemas operativos que ellos mismos han construido para defenderse en su medio (CONTRERAS). Notamos que esta actitud se ve afianzada por las limitaciones que existen para poder expresar sus elaboraciones; tienen pocas oportunidades de socializar las ideas y conceptos desarrollados por ellos mismos (BENAVIDEZ).

En otro orden de cosas, también se pudo apreciar como, la mayoría de los analfabetos, consideran la matemática más importante, para ellos, que la lecto-escritura. La matemática reviste para los adultos una importancia vital, a diferencia de la lecto-escritura; si alguien no aprende (así sea fuera de la escuela) muere socialmente, pues lo engañan cuando va a vender o cuando va a comprar... Tan vital es esta necesidad, que podemos decir: no existe ningún analfabeto matemático (MARIÑO).

*"Uno es el sol, uno el mundo,  
Sola y única la luna.  
Así, han de saber que dios  
No crio cantida ninguna.  
El ser de todos los seres;  
Solo formo la unidad;  
Lo demas lo ha criado el hombre  
Despues que aprendio a contar."*

Martin Fierro



Por otro lado, aunque ellos operen matemáticamente y lleven sus cuentas mentalmente, eso no significa que no deseen y no necesiten cualificar sus saberes (CAS-TRILLON).

El otro aspecto de la realidad que enmarca nuestra búsqueda y propuesta es la práctica educativa. En la mayoría de los casos, ésta traslada propuestas metodológicas para niños a la Educación de Adultos, sin reconocer los saberes que las personas poseen, convirtiendo la enseñanza de la matemática en una retahíla sin sentido, en algo ajeno y difícil.

Ubicamos nuestra búsqueda de propuestas innovadoras en la enseñanza de la matemática con adultos analfabetos en una realidad en la que se destacan: el saber que construye el adulto, la necesidad de cualificar ese saber para defenderse en el medio y una práctica pedagógica inadecuada.

## 2. ABRIENDO SURCOS...

La realidad nos señala las áreas donde abrir los surcos, es así como nos decidimos a profundizar en los siguientes aspectos:

- I. Recuperación de los saberes matemáticos de los adultos.
- II. Determinar un marco teórico que fundamente una propuesta de enseñanza de la matemática.
- III. Establecer unos criterios metodológicos que orienten nuestra práctica educativa, coherentes con la realidad del adulto y la propuesta de Alfabetización Popular.

Entre los aspectos que se van clarificando resaltamos:

- + Los adultos poseen conocimientos elaborados en matemáticas, que están en íntima relación con su medio y en especial con su oficio y cultura.
- + Se ponen en juego al menos dos lógicas, y para que se establezca un intercambio o diálogo de saberes es necesario que haya un puente o empatía entre ambas, que haya puntos de contacto, que circulen los saberes y conocimientos entre las diferentes matrices culturales (la popular y la científica) (BALBIN).
- + La relación metodológica entre lo lógico y lo histórico es un instrumento muy poderoso para comprender, por ejemplo, la relación existente entre un conocimiento matemático que el adulto domina en su vida cotidiana y un conocimiento matemático que en nuestra actividad pedagógica pretendemos que el adulto domine, un conocimiento acumulado socialmente a través de la historia (DUARTE).

+ Existen dos modelos básicos de enfrentar la enseñanza de la matemática, uno informativo caracterizado por:

- Enseñar conceptos, más que ayudar a comprenderlos.
- No reconocer el saber de los adultos.
- Imponer contenidos, una estructuración y secuencia rígidas.
- Desconocer los problemas del lenguaje del adulto y del lenguaje matemático.
- Perfilar un ritmo para el aprendizaje.

El segundo modelo lo denominamos constructivo y se caracteriza por:



- Reconocer el saber de los adultos.
- Incorporar al proceso de enseñanza aprendizaje las condiciones sociales, psicológicas y culturales de los adultos.
- Favorecer la participación activa.
- Reconocer en la práctica educativa los procesos históricos.
- Organizar los contenidos según la comprensión lograda por los adultos (PAREJA, MESA).

