

IICA
C10
7

IICA-CIDIA

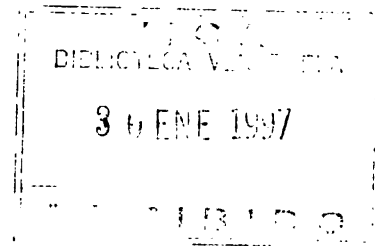
RECEBIDO
11 FEB 1987



IICA-CIDIA

**INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACION
PARA LA AGRICULTURA (IICA)**

Programa III



✓
LA ALFABETIZACION EN PROYECTOS DE DESARROLLO

Consuelo Yánez Cossío

Quito - Ecuador

DERAJ -
130

FJ-150

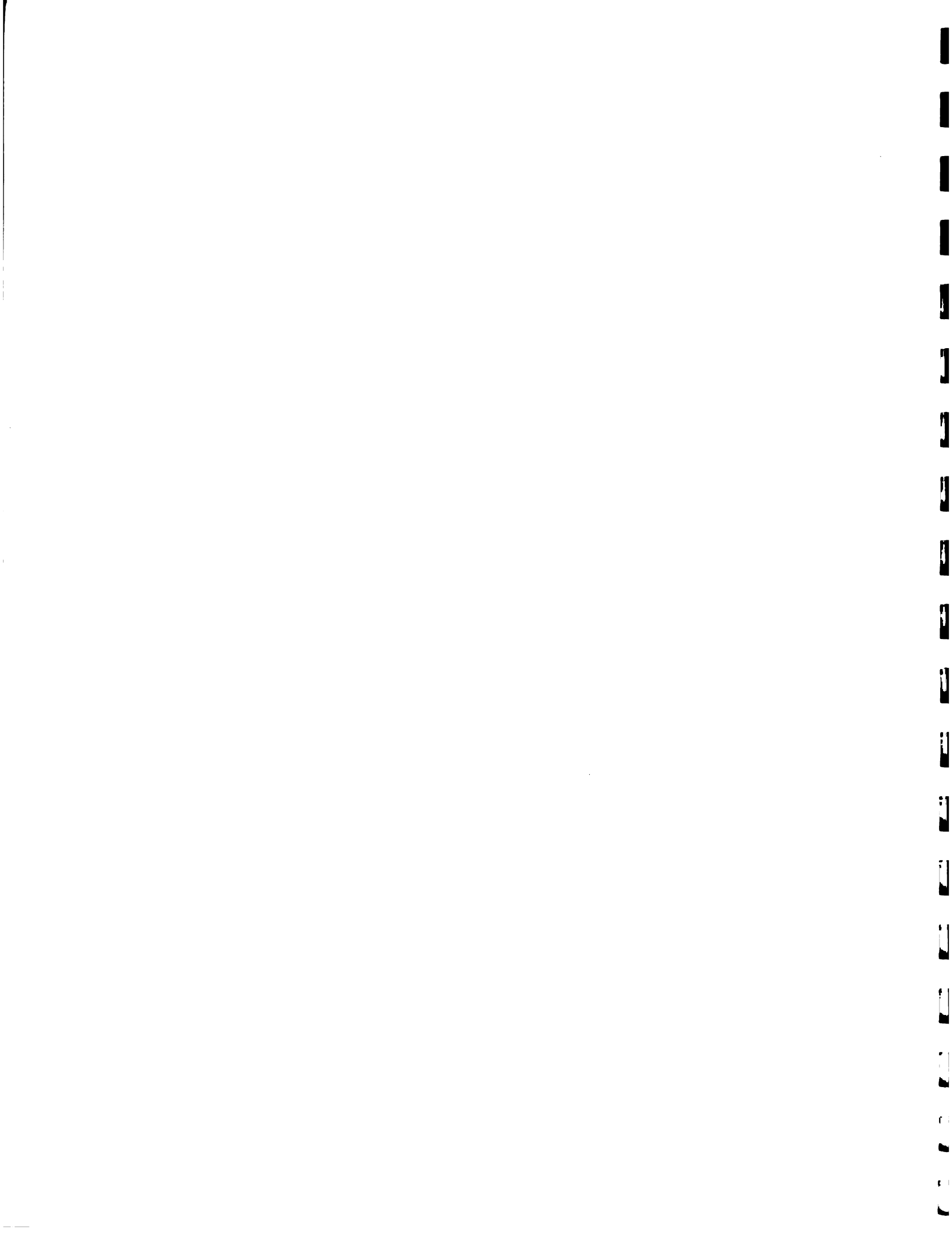
IICA
C10
7

~~PV-009505~~

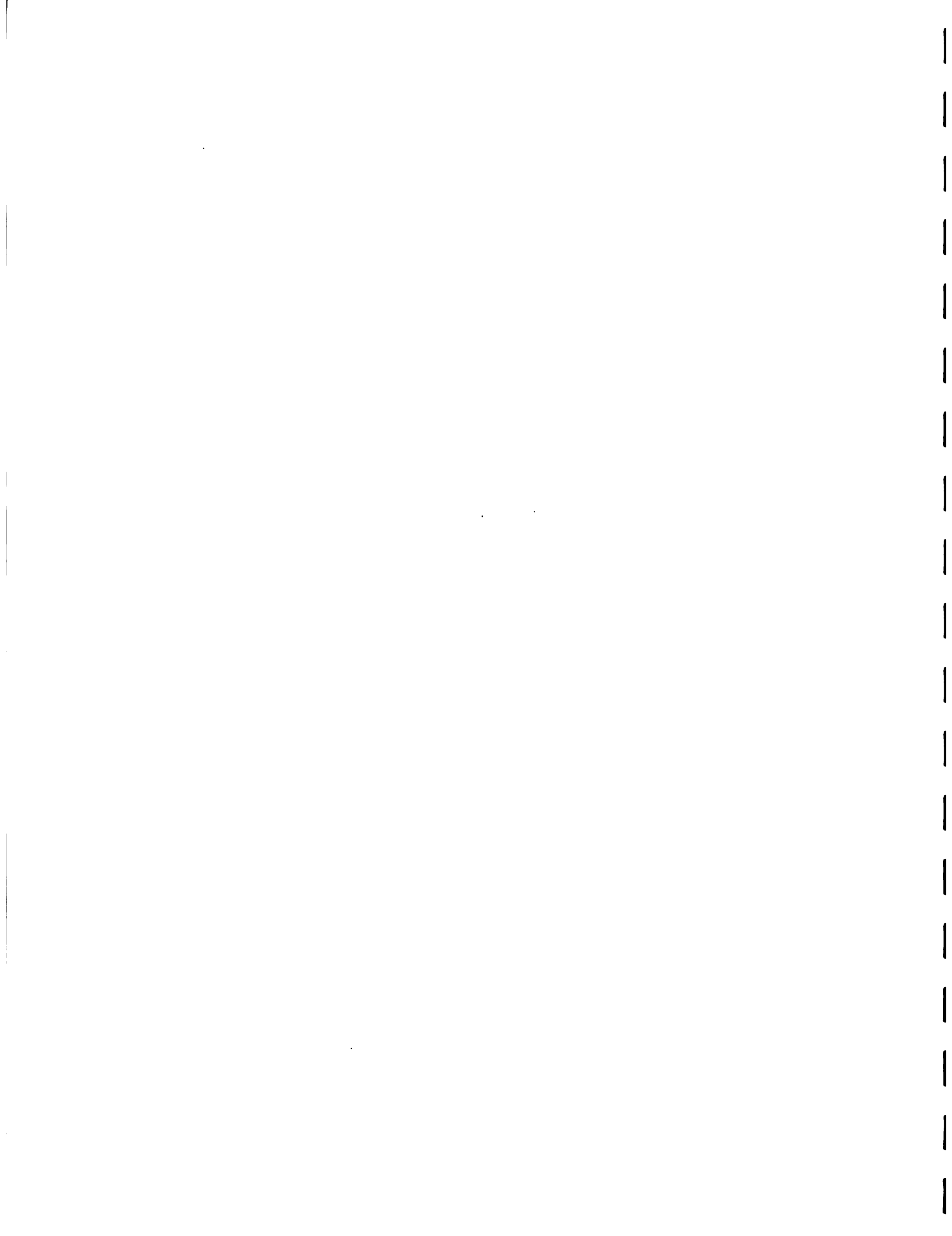
00002934

INDICE

INTRODUCCION _____	01
ANTECEDENTES _____	03
SITUACION EDUCATIVA EN LA REGION _____	05
Crisis del sistema educativo _____	06
El analfabetismo _____	08
La educación rural _____	09
La reducción del analfabetismo _____	11
LA ALFABETIZACION EN PROYECTOS DE DESARROLLO _____	13
Proyectos de desarrollo integrado _____	13
Funciones de la lecto-escritura _____	15
Algunos procedimientos de integración _____	16
POLITICAS EDUCATIVAS _____	18
Propuestas estatales de educación rural _____	19
Propuestas alternativas de ONGs _____	20
Diversidad socio-cultural _____	22
Educación indígena _____	24
SOCIEDADES ORALES Y LETRADAS _____	28
Características de la comunicación oral _____	29
El problema de la escritura _____	32
Situación de la oralidad y la escritura _____	34
Aspectos metodológicos de la alfabetización _____	36
1.- Caracterización de la alfabetización _____	37
2.- De la tridimensionalidad a la bidimensionalidad _____	38
3.- Código de imágenes _____	39
4.- Problemas de motricidad _____	41
5.- Funcionalidad de la alfabetización _____	42



PROCEDIMIENTOS DE PLANIFICACION _____	43
Definición de funciones _____	44
Identificación de la población _____	46
Medios de motivación _____	47
Modelos de alfabetización _____	47
Material didáctico _____	49
Personal docente _____	53
Procesos de evaluación _____	55
 CONCLUSIONES _____	 58
 BIBLIOGRAFIA _____	 60



INTRODUCCION

El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), integrado por los distintos países de América Latina y el Caribe, se encuentra empeñado en realizar programas tendientes a proporcionar elementos de capacitación que contribuyan a solucionar los problemas más acuciantes que enfrenta la Región, sobre todo en las áreas ru-rales.

Dentro de este contexto ha encargado la preparación del presente documento, "La Alfabetización en Proyectos de Desarrollo", por considerar que el analfabetismo y, en general, la situación educativa de las poblaciones rurales presenta condiciones deficitarias que limitan y, en muchos casos, impiden su propio desarrollo y el de la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, considera que al no existir relación entre los proyectos de desarrollo que se ejecutan en las zonas rurales y los programas de educación en los que participan el Estado y determinados organismos no gubernamentales (ONGs), las acciones tienden a disgregarse perdiendo la efectividad que podrían tener si se encontraran integrados.

En efecto, se constata, que si bien los proyectos de desarrollo están encaminados a resolver las necesidades inmediatas de los sectores campesinos, el sistema educativo tradicional mantiene esquemas que se encuentran alejados de la realidad de estos grupos.

Es asimismo una constatación general, el hecho de que las zonas rurales presentan los más altos índices de analfabetismo a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para reducirlo.

Sin embargo, organismos internacionales llaman la atención sobre la situación educativa en su conjunto puesto que, mientras no se tomen medidas para mejorar la calidad de la educación y ampliar la cobertura escolar, no será posible acabar con una de las "fuentes de analfabetismo" que existe en la etapa escolar.

Es así como, a la vez que se analiza el problema del analfabetismo entre la población adulta, todos los estudios enfrentan los problemas del abandono y de la repetición de años en los primeros niveles o grados de la escuela primaria.

Al tratar del analfabetismo, por lo tanto, se requiere analizar el problema educativo en su conjunto para contar con una visión que posibilite to-



mar medidas estructurales y no solamente remediales.

Por ser la escritura uno de los instrumentos de comunicación de mayor difusión en el mundo actual, y dado que constituye uno de los medios más utilizados para la transmisión, producción y socialización del conocimiento, se considera imprescindible intensificar los esfuerzos y la cooperación de todos los sectores, para lograr la alfabetización efectiva y general de la población en plazos lo más cortos posibles.

Este documento, que está dirigido a los Capacitadores que participan en proyectos de desarrollo de los países de América Latina y el Caribe, se inscribe dentro de las políticas establecidas por el IICA y por otros organismos internacionales de educación, interesados en mejorar las condiciones de vida de la población y en facilitar el acceso de un público más amplio, a los estudios e innovaciones realizadas en la presente década en el campo educativo, con particular énfasis en la alfabetización.

Después de una breve exposición de los antecedentes generales que han dado lugar a este trabajo, se entrará a presentar una visión panorámica de la situación educativa por la que atraviezan nuestros países, de las principales causas y problemas derivados del analfabetismo, de las políticas educativas estatales y no estatales frente a la diversidad de condiciones socio-culturales que se encuentra en la Región, y de las características más sobresalientes que se manifiestan en las sociedades orales y en aquellas que están habituadas a la escritura.

A continuación se hará un análisis de aspectos relevantes que intervienen en un proceso de alfabetización, tanto en lo que se relaciona con los cambios mentales que produce en el individuo la introducción de un nuevo medio de comunicación como es la escritura, así como con las transformaciones sociales y culturales que pueden producirse en sociedades de tipo oral por esta causa.

Posteriormente, se pasará a presentar algunos procedimientos metodológicos que pueden ser de utilidad en la ejecución de programas educativos, especialmente de alfabetización. Se hará referencia a problemas relacionados con el uso funcional de la escritura como medio para la revalorización y desarrollo del conocimiento tradicional, del mismo modo que, como medio para la adquisición de nuevos conocimientos. Y, finalmente, se tratará de la integración del componente educativo en proyectos de desarrollo como una necesidad para optimizar las acciones que se emprenden, especificando los

objetivos puntuales de este documento.

Por ser los procesos de seguimiento y evaluación una de las áreas que generalmente presentan mayor dificultad, se incluirán algunas recomendaciones de acuerdo con experiencias que se están llevando a cabo en América Latina, y que pueden contribuir para lograr resultados más efectivos en este campo.