En este ir abriendo surcos, también se van generando interrogantes a medida que se avanza. Entre los aspectos problemáticos que van surgiendo sobresalen los siguientes:

- I. Caracterización del proceso de conocimiento del adulto.
- II. Caracterización de las metodologías que se aplican en educación de adultos y de sus fundamentos pedagógicos.
- III. Implicaciones culturales, sociales y políticas del proceso de enseñanza de la matemática.
- IV. Fundamentos teóricos de la didáctica utilizada en la práctica educativa.

## 3. NUESTRA PROPUESTA PARA 1990, AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION

Desde 1989 la Red de Alfabetización Popular de Colombia, con el auspicio del Programa de Alfabetización Popular, viene promoviendo la realización de una investigación asociada.

Pretendemos realizar un estudio exploratorio, sistematización y análisis de propuestas innovadoras en la enseñanza de la matemática, este proyecto se inició en Colombia con un seminario que permitió una primera aproximación al problema; en él participaron veinte experiencias del país, una de México y otra de Brasil.

Compartiremos esta propuesta con las redes de cinco países Latinoamericanos: El Salvador, México, Ecuador, Brasil y muy posiblemente Bolivia.

El proyecto de investigación lo desarrollaremos en tres fases:

1. Exploración e inventario de propuestas innovadoras en la enseñanza de la matemática con adultos, en cinco países de Latinoamérica.
2. Sistematización de la propuesta más significativa en cada país.
3. Elaboración de una propuesta metodológica para la enseñanza de la matemática.

Esperamos que esta labor realmente influya en los procesos de alfabetización popular que incluyen la enseñanza de la matemática.

Creemos que la realización de este proyecto nos permitirá determinar y caracterizar los enfoques pedagógicos que hay detrás de cada práctica educativa.

Por último, consideramos que desarrollando esta propuesta podremos incidir positivamente en la formación de los alfabetizadores populares y su posterior práctica.

# Por un crecimiento orgánico del proceso educativo

*Oscar Humberto Mejía*  
*Secretario General de la CNTC,*  
*Honduras.*

## LA CNTC Y SUS OBJETIVOS

La Central Nacional de Trabajadores del Campo CNTC, es una Organización gremial campesina en Honduras, que se fundó en 1985 y que tiene como objetivo fundamental organizar al campesino hondureño para la lucha por la conquista de la tierra y demás derechos que le pertenecen, tales como la salud, vivienda, educación y otros. Hasta el momento desarrolla sus acciones en 14 de los 18 departamentos del país, contando con 622 grupos y aproximadamente 60,000 afiliados directos e indirectos. Además de enfrentar serios problemas por la falta de tierras, falta de asistencia técnica y de créditos, carencia de vivienda, bajo nivel de salud, carencia de mercado para la comercialización, existe un alto índice de analfabetismo y un bajo nivel educativo dentro de los afiliados a la CNTC. Por esta razón, sentimos la necesidad de crear un Programa de Alfabetización en el seno de nuestra Organización con el objetivo de elevar el nivel educativo y disminuir el índice de analfabetismo de nuestros compañeros campesinos. Entendemos que la carencia del manejo de las destrezas de la lecto escritura, limita el desarrollo no sólo de cada persona, sino de la Organización en general. La CNTC pretende no solamente alfabetizar, sino realizar un fuerte esfuerzo educativo encaminado a la formación de una conciencia de clase que permita a nuestros compañeros, aportar y accionar en favor de la lucha reivindicativa y organizativa.

## LA ALFABETIZACION Y NUESTRA METODOLOGÍA

Una de las características que diferencia el Programa de Alfabetización de la CNTC de otros programas educativos es que las decisiones políticas y estratégicas son tomadas por la Organización misma, en sus diferentes estructuras y niveles, logrando así la participación de sus diferentes miembros. El esfuerzo educativo está articulado en diferentes niveles, desde el de Alfabetización, que se consideró como un primer nivel, hasta un IV nivel educativo, cuyo conjunto conforma la Educación Básica Popular Campesina.

El contenido de estos 4 niveles es el producto de un proceso de investigación sistemático en las Comunidades Agrarias donde funciona el programa.

Los compañeros participantes definen sus intereses, necesidades y problemas y éstos son recogidos y devueltos, en forma organizada, a través de diferentes materiales y de un conjunto de actividades educativas. Estos materiales reúnen dentro de su contenido la promoción y el impulso del desarrollo productivo y organizativo de las Comunidades Agrarias, y el programa mismo, se inserta dentro de los diferentes proyectos que desarrolla la Organización.

Un elemento clave es la participación decidida y voluntaria de los educadores populares, los cuales son elegidos por sus Comunidades Agrarias y, a su vez, son sujetos activos de un proceso de capacitación permanente. La CNTC como organización gremial y solidaria, mantiene relaciones con diferentes organizaciones y organismos, tanto nacionales como internacionales, que buscan objetivos afines. Estamos conscientes que las diferentes actividades, y en especial la educación, no pueden darse de manera aislada por lo que hemos sentido la necesidad de aunar esfuerzos con diferentes instituciones, tales como la Comisión Cristiana de Desarrollo, la Asociación Hondureña de Productores de Café, el Centro de Estudios y Promoción de Desarrollo y hemos conformado la Red Nacional de Alfabetización Popular de Honduras que funciona desde el mes de noviembre de 1988, la cual está afiliada al CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina).

Como resultado de esta experiencia se organizó en Abril de 1989, la Red Nacional de Educación de Adultos que agrupa a instituciones públicas y privadas, con el objetivo de coordinar acciones e intercambiar experiencias y desarrollar actividades en forma planificada.

# organizativo impulsamos

## MAS ALLA DE LA LECTO ESCRITURA

El Programa de Alfabetización se considera una fortaleza para la organización en la que se sustenta gran parte de la educación que se realiza en la CNTC. Como Secretario General puedo afirmar que los compañeros que participan en este programa no sólo han aprendido a leer y a escribir, sino que en la práctica se ha visto una mayor capacidad organizativa en su Comunidad Agraria. Se evidencia una mayor participación en los proyectos productivos y en acciones reivindicativas de otros grupos campesinos en la lucha por la tierra.

Un logro interesante en este programa es el interés despertado en los compañeros por incentivar y crear grupos artísticos, que son una manifestación del Arte y la Cultura del pueblo, a través de la música, el canto, el teatro, la poesía y otras formas de expresión popular. El rescate de nuestros valores o costumbres tradicionales también ha sido un logro de este programa, motivando la utilización de los recursos naturales con los que cuentan las Comunidades, tanto en el aspecto agrícola como en el de salud.

Con este fin se ha capacitado a los monitores en técnicas agrícolas, elaboración de abonos naturales, conservación de suelos y en el conocimiento y aplicación de la medicina natural como una alternativa para enfrentar la problemática de salud en vista de la ausencia de los servicios del Estado.

## LOS OBSTACULOS QUE HEMOS ENCONTRADO

Vale la pena mencionar que además de los logros, hemos enfrentado algunos problemas y dificultades tales como la carencia de una logística adecuada, por ejemplo: falta de locales adecuados y centros de capacitación, falta de transporte para los promotores y coordinadores.

El alto grado de pobreza en que viven las familias campesinas las obliga a emigrar de su Comunidad en búsqueda de fuentes de trabajo, en algunas temporadas de cortes de café, de caña de azúcar, etc, lo que obliga a la suspensión temporal de algunos círculos de alfabetización. Hasta la fecha se ha logrado atender con este Programa a 7 de las 12 Regionales con que cuenta la Organización, dificultándose la extensión del mismo por falta del financiamiento necesario. Otra de las grandes dificultades que hemos enfrentado es la forma mal intencionada en que ha sido visto el Programa de parte de los sectores adversos a la clase campesina, de los cuales hemos tenido que sufrir encarcelamiento, detenciones ilegales de monitores, acusaciones falsas, reclutamientos forzosos y hasta la muerte de compañeros.