ANTECEDENTES

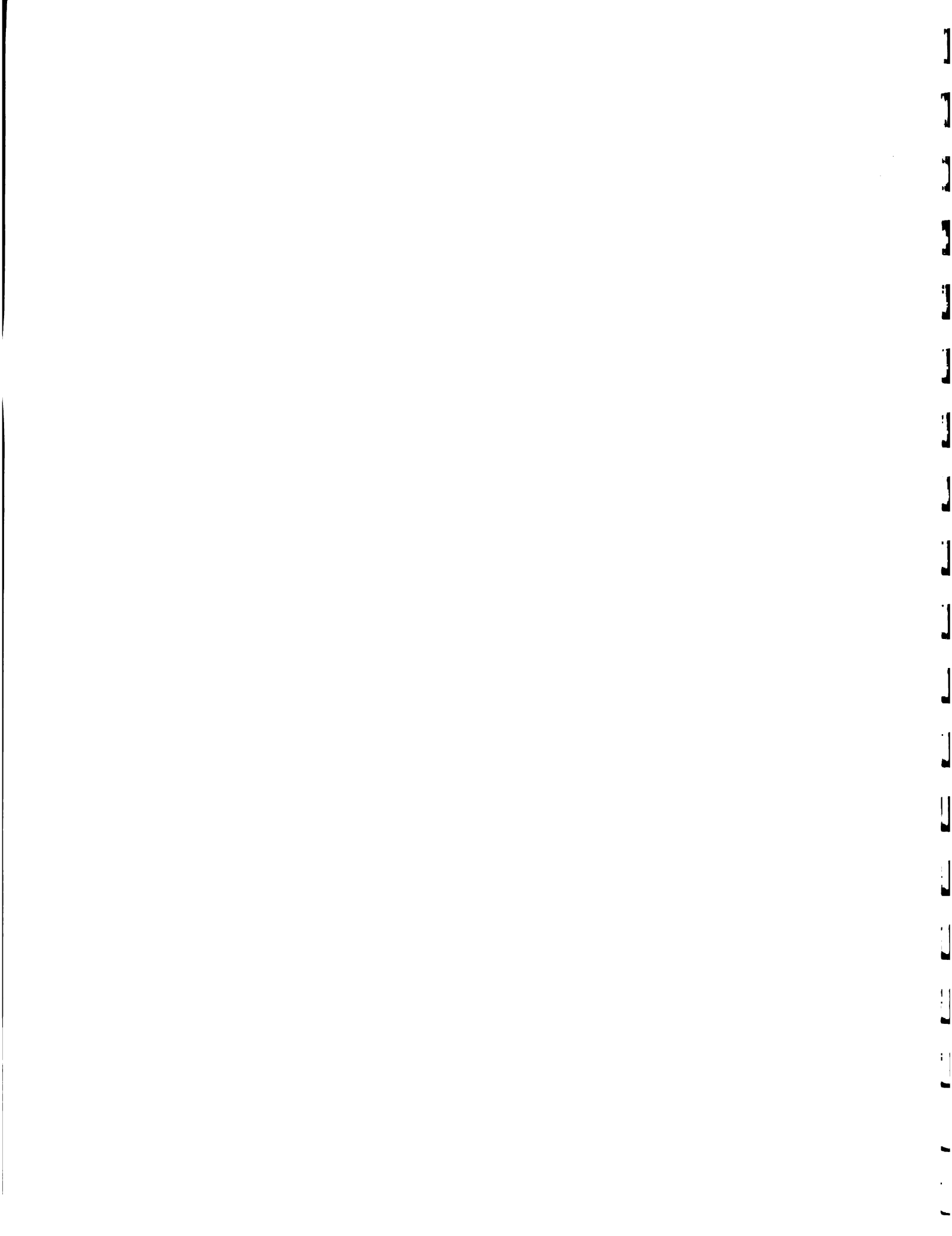
El IICA, a través de la Junta Interamericana de Agricultura, reunida en Uruguay en octubre de 1985, consideró la conveniencia de revisar y actualizar, de manera permanente, los planes de acción de la Institución "de acuerdo con las necesidades cambiantes de los países miembros" (1).

Acordó realizar una evaluación del Plan de Mediano Plazo puesto en vigencia entre 1983 y 1987, de cuyo trabajo surgieron una serie de recomendaciones que fueron recogidas en el Plan de Mediano Plazo elaborado para el período 1987-1991, y que se encuentra actualmente en ejecución, una vez que fuera discutido y aprobado por los respectivos Ministros de Agricultura. Este Plan se propone estimular, promover y apoyar los esfuerzos de los Estados miembros con el fin de lograr los siguientes objetivos:

- 1.- Potenciar el desarrollo del sector agropecuario como fuente de crecimiento económico...;
- 2.- Profundizar la modernización y el aumento de la eficiencia productiva del sector agropecuario;
- 3.- Avanzar en el proceso de integración regional.

Para el cumplimiento de los objetivos señalados en este Plan, el IICA define una serie de principios tales como la limitación de las áreas de trabajo "en función de su importancia y de las necesidades que enfrentan los países miembros"; la integración de "personal técnico altamente calificado" que se actualizará "a través de su participación en actividades de investigación y reuniones profesionales"; la realización de acciones innovadoras que "se lo-

(1) IICA, "Plan de Mediano Plazo 1987-1991", Serie documentos oficiales No. 35, San José, Costa Rica, 1986, p. ix



grará a través del permanente estudio y análisis de las situaciones y perspectivas nacionales, regionales y mundiales"; la "movilización de recursos técnicos nacionales", y el establecimiento de relaciones de cooperación con otros organismos internacionales, entre otros (2).

Estos principios se concretan en cinco programas denominados:

I.- Análisis de planificación de la política agraria

II.- Generación y transferencia de tecnología

III.- Organización y administración para el Desarrollo rural

IV.- Comercialización y agroindustria

V.- Salud animal y sanidad vegetal

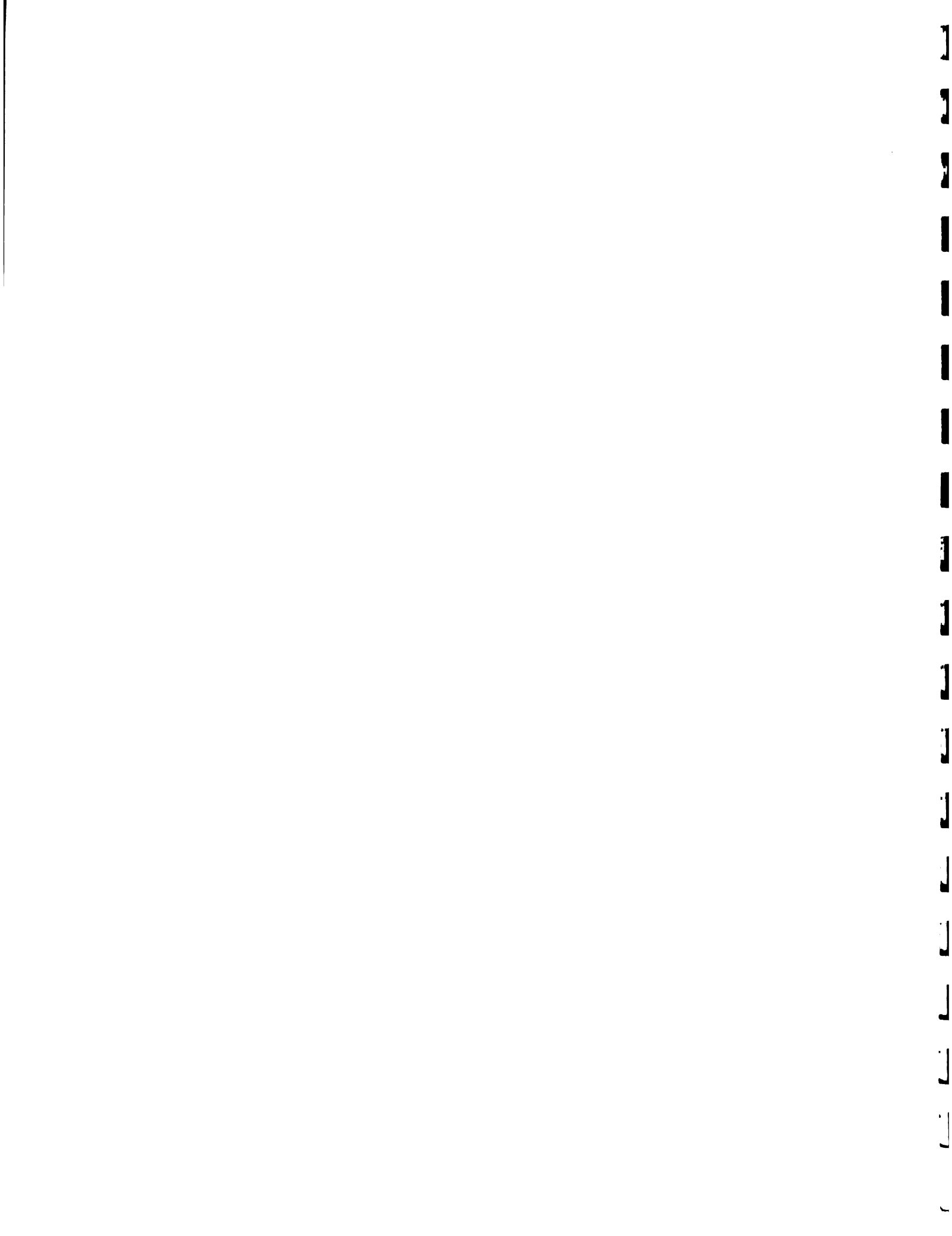
El Programa dentro del cual se inscribe este documento expresa en breves términos lo siguiente:

III.- Organización y administración para el Desarrollo rural: se considera que amplios sectores de la población de América Latina y el Caribe enfrenta graves dificultades de acceso a recursos básicos (tierra, agua, capital), del mismo modo que a los servicios esenciales (asistencia técnica, comercialización, educación, salud), siendo necesaria la superación de la pobreza y la incorporación de la población a la vida social y política de los países posibilitándole compartir los beneficios del desarrollo.

Este programa se propone apoyar a los Estados miembros en la identificación de la problemática de los sectores rurales para diseñar y ejecutar políticas tendientes a superar la pobreza, fortalecer a los organismos vinculados con el desarrollo rural, incrementar la capacidad para la preparación y manejo de proyectos de desarrollo y fortalecer a las organizaciones de productores mejorando su gestión empresarial.

En el contexto del Plan de Mediano Plazo 1987-1991 y, particularmente, dentro del Programa III, se llevó a cabo en San José, Costa Rica, (en julio de 1987) un Taller sobre Capacitación Campesina para analizar una se-

(2) Op. cit., pp.49-50
(3) Op. cit., pp. 50-102



rie de problemas relacionados con la educación de los sectores campesinos e indígenas de la Región, y recoger sugerencias para el diseño de un proyecto multinacional de capacitación de capacitadores cuya labor se centra en las áreas rurales.

El presente documento, por lo tanto, responde a uno de los objetivos planteados en el Programa III, y pretende contribuir con algunos elementos teóricos y prácticos para enfrentar una de las manifestaciones de la pobreza como es la ausencia, limitación o ineficiencia de los servicios educativos en los sectores rurales.

SITUACION SOCIO-EDUCATIVA EN LA REGION

De acuerdo con estudios realizados por organismos nacionales e internacionales, se confirma que las zonas rurales de los distintos países de América Latina y el Caribe mantienen condiciones alarmantes con respecto a la educación tanto de niños como de jóvenes y adultos.

Los mismos estudios llaman la atención sobre la ineficiencia del sistema educativo -considerado como la "llave del analfabetismo"-, y se refieren a su limitada capacidad para introducir cambios tendientes a satisfacer las verdaderas necesidades y a solucionar los problemas que enfrenta la población, particularmente los campesinos que habitan en las zonas rurales de casi la totalidad de países de América Latina y el Caribe.

El abandono de la escuela y la repetición de años, sobre todo en los primeros niveles de la educación primaria no han sido controlados; el analfabetismo de la población mayor de 12 años no ha sido superado; y la desalfabetización por desuso ha incrementado el número de iletrados aunque, frecuentemente, las estadísticas oficiales señalan lo contrario.

Aunque se advierte que la crisis del sistema educativo es general, es evidente que las zonas rurales resultan las más afectadas dado que, el sistema a más de ser obsoleto, ha sido diseñado en función de los imperativos y necesidades de la sociedad urbana dominante, interesada en imponer criterios universales basados en principios ajenos a la realidad socio-cultural de una gran parte de destinatarios.

Las condiciones vigentes, por lo tanto, obligan a profundizar el análisis y a definir nuevas estrategias que posibiliten el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación, tomando en cuenta una serie de aspectos



relacionados con las características poblacionales, y con las alternativas y acciones innovadoras desarrolladas en la Región en el campo educativo.

Igualmente, se hace necesaria la difusión de estudios realizados en los últimos años, a fin de redefinir conceptos que contribuyan a la comprensión y solución de problemas de índole educativa y, en consecuencia, también socio-económica y política.

CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO

La crisis del sistema educativo, tal como ha sido definida por numerosos autores, se manifiesta en todos los sectores sociales como un resultado de prácticas conscientes o inconscientes destinadas a mantener el desequilibrio social.

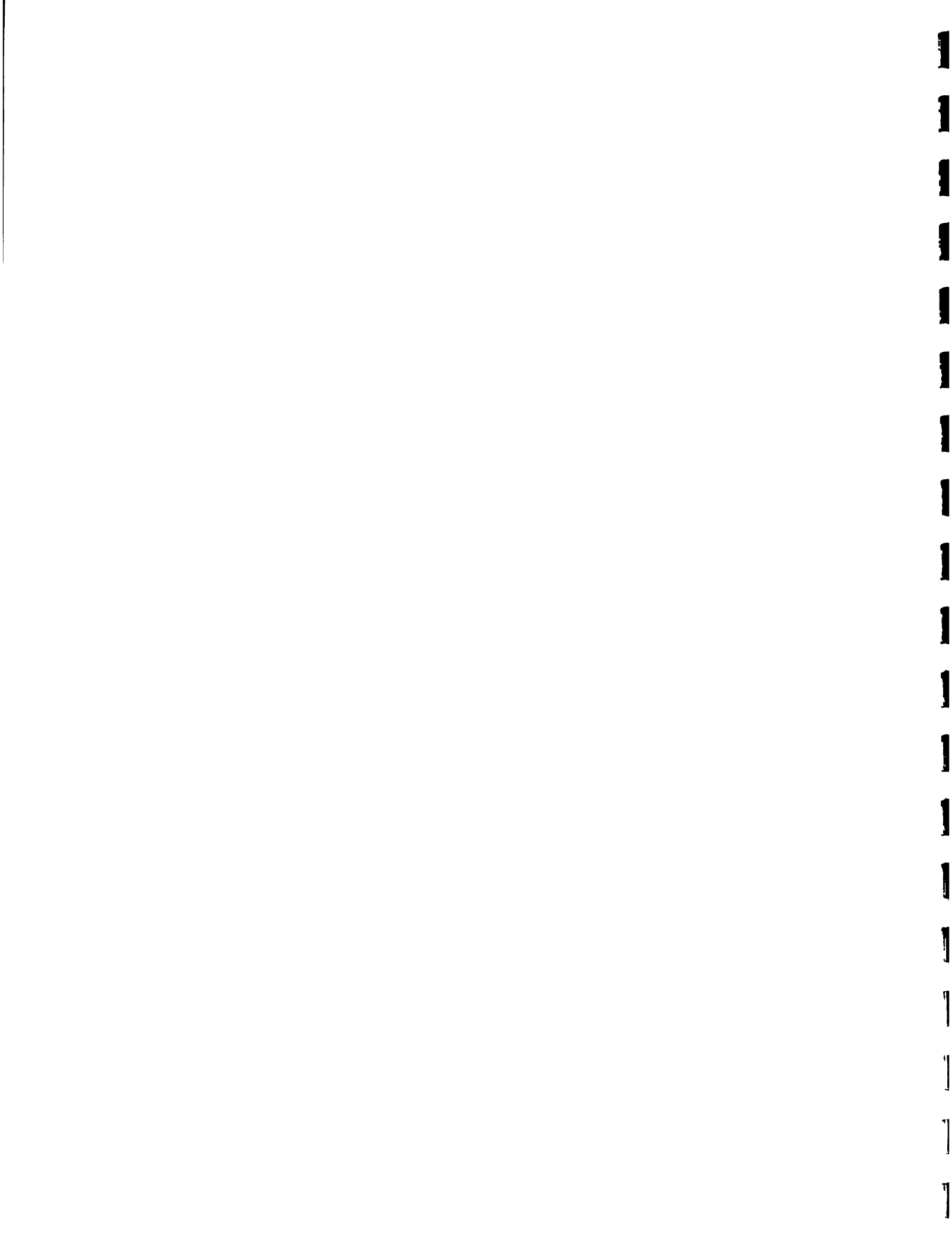
No es casual que la mayor cantidad de recursos asignados en los presupuestos nacionales se destinen a los centros urbanos; ni es casual tampoco, que los maestros prefieran trabajar en las ciudades aún cuando proceden del medio rural.

A pesar de que en los sistemas de todos los países, los objetivos que plantea la educación expresan con claridad aspectos de innegable validez, la práctica demuestra una notable incoherencia.

Se puede afirmar que, en las últimas décadas, se ha eliminado la parte formativa de la educación para sustituirla con la instrucción, dando primacía casi absoluta a la acumulación de conocimientos que, en muchos casos, se encuentran desligados de las necesidades y de los intereses reales de la población.

Los métodos memorísticos, la ausencia de oportunidades para la crítica, el análisis, la investigación, y más todavía el desarrollo de la creatividad, son características que marcan el estado actual de la educación. Junto con ello, se encuentra la sobrevaloración de aspectos disciplinarios de tipo militarizante que impiden toda iniciativa. Es innegable que el sistema requiere disponer de individuos "obedientes" y no deliberantes.

La crisis afecta por igual a todos los niveles del sistema educativo: escuela, colegio y universidad. Y en ella se incluyen también los programas no formales usualmente denominados de capacitación o entrenamiento cuya función es, entre otras, la de suplir las deficiencias cualitativas que se encuentran en los sistemas formales, y la de crear espacios para atender a los



sectores menos favorecidos de la sociedad.

Si bien es cierto que la crisis educativa afecta de manera considerable a la zona urbana de donde proviene el sistema, no es menos cierto que los efectos negativos son muchos más graves en el área rural donde la población carece hasta de los servicios más elementales.

Se observa que los locales escolares no se adaptan a las condiciones del medio, que los maestros desconocen la realidad socio-cultural campesina, que los planes y programas de estudio enfocan temas desligados de las vivencias de la población, y que los horarios y calendarios escolares -producto de las decisiones ciudadanas- no guardan relación con las disponibilidades de los campesinos, entre otras cosas.

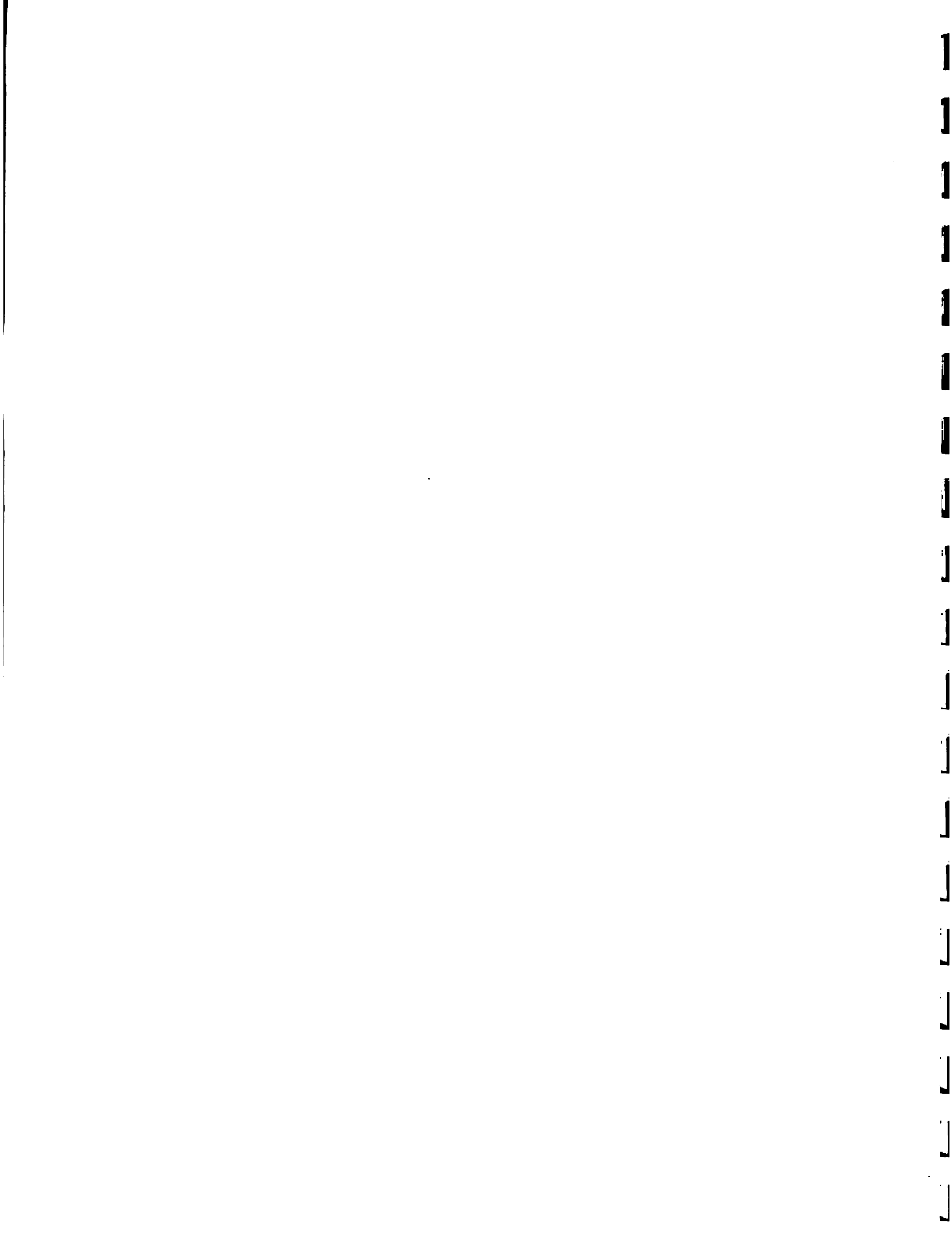
Por otra parte, se observa también que la concepción que tienen los responsables de la educación con respecto al campesino, sea éste indígena o no indígena, se basa en criterios discriminatorios, pues se le asigna un estado de ignorancia e inferioridad no siempre pegado a la realidad.

Sin pretender negar que los grupos campesinos se encuentran en desigualdad de condiciones frente al avance de la ciencia, es incuestionable que el sistema pretende, aún en el momento actual, integrarles a un tipo único de "civilización" sin percatarse de que toda sociedad, cualquiera que ésta sea, dispone de determinados sistemas de conocimiento vigentes aún en los momentos actuales.

El saber acumulado a través de siglos y desarrollado en base a las experiencias cotidianas; las formas de educación y de transmisión del conocimiento; el sistema de organización familiar y social que se mantiene en muchos sectores, etc. constituyen claras manifestaciones de la existencia de "otras" formas de saber, cuyas características son desconocidas por la generalidad de las sociedades dominantes.

Puede afirmarse, por lo tanto, que la oferta del sistema educativo formal se encuentra lejos de satisfacer las necesidades de las grandes mayorías, y que se ve distante una transformación que realmente intente resolver la crisis que le afecta.

Sin embargo, en el caso de los programas no formales como son los de capacitación o entrenamiento, y que están destinados a la aplicación de proyectos específicos de desarrollo, parece ser más factible la introducción de innovaciones y alternativas, puesto que los responsables directos tienen un



contacto más cercano con las necesidades reales de la población.

El analfabetismo

"En todo proceso de alfabetización, la integración de los elementos de la identidad cultural es un principio derivado del simple sentido común. ¿Cuál es la razón de que no se haya entendido siempre así? ¿Y por qué no respetarlo sistemática y rigurosamente desde ahora?"
(Marcos Guerra)

Es frecuente escuchar hablar del analfabetismo como una de las causas del subdesarrollo de los pueblos. No es raro tampoco referirse al problema utilizando el término "erradicación" como si se tratara de una epidemia social de la cual hay que librarse para evitar grandes desastres.

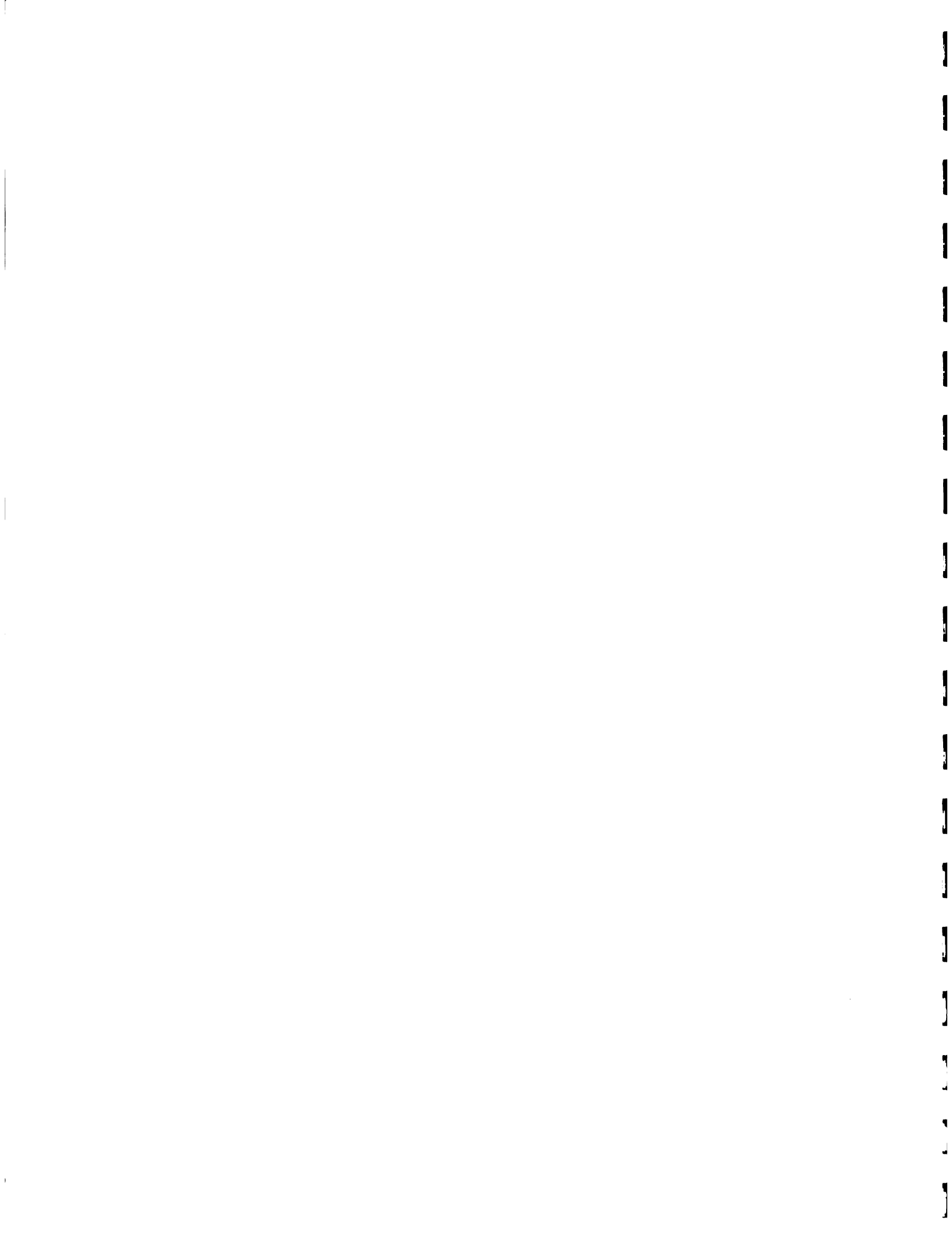
Conviene señalar, de manera enfática, que el analfabetismo no es una causa, sino el resultado de las condiciones históricas y sociales de los pueblos.

Es innegable que al inventarse y generalizarse la escritura como medio de comunicación, muchos pueblos de tradición oral quedaron al margen, sea por haberse mantenido aislados o por haberse cortado y detenido sus procesos de desarrollo autónomo, como efecto de los hechos de conquista y dominación.

El analfabetismo debe ser entendido como una carencia debido a la desigualdad de oportunidades de aprendizaje de la lecto-escritura, y como una consecuencia de las limitaciones de los propios sistemas educativos nacionales. En este sentido, la alfabetización es un deber de los Estados y un derecho de los pueblos para acceder a ella.

El hecho de que se reconozca el analfabetismo como un serio problema radica, fundamentalmente, en que la escritura se ha convertido en el principal medio de comunicación del mundo contemporáneo y que, en las condiciones actuales, es imposible prescindir de su utilización sin caer en situaciones de marginación social.

Si las situaciones cambiaran y se impusieran, por ejemplo, la televisión o la imagen como los medios masivos de comunicación, la escritura dejaría de ser una necesidad, pero esto es solo una utopía .



La educación rural

"Cuando se atiende al diagnóstico de la situación educativa en América Latina y a los supuestos efectos de la educación sobre la pobreza, resulta completamente obvio que falta un largo camino por recorrer para acercarse, aunque sea mínimamente, a los objetivos de una educación que sea un instrumento efectivo de democratización".
(Fausto Jordán, Diego Londoño)

La experiencia que tienen muchos sectores campesinos con respecto a su propia educación escolar, a los programas de alfabetización, a la educación de sus hijos y a la de otras personas con las que se relacionan, no ha sido siempre favorable.