## LA ESPERANZA

A pesar de todas estas dificultades uno de los propósitos de nuestra organización es luchar por la consolidación del programa mismo, en los departamentos en que existe y la extensión a las demás Regionales, con el objetivo de alfabetizar y educar a todos nuestros compañeros afiliados. Esperamos que para 1990, Año Internacional de la Alfabetización, enfrentemos juntos una lucha fuerte para lograr una educación integral y popular para todos nuestros compañeros de la CNTC.



## BIBLIOGRAFIA SOBRE ALFABETIZACION QUE SE ENCUENTRA EN EL CENTRO DE DOCUMENTACION DEL CEAAL \*

Acción Educativa CENDIPP

"Aportes para una alfabetización alternativa"

Lima, Perú, Acción Educativa, 1989, 98 p. (1167)

AFROLIT

"Alphabetisation Development Humain"

Nairobi, Kenya, HEROLIT, 1982, 96 p. (1848)

ASP (Associação de Saúde da Periferia de Sao Luis).

"ONGs e Estado: A difícil relação em torno da ação alfabetizadora de adultos".  
Brasil, ASP, s/f, 50 p. (1613)

Bordia, Anil "Temas de Post-Alfabetización"

Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para la educación, 1984, 30 p.

Estudios del IVE sobre la Post-Alfabetización y la educación continuada  
Serie en Español Nº1. (2123)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"Cuaderno de Trabajo del Alfabetizando Nuestros Derechos. Ecuador ponle tu nombre"  
Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 90 p.  
(1031)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"El alfabetizador como educador cotidiano. Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 26 p.  
Doc. de Trabajo 16-17 - Serie: La dimensión pedagógica de la Alfabetización. (1219)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito. Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 31 p.  
(Doc. de Trabajo Nº 11-12 - Serie: La dimensión pedagógica de la alfabetización) (1123)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"El Estado asume la Alfabetización 1963-1972 Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 15 p.  
(Doc. de Trabajo Nº8 - Serie: Historia de la Alfabetización en el Ecuador) (1120)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"EL Proyecto Piloto de Alfabetización Funcional (1967-1972). Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 15 p.  
(Doc. de trabajo Nº13 - Serie: Historia de la Alfabetización en el Ecuador) (1124)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"Evaluación final de la campaña" (Sólo para Alfabetizadores) Ecuador, ponle tu nombre".

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 16 p. (13)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"Guía del Alfabetizador, Nuestros Derechos. Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 206p. (10)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"Lo que no hay que hacer en el proceso de Alfabetización. Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 23 p.  
(Doc. de Trabajo Nº19 - Serie: La dimensión Pedagógica de la Alfabetización) (1221)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"Los materiales didácticos de la campaña. Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 22 p.  
(Doc. de Trabajo Nº9 - Serie: La dimensión pedagógica de la alfabetización) (1121)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"Monseñor Proaño: Su mensaje en anécdotas. Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 22 p.  
(Doc. de Trabajo Nº7 - Serie: El pensamiento de Monseñor Leonidas Proaño) (1119)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"Monseñor Proaño y la Alfabetización: las escuelas CERPE). Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 23 p.  
(Doc. de Trabajo Nº10 Serie: El pensamiento de Monseñor Leonidas Proaño) (1122)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

"Plan Nacional de Seguimiento de la Alfabetización (mayo-septiembre 1989). Ecuador ponle tu nombre"

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 31 p.  
Doc. de Trabajo 22-23 - Serie: Información sobre la campaña. (1224)

Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 31 p.  
Doc. de Trabajo 22-23 - Serie: Información sobre la campaña. (1224)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.  
"¿Qué pasa con el Medio Ambiente en el Ecuador? Ecuador ponle tu nombre"  
Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 22 p.  
(Doc. de Trabajo 21 - Serie: La dimensión social de la alfabetización) (1194)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.  
"¿Qué pasa con la salud en el Ecuador? Ecuador ponle tu nombre"  
Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 23 p.  
(Doc. de Trabajo Nº24 - Serie: La dimensión social de la alfabetización) (1196)

Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.  
"¿Qué pasa con la situación de los niños en el Ecuador? Ecuador ponle tu nombre"  
Quito, Ecuador, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, 1989, 23 p.  
(Doc. de Trabajo Nº25 - Serie: La dimensión social de la alfabetización) (1197)

CEAAL  
"Alfabetización en América Latina". Memoria del Curso Latinoamericano de Alfabetización  
Popular. 4-27 Mayo 1988.  
Centro el Canelo de Nos" Santiago, Chile, CEAAL, 1988, 77 p. (0853)

CEAAL  
"Informe final 1º Encontro la Rede de Apolo a Acao alfabetizadora construção e consolidação de  
una rede Naogovernamental Offnda". Pernambuco  
Brasil, Junho, 1986" s.l, CEAAL, 1986, 23 p. (0089)

CEAAL.  
Programa de apoyo a la sistematización y autoevaluación de la educación popular.  
"2º Curso Latinoamericano de Alfabetizadores Populares. Unidad III. La sistematización de la  
alfabetización popular". México, Paizcuaro. Michoacan 14-18 de Febrero de 1989. Memoria de los  
trabajos. Versión inicial" México, méxico, CEAAL, 1989, s.p. (1804)

CEAAL (Programa Alfabetización Popular)  
"Reunión Técnica Latinoamericana sobre Alfabetización Popular de Jóvenes y Adultos" (Versión  
resumida del Informe)  
Auspicio de la Asociación Alemana de educación de Adultos. Lima, Perú, Noviembre, 1988".  
s.l., CEAAL, 1988, 48 p. (1050)

CEDEE (Centro Dominicano de Estudio de la Educación)  
"PAACA. Proyecto de Alfabetización de Adultos. Cultura amplia" s.l, CEDEE, s/f, 18 p. (0497)

Centro de Inv. y Promoción Popular (CENDIPP)  
"Alfabetización "Guía del participante" Lima, Perú, CENDIPP, 1986, 109 p. (0484)

CESAP  
"Aprendamos Juntos. Cartilla de Alfabetización de Adultos Parte I"  
s.l, CESAP, 1985, 49 p. (0923)

CESAP  
"Aprendamos Juntos. Cartilla de Alfabetización de Adultos Parte II"  
s.l, CESAP, 1985, 48 p. (0922)

CLEBA  
"Alfabetización popular de capacitación. Reseña" Medellín, Colombia, CLEBA, 1989, 43 p. (1425)

Coordinadora de Alfabetización Popular: "Primer encuentro de alfabetización".  
Chile, Santiago, Coordinadora de Alfabetización Popular, 1987, 27 p. (0035)

CREFAL (Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización funcional para América Latina)  
INEA (Instituto Nacional para la Educación de Adultos)  
"Alfabetización y Educación de Adultos una Bibliografía anotada"  
Paizcuaro, México, CREFAL, 1983, 930 p. ISBN 968-80-1106-1 (1754)

CREFAL/UNESCO/OREALC  
"Reunión Técnica Regional sobre estrategias nacionales de Postalfabetización. Informe Final"  
Panamá, Panamá, CREFAL, 1982, 140 p. (0538)

Der Thiam, Iba Isaksson, Andri  
"La obra de Alfabetización de la UNESCO: balance, estrategias y acción futura"  
París, Francia, UNESCO, 1987, 47 p. (2019)

Freire, Paulo "Alfabetización: ¿A favor de Quién?"  
Quito, Ecuador, CEDECO, 1989, 62 p. (Freire en debate Nº5) (0858)

Freire, Paulo y Mariño, Germán "Cartas a los Alfabetizadores"  
Quito, Ecuador, CEDECO, 1989, 76 p. (Freire en Debate Nº6) (1086)

Gobierno de Cuba "Inventario de proyectos nacionales en materia de alfabetización y post-  
alfabetización" La Habana, Cuba, Gobierno de Cuba, 1987, 16 p. (1636)

Hara, Regina "Alfabetización de Adultos: ainda um desafio"  
Sao Paulo, Brasil, CEDI, 1988, 36 p. (Documentos Nº1) (0637)

Hernández, Isabel "El Analfabetismo en América Latina: Realizadas, Propuestas y Perspectivas  
1990: Un desafío Toronto, Canadá, Octubre, 1987"  
Toronto, Canadá, ICAE, 1987, 14 p. (1629)

ICAE  
"Cooperación con la Alfabetización" Informe del Seminario Internacional realizado en Berlín,  
Octubre de 1983. Toronto, Ontario, Canadá, ICAE, 1983, 48 p.