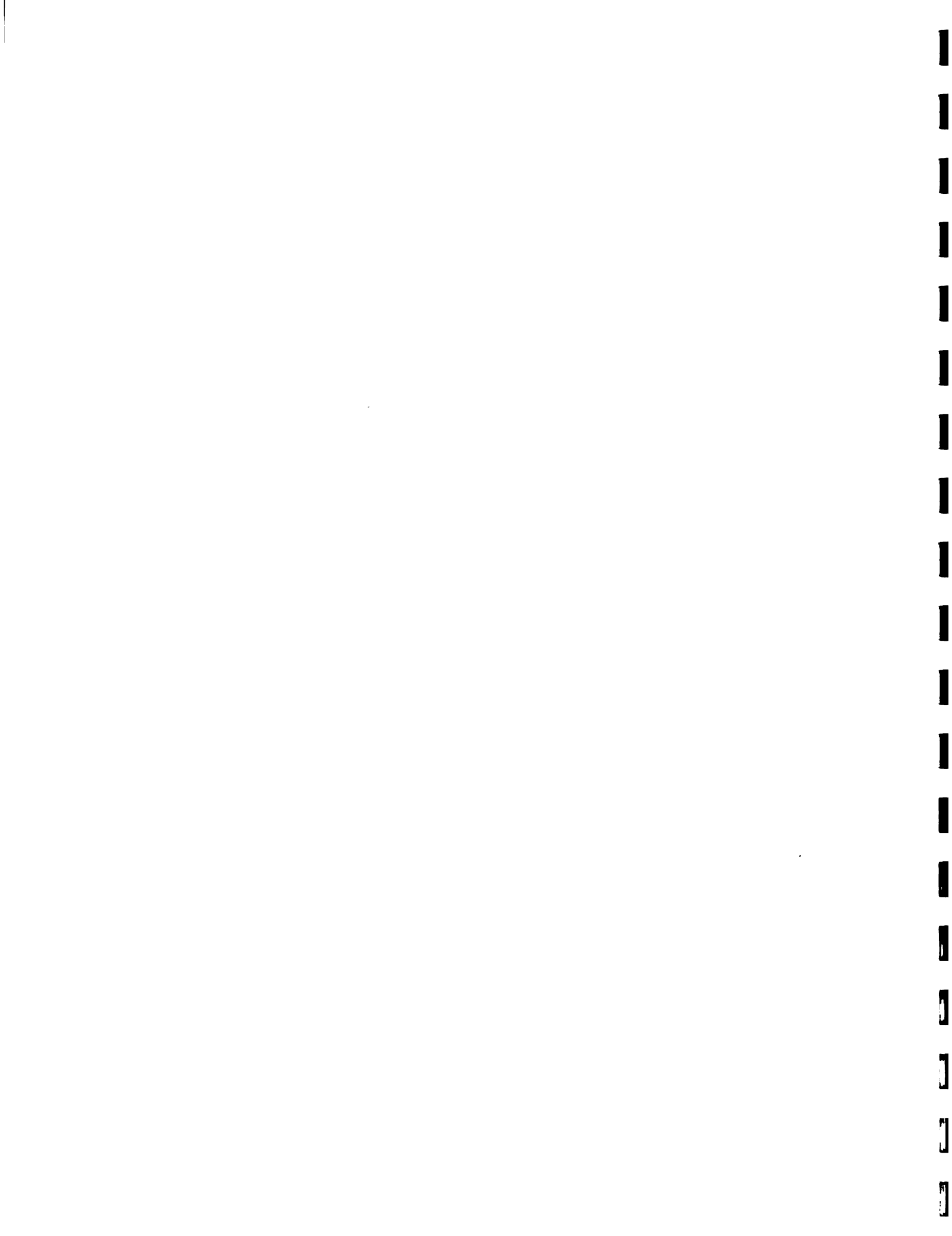
En el medio rural, el porcentaje de niños que abandonan la escuela antes de terminar su educación primaria, que se ven forzados a repetir uno o más años, sobre todo en los primeros grados, o que no ingresa al sistema escolar, es alarmantemente alto.

Por otra parte, el aprendizaje de la lecto-escritura y de las matemáticas, además de otras áreas del conocimiento, tiene grandes deficiencias. Los conocimientos que se administran en los centros educativos son, salvo pocas excepciones, irrelevantes, carentes de significación social, formativa e inútiles en la vida cotidiana.

No es raro el maltrato físico, psicológico y moral a los niños que, por temor a nuevos castigos, ocultan la situación a los supervisores escolares y aún a su propia familia.

Igualmente, es notoria la falta de material didáctico apropiado, la escasa o nula utilización de recursos del medio, la exigencia de útiles escolares no utilizables, la obligatoriedad de adquirir una variedad de uniformes a precios tan elevados que hacen imposible su adquisición, etc.

Una situación como la descrita forma parte de la experiencia cotidiana entre sectores los campesinos, proporcionándoles una visión muy negativa del sistema educativo, y poniéndoles en la disyuntiva de someterse, ellos y sus hijos, a los condicionamientos del sistema en un intento por aprovechar algo, o de mantenerse alejados de él por temor a lo que ello implica.



Las condiciones poco favorables que se percibe en la educación escolar de las áreas rurales producen, como una de las consecuencias más perceptibles, el abandono escolar, dando lugar a un rechazo posterior de cualquier intento de educación sin importar de dónde provenga ni quién lo implemente.

El sistema, a pesar de tener conocimiento de esta realidad, no ha llegado a tomar medidas de fondo que tiendan a solucionar el problema, salvo en algunos casos, que ha introducido reformas de tipo remedial como son, por ejemplo, la promoción automática en determinados niveles, el incremento de materias de estudio, o la reducción de horas de clase.

Por su parte, los jóvenes y adultos analfabetos que se inscriben en programas de alfabetización se ven sometidos, en no pocas ocasiones, a procesos frustrantes pues estos programas repiten de manera sistemática los mismos errores que se producen en el sistema educativo regular.

La enseñanza mecánica sin explicaciones conceptuales ni utilización de recursos creativos, la utilización de contenidos irrelevantes y hasta vacíos de significación, la imposición de horarios de clase, el desconocimiento del idioma de los analfabetos -en el caso de los pueblos indígenas- la falta de capacitación de los alfabetizadores y de continuidad de los programas, etc. constituyen elementos negativos para lograr una inserción efectiva en los procesos de alfabetización.

Los niveles de alfabetización, por su parte, van en la práctica, desde una simple reproducción de la firma hasta un manejo elemental de la lecto-escritura, cuyo uso se mantiene reducido a contactos casuales con la escritura por la poca disponibilidad de materiales escritos para reforzar el aprendizaje inicial.

A ello se suman los problemas de trabajo y de migración. Por lo general, los campesinos de América Latina y el Caribe mantienen situaciones de extrema pobreza que obligan a todos los miembros de la familia a contribuir en la economía con su fuerza laboral.

La poca disponibilidad de tierra para el cultivo, la escasa asistencia para el mejoramiento de la producción, la ausencia de servicios, el deterioro de las condiciones de vida, y "el espejismo de la ciudad" dan lugar a una migración cada vez más creciente, sin que ésto solucione de manera real la situación ni los problemas individuales ni los problemas sociales.

Por el contrario, los migrantes campesinos carecen también en las



ciudades de servicios pues, en su gran mayoría, van a incrementar el número de desocupados y subempleados, creando nuevas zonas de refugio donde tampoco reciben atención.

Es así como, la alfabetización en las áreas suburbanas y entre la población migrante sea ésta de tipo temporal o permanente, sigue siendo un problema que no ha encontrado solución.

Un problema adicional constituye el relacionado con la población femenina y con el grupo comprendido entre los 12 y los 15 años de edad. Las primeras por el mantenimiento de condiciones discriminatorias de diversa índole que impiden su ingreso a programas educativos, y los segundos por no existir proyectos especialmente preparados para proporcionarles atención.

De hecho, la limitada preocupación por la juventud campesina -indígena o no indígena-, hace considerar innecesario el planteamiento de propuestas en su beneficio.

Junto con los problemas señalados requiere tomarse en cuenta que, gran parte de la población alfabetizada o medianamente alfabetizada, ha sufrido un proceso de regresión por falta de seguimiento, motivación o carencia de materiales escritos. Muchas personas, aún después de haber tenido mayor o menor contacto con la escritura, mantienen su apego a la comunicación verbal por no encontrar funcionalidad en el uso de la escritura debido a causas que se analizarán más adelante.

La reducción del analfabetismo

Hacia el año 1980, se estimaba que el número de analfabetos mayores de 15 años alcanzaba, en los países de la Región, la suma de 44,3 millones de personas, con una mayor concentración en la zona rural, y con mayor incidencia en el sector femenino. (4)

Según resoluciones tomadas por organismos internacionales de educación, de los cuales son miembros los Estados de América Latina y el Caribe, se proyecta la eliminación total del analfabetismo hacia el año 2000, comprometiendo para ello los esfuerzos tanto de organismos internacionales como de los propios Estados y de organismos no gubernamentales (ONGs), y

4) Beca, Carlos Eugenio, "Alfabetización y post-alfabetización en América Latina", UNESCO/REDALF, Santiago de Chile, 1987



pretendiendo dar atención a la población infantil hasta el 6to. año de primaria.

Los resultados obtenidos en la presente década, sin embargo, parecen indicar que si no se intensifican los esfuerzos y se mejora la calidad de la oferta educativa, tanto en lo que se refiere a la educación infantil como de adultos, las metas propuestas no podrán ser alcanzadas. El énfasis, por lo tanto, se centra en los aspectos cualitativos que, de acuerdo con los estudios existentes, son los que presentan mayor complejidad.

Por otra parte, se observa que la tradición de realizar programas educativos desvinculados de la vida cotidiana de la población, va perdiendo vigencia de manera muy acelerada. Si el hecho educativo se mantiene fuera del contexto social será muy difícil que se lleguen a cumplir las metas propuestas por el evidente rechazo que se manifiesta en la población.

Cualquier intento que se proyecte requiere tener presente la existencia de un número indeterminado y, consiguientemente, no incluido en las estadísticas oficiales (más numeroso de lo que se cree), de personas semi-alfabetizadas y desalfabetizadas que no pueden quedarse al margen de los servicios educativos, aún cuando dispongan de certificados que acrediten su conocimiento.

La "realfabetización", por lo mismo, debe ser integrada a los procesos educativos a fin de garantizar una cobertura lo suficientemente adecuada para todos los sectores de la población, buscando su funcionalidad a través de la socialización y extensión de su uso en situaciones que tengan significado para el usuario.

En este punto, cabe recordar que, una vez que un analfabeto se ha visto enfrentado a experiencias negativas, sea por deficiencias de las acciones educativas o por discontinuidad del proceso, resulta muy difícil reiniciar o conseguir la aceptación de nuevos programas.

Muchos autores coinciden en señalar que una experiencia negativa puede representar la pérdida de una generación completa hasta volver a recuperar la confianza en sí mismos y la credibilidad en las propuestas, aún cuando exista credibilidad en lo que a la validez de las acciones se refiere.

No puede olvidarse que los campesinos tienen a su haber no pocas frustraciones y fracasos que, de una u otra manera, condicionan la ejecución y el éxito de los proyectos cualesquiera que éstos sean.



LA ALFABETIZACION EN PROYECTOS DE DESARROLLO

Como una práctica generalizada, se encuentra que las acciones educativas mantienen una notable distancia en relación con las actividades de las comunidades o grupos de población rural. La educación, de la misma manera que los proyectos de otra índole (agricultura, artesanía, etc.) que se proponen o se llevan a cabo en las áreas rurales, carecen de coordinación debido, entre otras razones, a la práctica occidental de considerarlos como campos independientes, y metodológicamente como áreas de distinto tratamiento.

Si por un lado se han realizado esfuerzos evidentes para proporcionar a los campesinos tanto servicios educativos como apoyo para la ejecución de proyectos de desarrollo, no es menos cierto que los resultados no llegan a cumplir las expectativas o las metas esperadas.

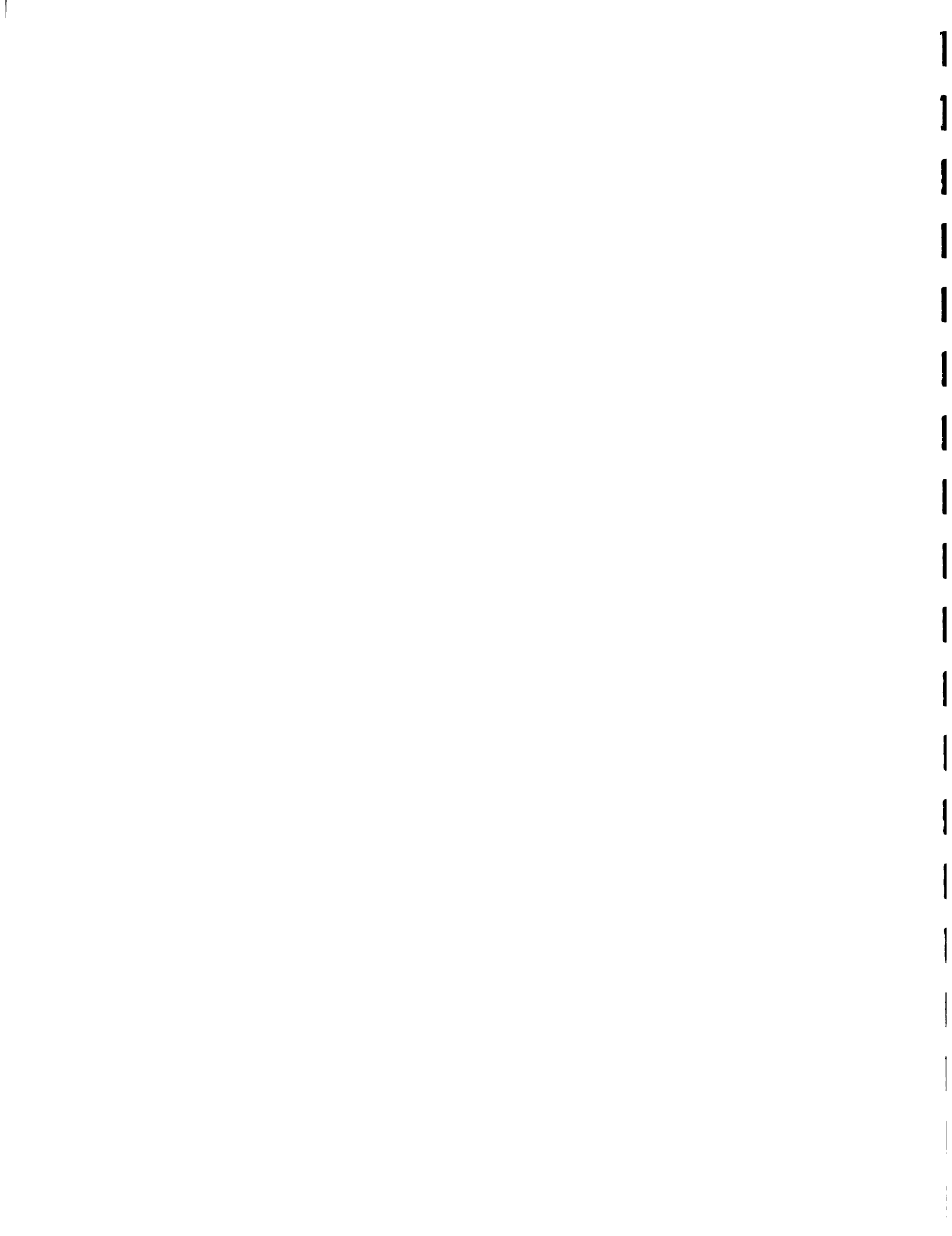
Esta realidad lleva a pensar no solo en el mejoramiento de la calidad de las ofertas, sino también en la necesidad de diseñar nuevos mecanismos que permitan retomar la concepción integrada del mundo que caracteriza a un gran porcentaje de habitantes de las áreas rurales, como también de pobladores urbanos.