International Task Force on Literacy "Año Internacional de la Alfabetización 1990" (0875)

Ministerio de Educación en Nicaragua. Comisión evangelica latinoamericana de Colombia.  
Dimensión educativa Colombia. "Vencimos! Nicaragua: Cruzada Nacional de Alfabetización  
Tomo I" México, Claves latinoamericanas, 1988, 439 p. (Claves de Análisis) (1059)

OREALC  
Oficina Regional de la UNESCO Para América Latina y el Caribe OREALC.  
Red regional de capacitación de personal y de grupos específicos en los programas de alfabetización  
y educación de adultos. Segunda Reunión Técnica Regional, Montevideo, Uruguay,  
21-24 abril, 1987. Santiago, Chile, OREALC, 1987, 148 p. (Proyecto Principal de Educación en  
América Latina y el Caribe) (0061)

Piñón, César, ed  
"Alfabetizar para la democracia. El CEAAL y el año internacional de la alfabetización" Santiago,  
Chile, CEAAL, 1989, 219 p. (1688)

Piñón Espinoza, César  
"Apoyo a la acción alfabetizadora". Informe Taller Montevideo. Diciembre 1986"  
Santiago, Chile, CEAAL, 1987, 32 p. (0846)

SENAC  
"Campaña Nacional de Alfabetización, Monseñor Leonidas Proaño. Aprender a enseñar. La  
formación de los educadores de la campaña. Ecuador ponle tu nombre"  
Quito, Ecuador, SENAC, 1988, 15 p. (Serie: Información sobre la campaña. Doc. de Trabajo Nº2)  
(0757)

SENAC  
"Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. La campaña de alfabeti-  
zación de la UNP y LAE (1944-1961) Ecuador ponle tu nombre"  
Quito, Ecuador, SENAC, 1988, 15 p. (Serie: Historia de la alfabetización en el Ecuador. Doc de Trabajo  
Nº4) (0759)

SENAC  
"Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño". Lineamientos generales de la  
Campaña. Ecuador, SENAC, 1988, 20 p.  
(Serie: Información sobre la Campaña Doc. de Trabajo Nº1) (0756)

SENAC  
"Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño ¿Pueden los jóvenes alfabeti-  
zarse? Ecuador ponle tu nombre"  
Quito, Ecuador, SENAC, 1988. (serie: Información sobre la campaña. Doc. de Trabajo Nº3) (0758)

TAC (Taller de Acción Cultural)  
"Aprendiendo juntos. Leamos y escribamos nuestra realidad"  
Sgo, Chile, TAC, 1989, 130 p. (1679)

TAC (Taller de Acción Cultural)  
"¿Cuál es la situación real del analfabetismo en Chile?"  
Sgo, Chile, TAC, 1989, 49 p. (1681)

Tamez, Carlos  
"Nicaragua: Campaña de Alfabetización (Metodología de los Talleres)"  
México, claves latinoamericanas, 1987, 57 p. (1058)

Torres, Rosa María, (Entrevista)  
"Alfabetización; democratización social; y Desmovilización Popular".  
Quito, Ecuador, CDDH, 1989, 21 p. Serie: Materiales para Educación Popular en Detechos Humanos.  
Nº5 (1192)

Torres, Rosa María  
"Alfabetización de Adultos y Democracia"  
Sgo, Chile, CEAAL/OEI, 1989, 8 pp. (2082)

Torres, Rosa María (ed)  
"Alfabetización Popular: diálogo entre diez experiencias de Centroamérica y el Caribe"  
Quito, CEAAL, 1987, 442 p. Ecuador

\* Se puede solicitar al Centro la reproducción fotostática de cualquiera de estos documentos, los que  
serán remitidos a precio-costeo.