La costumbre de fragmentar el conocimiento en áreas, como es la práctica corriente en la sociedad actual, se deriva del desarrollo de la ciencia y de la necesidad de profundizar el análisis del conocimiento y su aplicación. Esta necesidad, que innegablemente es válida para tales objetivos, se ha impuesto de manera general y, muchas veces sin suficiente justificación, en todos los ámbitos de la vida humana.

Proyectos de desarrollo integrado

Desde mediados de la década del 60, sin embargo, resurge a nivel mundial la preocupación por la integración de las ciencias. En muchos centros educativos de Europa y Asia, especialmente, se hacen intentos por reorganizar la enseñanza dentro de una concepción integradora y así, se aplican los primeros proyectos de "desarrollo rural integral".

Estos proyectos, que pretenden reunir los distintos aspectos de la actividad socio-económica para darles atención, logran relacionar algunas áreas incluyendo programas de capacitación. La integración, sin embargo, se concibe como una suma de componentes que no logran ser interrelacionados de manera coherente por primar la concepción accidental de la "especializa-



ción".

Es así como los componentes que se introducen se mantienen desarticulados: los proyectos agrícolas, por ejemplo, no toman en cuenta la salud familiar, ni éstos los anteriores. La educación como tal, es decir, la alfabetización, post-alfabetización y la escuela se mantienen al margen como una consecuencia de su carácter especificista, individualizador y desmovilizador, a lo cual se suma de la rigidez de sus estructuras.

Diversos organismos no gubernamentales que se dedican a tareas educativas dentro de un marco no formal, lo mismo que instituciones de desarrollo que realizan actividades en las zonas rurales, son los que comprenden la urgente necesidad de integrar las acciones en el campo.

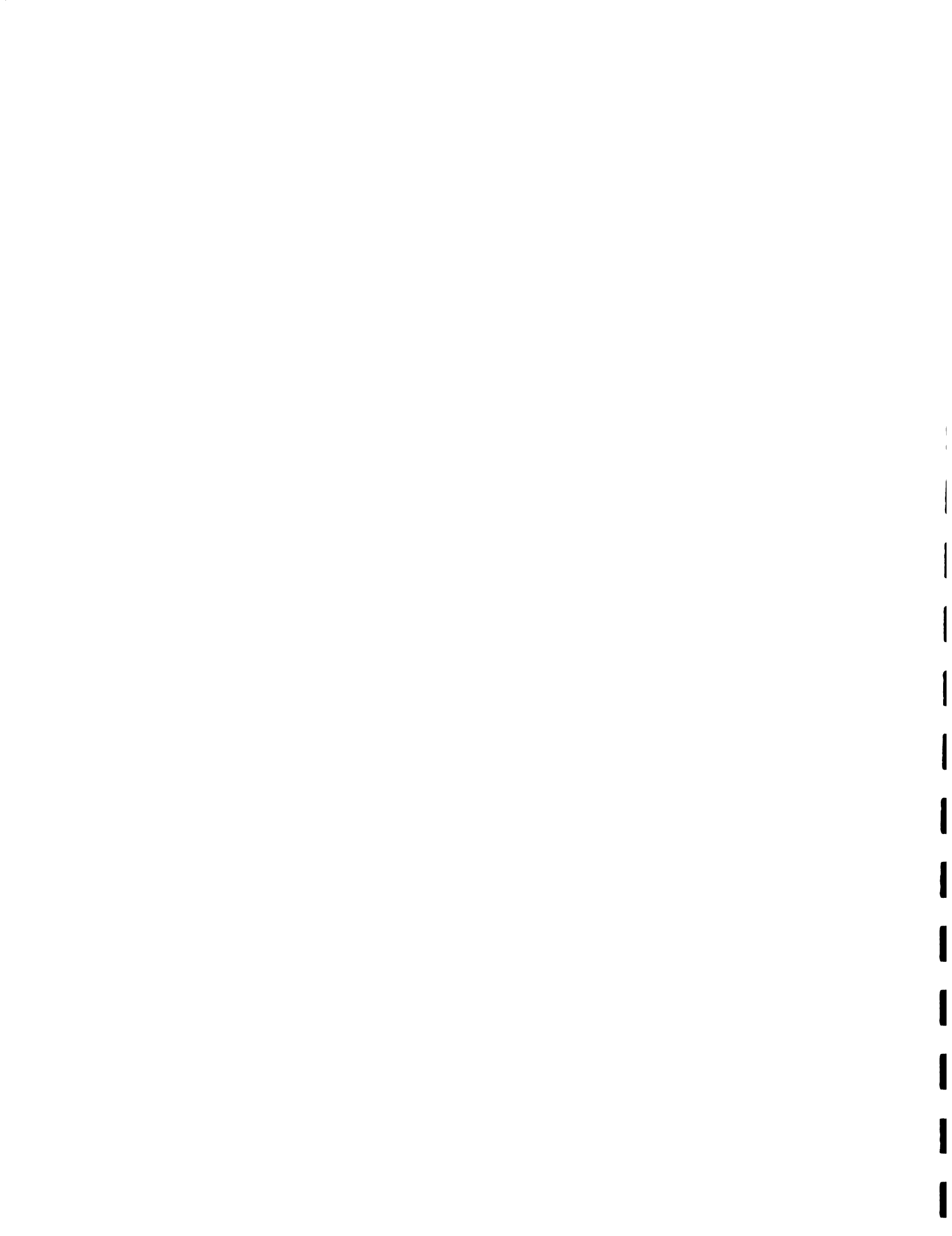
Por un lado, se considera que los contenidos educativos tienen que referirse a la realidad socio-económica y cultural de la población, es decir, "hablar" sobre la base de sus características (cosmovisión), tratar sobre los problemas que enfrentan (carencias: agua, salubridad, tierras, identidad, etc.) y proponer soluciones viables para su mejoramiento (organización, tecnología apropiada, etc.).

Por otra parte, se intenta promover que los proyectos de desarrollo integren, de modo real, los programas educativos en sus acciones relacionando los trabajos que proponen con la actividad escolar para lograr la incorporación efectiva de las acciones en un solo hecho social y unitario.

En la práctica, solamente algunos proyectos educativos logran modificar su concepción de acuerdo con las características indicadas, al introducir un cambio sustancial de contenidos y al incorporar a personal de campo como responsable directo y ejecutor de la tarea educativa.

¿Cuáles son las verdaderas necesidades de las poblaciones rurales? ¿Hasta qué punto pueden los proyectos de desarrollo mantenerse alejados de las acciones educativas? ¿Tienen capacidad los organismos de desarrollo de apoyar, como primera medida, acciones de alfabetización con perspectivas de éxito? ¿Pueden ir más allá integrando definitivamente el componente educativo a los proyectos?

Estas y otras preguntas responden a la preocupación por optimizar las acciones de desarrollo constatándose de manera paralela, que el sistema educativo, simplemente, se mantiene al margen de tales cuestionamientos. Parecería ser que la realidad rural no se encuentra presente ni entre los propios



maestros, ni menos aún entre los planificadores y demás responsables del sistema.

La población, por su parte, está habituada a un determinado estado de cosas, carece de oportunidades para analizar distintas alternativas y, lo que es más grave, tiene poca o ninguna autoridad para realizar planteamientos y ser escuchada. En definitiva, parecería ser claro que el "sistema educativo siempre tiene la razón".

Frente a esta situación, las iniciativas emprendidas por los organismos de desarrollo a partir de la realización de cursos de capacitación campesina, constituyen a la vez avances innovadores y soluciones concretas. Sumado a ello, la actual preocupación por mejorar sus diseños de integración puede significar una respuesta valedera para mejorar los servicios en los sectores campesinos, facilitándoles el acceso a la lecto-escritura y, como consecuencia de ello, a nuevos conocimientos y procesos de producción y reproducción del saber.

Funciones de la lecto-escritura

Los proyectos de desarrollo, por lo general, están diseñados con elementos que proceden de las sociedades letradas. Los procesos de investigación, planificación, ejecución, evaluación, transmisión de conocimientos, etc. requieren contar con instrumentos escritos. Difícilmente es posible manejar proyectos de alguna envergadura con eficacia sin recurrir a la escritura, entre otras cosas, por la cantidad de documentos y de información de que se requiere disponer.

Por otra parte, es evidente que los proyectos tienden cada vez más a reducir los niveles de dependencia, no solo por la necesidad de disponer de tiempo para atender a un mayor número de beneficiarios, sino también por la necesidad de fomentar un manejo más autónomo de los proyectos.

En el contexto de un proyecto de desarrollo, por lo tanto, la lecto-escritura puede desempeñar funciones traducibles en aportes efectivos tanto para los campesinos beneficiarios, como para los agentes de las acciones de desarrollo.

A más de los efectos que produce en el individuo como consecuencia de la adquisición de un nuevo medio de comunicación, la alfabetización puede cumplir funciones sociales específicas dentro de los proyectos de desarrollo como las que se indican a continuación:



1.- Reducir la dependencia de los campesinos y con los organismos de desarrollo por la posibilidad de un manejo más autónomo de la información contenida en los proyectos.

2.- Lograr una mayor concentración en el análisis de los documentos de los proyectos, y facilitar el acceso a información escrita adicional que de otra manera no se puede conseguir.

3.- Mejorar los niveles de comunicación entre los campesinos y las agencias de desarrollo a fin de evitar problemas innecesarios que pueden surgir como consecuencia de la comprensión equivocada de determinados aspectos del proyecto.

4.- Impulsar una sistematización más efectiva de información, para rectificar, corregir, corregir y/o actualizar aspectos del proyecto que lo requieran.

5.- Controlar de manera permanente el cumplimiento de las etapas y actividades del proyecto de acuerdo con lo establecido en la documentación respectiva.

6.- Evitar que la información sea accesible solo a unas pocas personas proporcionando iguales oportunidades a todos los participantes del proyecto.

Es sabido que, en su aplicación, muchos proyectos enfrentan serias dificultades por el manejo deficiente y restringido de la información. Debido al limitado dominio de la lecto-escritura, los campesinos participantes no siempre llegan a informarse de modo correcto, preciso y completo sobre aspectos que requieren la toma de importantes decisiones que pueden afectar la vida de la comunidad.

La situación mencionada es más clara cuando se trata de grupos indígenas que hablan un idioma distinto al que emplean los funcionarios de los organismos de desarrollo con los que se relacionan, por lo que requieren un estudio más cuidadoso y largo para evitar errores de interpretación.

En todo caso, tanto los campesinos indígenas como los no indígenas difieren de las agencias de desarrollo en la concepción de aspectos tales como las relaciones espacio-temporal (plazos, cronogramas, etc.), y el manejo financiero, por ejemplo. Al verse abocados a situaciones, instrumentos y procedimientos que implican, a su vez, nuevos conocimientos, no es factible lograr un buen grado de comprensión y apropiación de los mismos con solo



el recurso de la lengua oral.

Algunos procedimientos de integración

Cualquier tipo de modificación o innovación de las políticas estatales o institucionales, implica la realización de acciones específicas para lograr los objetivos. Debe tenerse presente que la introducción de cambios no siempre es una tarea sencilla por existir ya hábitos establecidos y arraigados hasta extremos insospechados que, muchas veces dificultan los procesos.

En todo caso, la integración de la educación en los proyectos de desarrollo tiene que ser concebida como un proceso que, a partir de la realización de ciertas acciones puntuales, requiere ser mantenido y evaluado de manera permanente para realizar los ajustes que sean necesarios.

Conviene, además, tener presente que en estas acciones se encuentran involucrados tanto los organismos de desarrollo como las poblaciones con las cuales se trabaja o se pretende trabajar, y que pueden existir grupos de influencia que no pocas veces intervienen sea para apoyar o para impedir la ejecución de los proyectos. En este caso es recomendable contar con ellos para eliminar o contrarrestar obstáculos que puedan aparecer en el proceso y evitar, así, demoras y dificultades en el futuro.

Entre los procedimientos que pueden recomendarse constan los que se indican a continuación, sin que el orden de presentación indique, necesariamente, el grado de importancia de los mismos. Estos procedimientos pueden variar de acuerdo con los proyectos y la situación de los respectivos Estados.

1.- Tramitación de la propuesta de integración para lograr la aceptación de los organismos financieros, políticos y técnicos.

2.- Realización de gestiones ante los ministerios de educación para obtener la aprobación de los programas de estudio que contemplen los proyectos.

3.- Obtención del compromiso de la población y de los sectores de influencia para la introducción del componente educativo en los proyectos de desarrollo.

4.- Inclusión oficial de la educación en los proyectos de desarrollo por parte de los organismos técnicos.



5.- Definición de los alcances de la propuesta educativa (alfabetización, post-alfabetización, educación escolar, técnica, etc.) a incluirse en el proyecto, de acuerdo con las condiciones reales de la población

6.- Análisis de propuestas y alternativas educativas formales y no formales, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a la metodología, material didáctico y más elementos que definen las propuestas a fin de seleccionar la más apropiada para la población con la que se pretende trabajar.

7.- Previsión de la necesidad de preparar material didáctico suplementario o complementario que integre los elementos del proyecto de desarrollo, como también de cursos, talleres o seminarios de capacitación para los participantes en el proyecto de acuerdo con los objetivos que se establezcan.

8.- Inclusión de instrumentos de seguimiento y evaluación del impacto social en los proyectos, a fin realizar los ajustes del caso y garantizar la efectividad de la propuesta integrada.

Puesto que la integración de la educación en proyectos de desarrollo se presenta como una nueva alternativa, conviene llevar a cabo un proceso de seguimiento adecuado que permita, por una parte, la auto-corrección del proceso y, por otra, la difusión de las experiencias.

Uno de los problemas más frecuentes que enfrentan los proyectos innovadores que se han ejecutado o se encuentran en ejecución en la Región, es la ausencia de sistematización de las experiencias debido, principalmente, a la concentración casi exclusiva en la atención directa a la población con un descuido notable del trabajo de sistematización.

POLITICAS EDUCATIVAS

La situación en los distintos países de América Latina y el Caribe con respecto a las políticas educativas presenta notables coincidencias como se pudo observar al tratar de la situación socio-educativa. Pero ¿qué define tal situación? ¿Por qué los sistemas educativos permanecen básicamente inmutables a pesar de constatarse la necesidad de una transformación? ¿Cuáles son los fundamentos para el mantenimiento del sistema?

Uno de los fundamentos más sobresalientes es el que se relaciona con el criterio de "integración" o "asimilación" cuya intención es la de conformar una sociedad homogénea, es decir, sin diferencias basadas en aspectos de tipo cultural o político.



Dentro de este esquema no tienen cabida las sociedades basadas en realidades heterogéneas como son las latinoamericanas y caribeñas. Todos los habitantes de un país deben someterse a unas mismas disposiciones, independientemente de las características de su población.

Por otra parte, cada Estado se esfuerza por replegarse dentro del espacio marcado por las fronteras territoriales, aún cuando esté lejos de mantener una verdadera autonomía. El concepto de defensa territorial convertido en un mito por decisión de poderes externos, invalida cualquier intento de cooperación entre países fronterizos.

El uso de textos escolares a nivel latinoamericano que podría aparecer como un intento de cooperación, por ejemplo, responde en la realidad más a intereses de empresas comerciales que a intereses educativos. De otro modo, ¿cómo podría explicarse si no la mala calidad de muchos textos que circulan extensamente en la Región?

En este contexto, la educación cumple el papel que le asigna el sistema al funcionar dentro de esquemas uniformes: el curriculum, el material didáctico, la formación de maestros, las regulaciones administrativas, etc. responden a diseños únicos con algunas salvedades que, en muy pocas ocasiones, llegan a convertirse en acciones de real repercusión social.

Propuestas estatales de educación rural

Frente a las diferencias que se percibe entre la situación urbana y la rural, se presentan dos alternativas a partir de las ofertas estatales. La una consistente en la reproducción de los mismos esquemas de los centros urbanos con las consecuencias que ya se conoce (deserción, fomento de la migración, etc.), y la otra, consistente en el establecimiento de programas diferenciados que pretenden dar atención a áreas relacionadas con la actividad del medio rural, aunque sin conocer exactamente las necesidades reales.

Los sistemas o subsistemas conocidos con el nombre de educación rural, si bien intentan acercarse a las necesidades de este sector, no llegan a solucionar de modo eficiente ni la situación educativa ni los problemas relacionados con el desarrollo y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Se observa que la calidad educativa es generalmente inferior a la urbana como consecuencia de la reducción del nivel científico, de la simplificación -en el peor sentido- de contenidos, y de la asignación a los sectores rurales de maestros con una preparación insuficiente. Se observa igualmen-



te, la tendencia a ofrecer un tipo de educación basada en la prestación de servicios tales como mecánica, carpintería, sastrería, corte y confección y otras similares que entran en la denominación tradicional de "artes y oficios".

Esta tendencia se explica por la presencia de actitudes discriminatorias que llevan a considerar que las poblaciones rurales, a causa de hechos tales como la desnutrición y el aislamiento, por ejemplo, carecen de capacidad intelectual y física para realizar estudios científicos, y que sus condiciones de vida hacen innecesarios tales estudios.

Desde un punto de vista objetivo, se puede afirmar que este tipo de posiciones contribuyen a mantener las mismas condiciones de precariedad, cuando no a deteriorarlas, por la ausencia de incentivos, motivación, información y conocimiento de otras realidades.

Propuestas alternativas de ONGs

Debido a las carencias que se encuentra de modo general en las propuestas educativas estatales, organismos no gubernamentales que trabajan con sectores rurales han tomado la iniciativa de buscar y desarrollar una variedad de alternativas de educación, muchas de ellas enmarcadas dentro de sistemas conocidos como no formales

La característica fundamental de estas propuestas de tipo no formal, a diferencia de las que tradicionalmente emplea el sistema regular, es la de tratar de acercarse, en mayor o menor grado, a las necesidades y particularidades que presentan los grupos atendidos.

Unas propuestas se limitan a ofrecer programas complementarios y sustitutivos de capacitación según sus disponibilidades y objetivos institucionales, mientras que otras intentan establecer programas paralelos que, de alguna manera, reemplacen a los que ofrece el Estado.

La capacidad de cobertura y expansión de estos programas es por su naturaleza limitada, y hasta cierto punto remedial aún cuando haya participación estatal, debido a la imposibilidad de que las ONGs asuman totalmente una responsabilidad que por obligación compete a los Estados.

De todas maneras, y a pesar de las dificultades encontradas en el desarrollo de las experiencias, algunos programas han logrado implantarse con mayor o menor grado de efectividad, sobre todo cuando la población se ha visto realmente favorecida.



Las propuestas desarrolladas por ONGs se relacionan, generalmente, con programas complementarios o alternativos de capacitación que nacen de la necesidad de apoyar acciones de desarrollo, y con programas de alfabetización surgidos como respuesta al planteamiento de organismos internacionales y de los propios Estados de llegar a "erradicar el analfabetismo" en un plazo relativamente corto.

En uno y otro caso, sin embargo, es frecuente encontrar escaso apoyo estatal y falta de continuidad en los programas como consecuencia de la inestabilidad política de algunos Estados o del cambio de regímenes políticos que obligan a renegociaciones y replanteamientos periódicos, o a la anulación de los proyectos, con consecuencias sociales negativas.

Las demandas de la población y sus reivindicaciones sociales y culturales obliga, en la actualidad, a que planificadores y ejecutores de proyectos tomen en cuenta sus propuestas en el sentido de acelerar y mejorar la calidad de los procesos en los que se encuentran involucrados, y a que enfrenten la realidad socio-cultural heterogénea que caracteriza, sin distinción a todos los países de la Región.

Entre las reivindicaciones más frecuentes con respecto a las condiciones de vida y a la educación, se puede citar algunas como las que se indica a continuación.

- Recuperación y desarrollo de tecnologías propias, de acuerdo con las condiciones socio-culturales, económicas y ecológicas de los grupos.

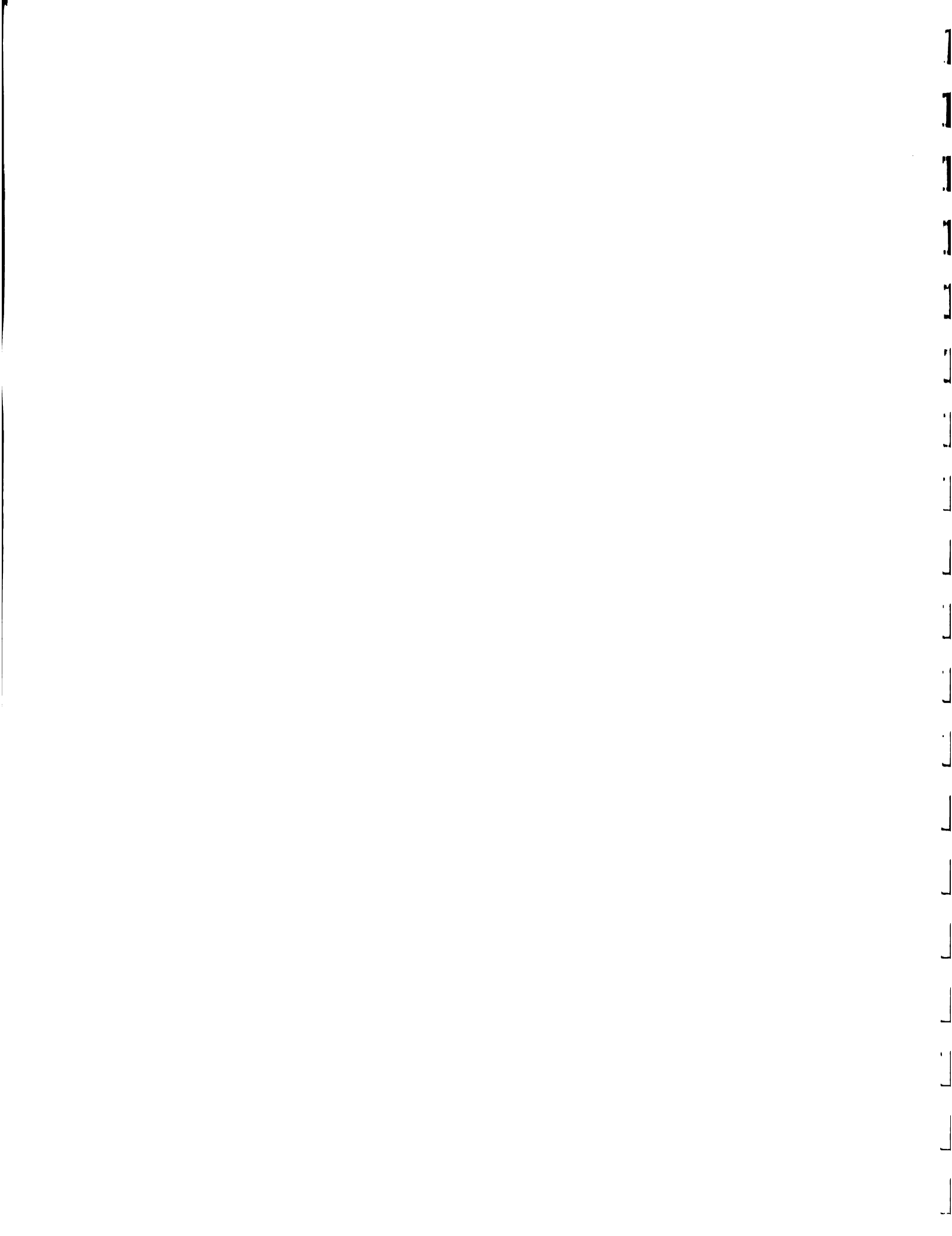
- Elevación de la calidad de la educación en todos los niveles y no solamente preocupación por la cobertura.

- Desarrollo de un currículum que posibilite la creación y manejo autónomo de tecnologías apropiadas.

- Recuperación de la capacidad de producción agropecuaria del campesinado -indígena y no indígena- como uno de los medios para limitar el abandono del campo.

- Proveer a las zonas rurales de suficiente atención para solucionar el problema del hambre y la morbilidad y mortalidad infantiles.

- Crear proyectos especiales para solucionar el problema de marginación, discriminación y explotación por los que atraviesan los sectores femeni-



pág. 22.-

nos.

Sin embargo, se encuentra que estas demandas a pesar de ser repetidas permanentemente por la población, y de ser recogidas en infinidad de documentos oficiales, permanecen sin solución o, en el mejor de los casos, reciben paliativos tan poco eficientes que apenas contribuyen a resolver uno que otro problema, más aún cuanto tienen un carácter generalmente masificador.

Diversidad socio- cultural

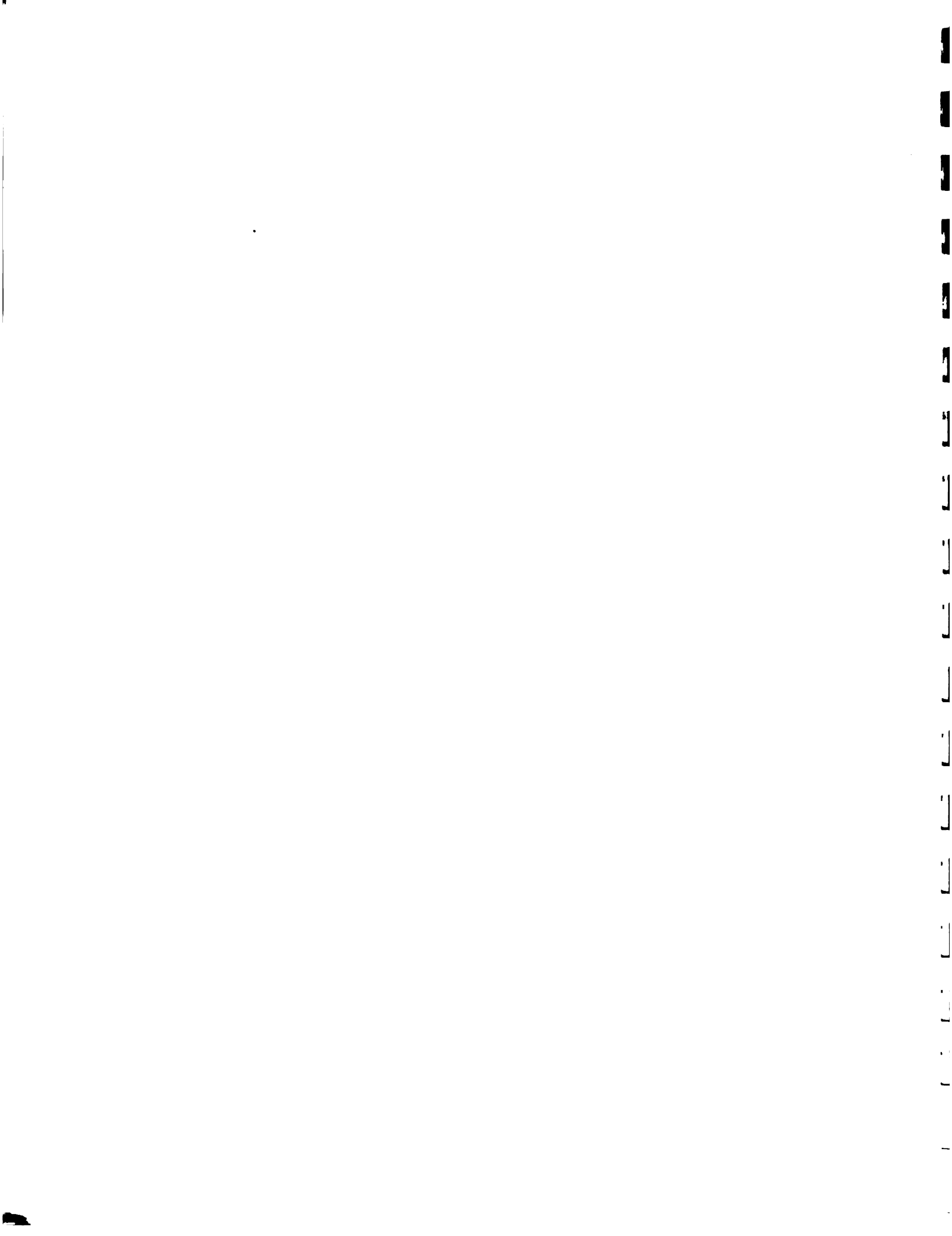
Las políticas integracionistas han olvidado que todos los países, prácticamente sin exclusión de ninguno, están conformados por grupos de distintas características socio-culturales (indígenas, negros, mestizos, etc.), cuya mayor concentración se encuentra en áreas rurales de muy variada ecología.

La percepción más directa de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas (idioma, música, vestido, producción artesanal, etc.) posibilita, en alguna medida, comprender y aceptar, por lo menos en teoría, la necesidad de una política educativa y de desarrollo particular. Sin embargo, es muy difundida la concepción que engloba a todos ellos en un solo grupo como si se tratara de un problema exclusivamente económico y no socio-cultural y político.

Estudios antropológicos realizados en las últimas décadas, ponen de manifiesto la enorme diversidad cultural existente entre los pueblos indígenas. Los pueblos andinos difieren de los centroamericanos y caribes y éstos de los amazónicos, aunque también en cada uno de ellos se encuentran características especiales.

Sin que se pretenda un tratamiento independiente para cada pueblo, -más por razones de tipo económico que por otras-, sí se considera necesario que los proyectos educativos y de desarrollo tomen en cuenta sus características esenciales tales como la lengua, los conocimientos y prácticas tradicionales, los sistemas de organización, producción, etc.

Debido a la actitud etnocéntrica de la sociedad dominante, ha existido la creencia de que los pueblos indígenas se encuentran en niveles muy deficitarios de "civilización" o, simplemente, que no tienen una civilización. Esta concepción ha llevado a considerar que no existen aportes de su parte aunque, en muchos casos, gran parte de la producción agrícola, por ejemplo, se encuentre en sus manos.



Por su parte, la historia nos comprueba la ineficacia de las pro puestas de "integración" a pesar de los ingentes recursos empleados en la empresa, a lo cual se ha sumado la resistencia de los mismos grupos empeñados en defender sus propios valores culturales.

Frente a la realidad indígena que se la percibe con algún grado mayor de claridad, se da una gran variedad de grupos socio-culturales que compar-ten la denominada lengua "oficial" (español, inglés, francés, portugués, ho-landés) como consecuencia del mestizaje y que, sin embargo, tienen carac-terísticas particulares.

Grupos tales como los campesinos de habla hispana nativos de los Andes, del Caribe, de las zonas costeras y amazónicas, por una parte, y los grupos de migrantes y colonos, por otra, varían en cuanto a sus concepciones culturales en mayor medida de lo que puede creerse.

Las diferentes concepciones explican, en gran parte, la falta de éxito de muchos proyectos educativos o de desarrollo que, aunque tengan una pro-gramación técnicamente correcta desde el punto de vista de las agencias, en la práctica no logran ser aceptados por la población con el consiguiente desperdicio de recursos.

La ideas extendidas de que la gente carece de inteligencia y capaci-dad, de que su nivel de conciencia es muy bajo, de que no le interesa mejorar sus condiciones de vida y otras por el estilo, no pueden seguir siendo man-tenidas en la actualidad.

No es posible, por lo tanto, continuar buscando justificaciones para el fracaso de las acciones que se proponen desde afuera, cuando en toda la Región existen experiencias que demuestran que el cambio de políticas ins-titucionales, y la adaptación de los proyectos a las características de los grupos atendidos han dado resultados positivos.

Frente a este problema se plantea una serie de interrogantes que es necesario analizar para tomar decisiones innovadoras. ¿Es posible construir una sociedad en base a la diversidad cultural? ¿Puede lograrse un mayor desarrollo dentro de la heterogeneidad? ¿Hasta qué punto las instituciones educativas y de desarrollo, están dispuestas a revisar sus políticas, e incor-porar en sus proyectos el componente cultural?

Y en este punto, ¿se entiende que la cultura es distinta del folklore, es decir, de las manifestaciones más perceptibles para los ojos del "extraño" acos-



acostumbrado de minusvalorar lo que no es parte de su propia experiencia?

De hecho, existen ya proyectos educativos a cargo de ONGs, especialmente, que lo están haciendo con buenos resultados. Entre ellos pueden mencionarse los proyectos de educación popular dirigidos a sectores campesinos de habla no vernácula, y proyectos de educación indígena a los que se hace referencia a continuación.

Educación indígena

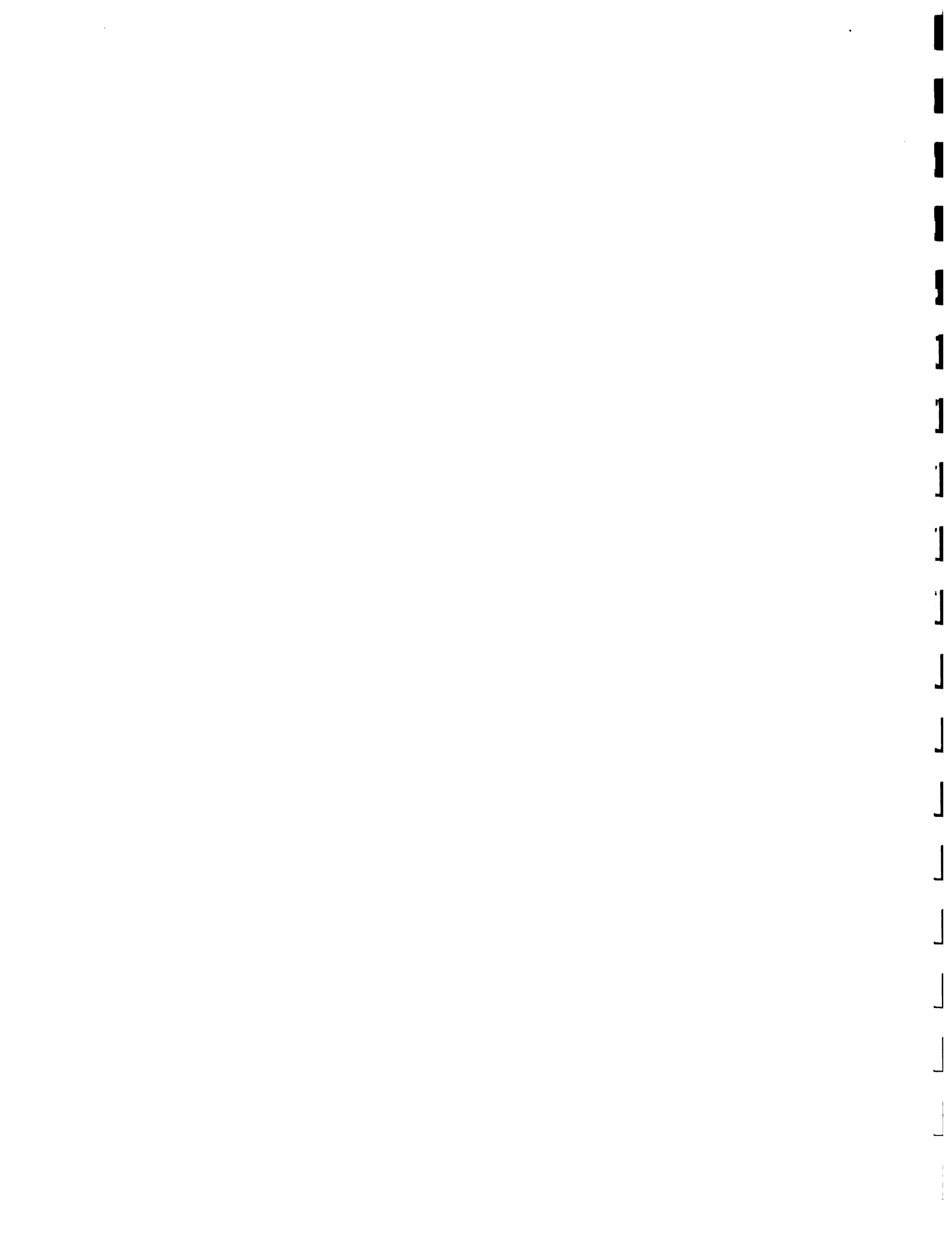
*"...los pueblos indios tienen el derecho inalienable a una educación propia, ésto es, una educación bilingüe bicultural, por cuanto las fuentes de conocimiento son la familia y la comunidad indígena, y los líderes y las autoridades tradicionales indígenas...
Asignamos un papel esencial y prioritario a la enseñanza de la lengua, en cuanto la consideramos el medio irremplazable para la comunicación y representación de la totalidad coherente e integrada de la cultura india".
(VIII Congreso Indigenista Interamericano, 1980)*

Entre las experiencias llevadas a cabo por ONGs en América Latina, son quizá las desarrolladas en países que cuentan con poblaciones indígenas las que han logrado una mayor diversificación y han introducido mayores innovaciones en el campo educativo, por lo que constituyen una valiosa fuente de información y referencia.

Tradicionalmente, la educación a la que podían tener acceso los pueblos indígenas era, salvo casos muy especiales, del mismo tipo y con los mismos defectos que la de la sociedad dominante. A ello se sumaban los problemas derivados del desconocimiento de la lengua de educación por parte de los alumnos, lo que contribuía a incrementar los índices de abandono escolar, repetición de años y rechazo al sistema educativo formal.

A partir de estudios antropológicos y lingüísticos realizados en las últimas décadas, se logra identificar y recuperar una variedad de elementos culturales que dan cuenta de aspectos fundamentales para la comprensión de la realidad indígena.

¿Qué implicaciones tiene una concepción espacio-temporal de tipo circular e integrada frente a las propuestas hechas dentro de una visión lineal del tiempo? ¿Cuál es la estructura familiar de las sociedades indígenas?



¿Qué papel juega en la educación, al igual que en otros proyectos, la organización comunitaria que mantienen los pueblos indígenas? ¿Cómo integrar sistemáticamente las características socio-culturales tradicionales a la educación para hacerla más eficiente?

Estas y otras preguntas que se plantean, llevan a profundizar el análisis de la oferta educativa estatal, y a estudiar nuevas alternativas que respondan a la realidad y a las necesidades y demandas de estos sectores, en el sentido de que la educación debe respetar su lengua y responder a sus características culturales.

Desde mediados de la década del 70, se intensifican en algunos países de la Región esfuerzos tendientes a introducir las lenguas nativas en los sistemas educativos y a modificar las condiciones de educación, como una respuesta a sus demandas y a la necesidad de buscar soluciones para los problemas que se percibe en la educación a que les ofrece el Estado.

Con el impulso que se da a la educación de adultos para resolver el problema del analfabetismo, se abre un espacio para la aplicación de proyectos en lenguas indígenas lo que da lugar al desarrollo de programas experimentales de alfabetización y, posteriormente, a realizar experiencias de educación infantil y educación secundaria en lengua nativa.

Los primeros intentos de educación indígena se inician con el uso de las lenguas nativas como recurso para llegar a una integración más rápida al sistema dominante, dando como resultado una violenta aculturación, pérdida de los valores tradicionales y un incremento notable del abandono del campo y la consiguiente migración a las ciudades.

Los efectos de esta educación conocida con el nombre de "transicional", llevan a buscar nuevas alternativas que conducen a planteamientos recogidos en los modelos "bilingüe bicultural" -que utiliza la traducción de los conocimientos occidentales a las lenguas nativas-, y luego, al desarrollo del modelo "intercultural bilingüe" del que se hablará más adelante.

Las reuniones y congresos internacionales que se llevan a cabo patrocinados por organismos internacionales de educación, y que cuentan con la participación de representantes oficiales de los Estados y miembros de ONGs, definen lineamientos políticos y estrategias para enfrentar la educación indígena.

Entre los principales planteamientos, recogidos más por ONGs que



por los organismos oficiales de educación, se pueden citar los siguientes:

- Revalorización de la persona y fortalecimiento de la identidad cultural propia con todos sus condicionantes.

- Utilización de la lengua materna como lengua principal de educación en todas las etapas del proceso educativo, y enseñanza del idioma "oficial" como segunda lengua, y lengua de relación y diálogo intercultural.

- Unificación de los alfabetos y sistemas de escritura de cada lengua indígena según los patrones lingüísticos correspondientes, como un apoyo al fortalecimiento de su propia identidad y un medio de mejorar las relaciones intraculturales y los nexos al interior de cada pueblo indígena o nacionalidad.

- Integración de la cultura y de los conocimientos tradicionales benéficos en el curriculum escolar y de alfabetización, evitando la imposición de contenidos de la sociedad dominante.

- Utilización de la metodología de ciencias integradas, evitando la fragmentación del conocimiento por constituir un liminante para la comprensión, análisis y lectura de la realidad.

- Capacitación de maestros indígenas de las propias comunidades para integrarlos al proceso educativo, y fortalecimiento de las relaciones entre la escuela, los programas de alfabetización y la comunidad.

- Organización del sistema educativo a las condiciones socio-culturales de las comunidades, respetando su calendario social, y adecuando el horario a sus disponibilidades reales.

- Integración de los distintos niveles educativos (alfabetización, post-alfabetización, educación escolar, etc.) como partes de un solo proceso, es decir, como un proceso unitario y no compartimentalizado.

- Diseño de estrategias educativas que faciliten el ingreso de personas que por sus condiciones socio-económicas y culturales no pueden acogerse al sistema regular.

Los planteamientos señalados dan lugar a la definición del modelo educativo denominado "intercultural bilingüe" que se aplica en la actualidad en varios países de la Región y que, a más de recuperar la cultura, el cono-



cimiento tradicional y la lengua nativa de los pueblos indígenas, plantea el empleo de la lengua dominante como medio de apertura al mundo exterior, y como un instrumento para fortalecer el diálogo y las relaciones interculturales.

Si bien los principios teóricos alcanzan un desarrollo notable, y las experiencias demuestran la validez de la propuesta, se encuentra que, en la práctica, la implementación de programas de este tipo enfrenta muchas dificultades debido, principalmente, a la rigidez de la administración educativa oficial y a las actitudes discriminatorias que se manifiestan entre los distintos sectores dominantes.

Muchas experiencias, sin embargo, logran mantenerse y desarrollarse en mayor o menor grado, tanto por la aceptación y presión de los beneficiarios como por el apoyo de organismos no gubernamentales interesados en mejorar la situación educativa de los indígenas.

Es asimismo interesante señalar que los costos de los programas de educación bilingüe intercultural, resultan mucho menos elevados que otros, aún cuando estos proyectos incluyen actividades de investigación, capacitación de investigadores y docentes, cursos de formación para los estudiantes y elaboración e impresión de material didáctico.

Debido a la situación económica de los participantes, los costos del material didáctico y de los cursos son asumidos por los programas mientras que, en muchos casos, las comunidades indígenas aportan con los locales para el efecto. Los bajos costos se explican también por la baja remuneración que perciben muchos educadores indígenas que no son titulados, y que por ello no pueden ingresar a los escalafones ministeriales.

A pesar de los avances logrados en el campo de la educación indígena, es evidente la necesidad de una mayor atención por parte de los organismos estatales a fin de acelerar y mejorar la calidad de los procesos contribuyendo, de este modo, a solucionar la crisis del sistema educativo actual, por lo menos dentro de este sector de la población.

Igualmente, se considera necesario impulsar, desde el sector educativo, la integración de los programas de educación a los proyectos de desarrollo adecuando las ofertas a la realidad socio-económica de los grupos atendidos.

Las experiencias desarrolladas con este sector de la población, difi-



cultadas en gran parte por el desconocimiento de su realidad y de su lengua, y por los requerimientos de investigación que se presentan, demuestran la factibilidad de realizar innovaciones que pueden también ser emprendidas desde las perspectivas de los pueblos campesinos no indígenas.

En este caso, es evidente que el trabajo puede resultar menos complicado por no existir problemas lingüísticos que impidan la comunicación directa entre los interlocutores, por contarse con una base cultural no tan diferenciada como la indígena.

SOCIEDADES ORALES Y LETRADAS

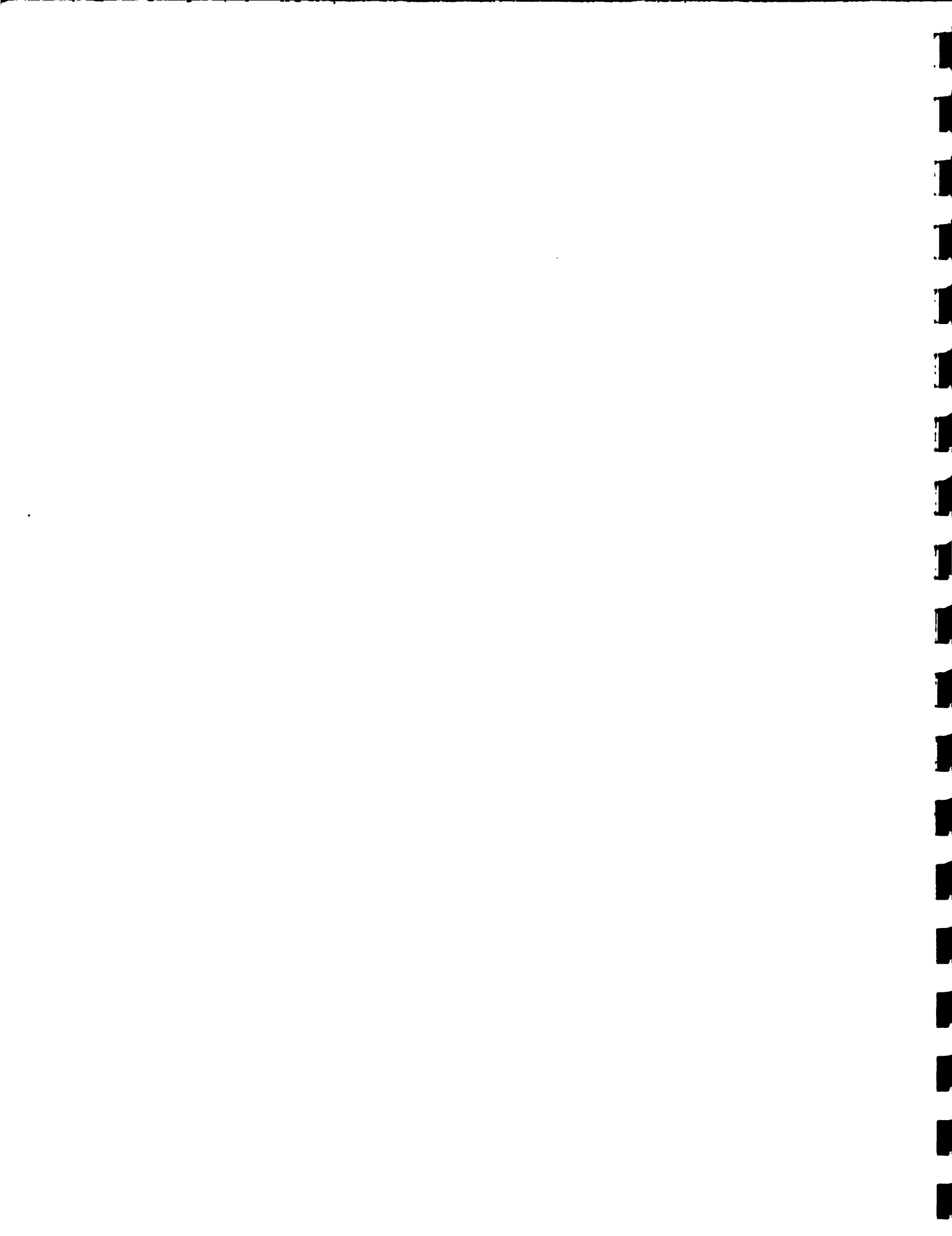
*"... todos los seres humanos normales hablan, pero casi la mitad de los habitantes del globo son totalmente iletrados y, el uso efectivo de la lectura y escritura es un rasgo de una pequeña minoría, incluso en este último caso la alfabetización es una adquisición secundaria".
(Roman Jakobson, 1976)*

Uno de los factores que diferencia a una sociedad de otra, aparte de sus características culturales y de sus procesos históricos, es la presencia o no de determinados medios de comunicación a través de los cuales se lleva a cabo la transmisión, creación y recreación de conocimientos, y por medio de los cuales se establece ciertos tipos de relaciones sociales.

Junto con la lengua, que es solo uno de los medios más usuales de comunicación, existen otros tales como la música, el dibujo (tejidos y cerámica, p.e.), la pintura, la danza, etc., es decir, todo aquello que sirve como forma de expresión y que entran bajo la denominación de "lenguajes".

En lugares donde la técnica ha alcanzado un gran desarrollo, se han impuesto también, aunque como medios secundarios el radio, la televisión, el cine y, en general, los llamados medios audio-visuales que integran la lengua oral con otras formas de expresión.

Desde su aparición en el mundo, el hombre busca la manera de expresarse. Las primeras manifestaciones de la humanidad que marcan el inicio de la escritura, se producen con las pinturas que se graban en las cuevas subterráneas donde habitaba el hombre. Su intensión primordial es la de repro-



ducir el pensamiento con un sentido mágico para "capturar" los objetos dibujados.

Más tarde aparecen los guijarros prehistóricos grabados con signos muy variados, y los quipus o cuerdas anudadas, que sirven para llevar registros de diversas índole.

Para comunicar el pensamiento o para grabarlo en la memoria histórica, se producen expresiones pictóricas que representan de manera sinóptica escenas o acontecimientos de la vida diaria. Posteriormente, se recurre a la representación pictográfica en la que se separan los elementos que componen el dibujo dando a cada uno un significado individual.

La escritura alfabética que representa los sonidos de la lengua, resulta de un proceso de siglos de evolución: de la representación mágica se pasa a la imitación de la naturaleza, y luego a una representación simplificada como un resultado de los procesos de análisis y abstracción de la realidad.

La sociedad actual lo que hace es utilizar un instrumento que ha pasado por múltiples etapas de desarrollo, y su conocimiento responde a los alcances que su difusión e imposición han establecido sobre todo a través del sistema escolar.

Características de la comunicación oral

Al comparar el uso de la lengua oral con la escritura pueden establecerse una serie de contrastes, útiles para comprender con mayor claridad la complejidad que entraña un proceso de alfabetización, sobre todo cuando se trata de poblaciones de tradición oral.

Los sistemas de comunicación oral y escrito corresponden, cada uno de ellos, a códigos diferentes cuyo empleo se produce en situaciones, condiciones y tiempos también diferentes. Por ejemplo, se habla ante la presencia de un interlocutor, pero no se escribe en la misma situación.

La lengua oral es el medio primario de comunicación y dispone de un sistema de elementos que se organizan para estructurar mensajes contando, por lo menos, con la presencia de un interlocutor. Puede establecer una relación inmediata a través de preguntas y respuestas, de exposiciones y comentarios, etc.

Los mensajes transmitidos oralmente comprenden, desde un punto

de vista lingüístico, dos tipos de elementos sonoros: 1) las vocales y consonantes que conforman las palabras y las frases, y 2) los elementos de entonación como el ritmo, el acento, las pausas, los tonos, etc.

A los elementos lingüísticos se suman las situaciones en las que se produce la expresión verbal, es decir, los contextos de situación y el ambiente físico que puede ser percibido global o parcialmente por los sentidos (vista, oído, olfato, tacto, gusto), de modo que el mensaje oral puede ser ampliado o completado de acuerdo con las circunstancias.

La expresión oral, asimismo, va acompañada del lenguaje corporal y del lenguaje gestual que también transmiten significaciones que pueden sustituir a una o más formas lingüísticas. De todas maneras, es evidente que la comunicación verbal incluye una multiplicidad de códigos que se interrelacionan e interactúan en todo hecho comunicativo de esta naturaleza.

Si bien lo indicado anteriormente da cuenta de las características más sobresalientes de la comunicación verbal, la comunicación en culturas de tradición oral, es decir, que no han desarrollado o adoptado un sistema de escritura lingüística tiende a complicarse, por el hecho de disponer de formas adicionales con un auténtico valor comunicativo.

Tal es el caso, por ejemplo, de las expresiones musicales, escénicas, pictográficas que, entre otras, conservan sentido y estructura de verdaderos medios de comunicación. Las representaciones escénicas, cantos, danzas, etc. transmiten una variedad de mensajes tales como hechos históricos, crítica de problemas sociales, reflexiones sobre diferentes aspectos de la vida, enseñanzas, etc.

Por su parte, los estudios etnológicos demuestran que las sociedades no letradas disponen de sistemas de representación simbólica como puede observarse en la producción artística, comúnmente llamada artesanal.

Las grabaciones e impresiones en cerámica, los diseños en tejidos, etc., no son simples decoraciones ni tienen solamente un valor estético. El simbolismo que en ellas se manifiesta, aunque las sociedades externas no puedan interpretarlos, dan cuenta de una cantidad de significaciones culturales que se traducen en hechos de comunicación.

De igual manera, disponen de mecanismos de cálculo mental que, en no pocas ocasiones resultan mucho más complejos que los que se realiza por escrito, y que demuestran ser muy efectivos para resolver las situaciones so-



ciales derivadas de su propia realidad, trátase del registro de cantidades, cálculo del tiempo, actividades económicas, medidas, etc.

Es innegable, por otra parte, que en las sociedades no letradas, la comunicación oral depende del contexto y de las situaciones sociales que se encuentran determinadas por el grupo de acuerdo con sus normas y tradiciones culturales.

No hacen falta, por lo tanto, documentos escritos que ratifiquen la veracidad de los hechos y de los compromisos contraídos oralmente. No se necesitan documentos para probar los derechos sobre la propiedad, ni para determinar las responsabilidades sociales o definir las obligaciones de los miembros del grupo.

La palabra oral tiene valor por sí misma, como tiene valor la palabra que da una persona porque la sociedad así lo ha establecido. Las relaciones, por lo tanto, se basan en valores de comunicación oral que no pueden ser quebrantados sin los riesgos consiguientes (5).

El empleo de sistemas de comunicación que, en general, en las sociedades occidentales actuales tiene más valor estético que comunicativo y que, de alguna manera, puede compararse a la "música protesta", hace que la oralidad de los pueblos que mantienen esta tradición deba ser analizada con todos sus condicionamientos para enfocar el problema de la alfabetización con eficacia.

El problema de la escritura

El paso de la lengua oral a la escrita, o el mundo de la oralidad al mundo de la escritura, no implica solamente la adquisición de un conjunto de signos para representar gráficamente la lengua hablada. Implica, además del aprendizaje formal de signos (letras), el aprendizaje de un conjunto de sistemas tales como el ortográfico y el sintáctico ya que no se escribe como se habla.

La adquisición de un nuevo medio de comunicación como es la escritura conduce, necesariamente, a un cambio de esquemas de pensamiento y estructuras mentales para llegar a comprender y manejar un código nuevo y sujeto a limitaciones y restricciones inexistentes en situaciones de comuni-

(5) Abdulazis, Mohamed, "De viva voz y de boca en boca", Correo de la UNESCO, París, Agosto-Septiembre de 1982, p. 63



cación oral.

Desde el punto de vista de las adquisiciones, el proceso de alfabetización requiere desarrollar, en sus etapas iniciales, una serie de destrezas tales como las siguientes:

- Manejo de dimensiones reducidas a las posibilidades que presenta el espacio de una hoja de papel, más aún teniendo en cuenta que el campesino, por lo general, está habituado a desarrollar sus actividades sobre superficies de mayor amplitud.

- Manejo de instrumentos que implican el desarrollo de ciertas habilidades motrices para realizar trazos pequeños y regulares manteniendo una proporción, distribución y presión adecuados a la superficie donde escribe.

- Reajuste de posiciones y distancias del cuerpo en relación con la superficie de escritura.

- Adecuación de la vista a una percepción lineal y desarrollo de la atención para la producción repetitiva y sistemática de signos.

- Control de direcciones fijas (izquierda/derecha, arriba/abajo) que, muchas veces, no coinciden con las que se emplea, de ordinario, en las actividades manuales.

Un aspecto quizá más complicado, es el que tiene que ver con la representación gráfica o escrita de la lengua donde se eliminan elementos significativos de la situación oral, tales como la presencia de interlocutores, el referente concreto que proporciona el entorno físico, los significados que se transmiten por medio de la entonación, el tono, el timbre y volumen de la voz, los gestos y las posiciones corporales, como también las posibilidades de diálogo directo, de repetición, explicación, discusión, etc.

El mensaje escrito no puede ser regulado de inmediato. Existe la intermediación del tiempo que transcurre entre su emisión y la recepción por parte del destinatario. Los interlocutores se encuentran ubicados en tiempos y espacios diferentes. El tiempo social o real es alterado transformándose en un tiempo relativo, en el que se crean por lo menos tres situaciones temporales: la del escritor, la del lector y la correspondiente al texto escrito.

La lengua oral por su naturaleza, es un medio social y completo de comunicación. Los hablantes se encuentran frente a frente, puede haber inclu-



sión de cualquier cantidad de personas simultáneamente, se cuenta con un espacio y con las condiciones físicas del momento y, se da la intervención de todos los sentidos.

La escritura, por su parte, individualiza las situaciones: es una persona la que escribe y la que lee, a menos que se hagan reproducciones del material escrito para otros lectores que también entran en situaciones personalizadas o individuales.

La escritura utiliza solamente la vista para interpretar los mensajes pues los otros sentidos no son necesarios. El lector y el escritor fragmentan, de este modo, la capacidad de percepción completa de que disponen normalmente en situaciones de comunicación oral, donde todos los sentidos le proporcionan un determinado tipo de información.

El oído, el tacto, el gusto y el olfato no juegan ningún papel real o perceptible en la interpretación de los mensajes escritos, pues éstos solo pueden ser percibidos por el sentido visual que tiene el predominio.

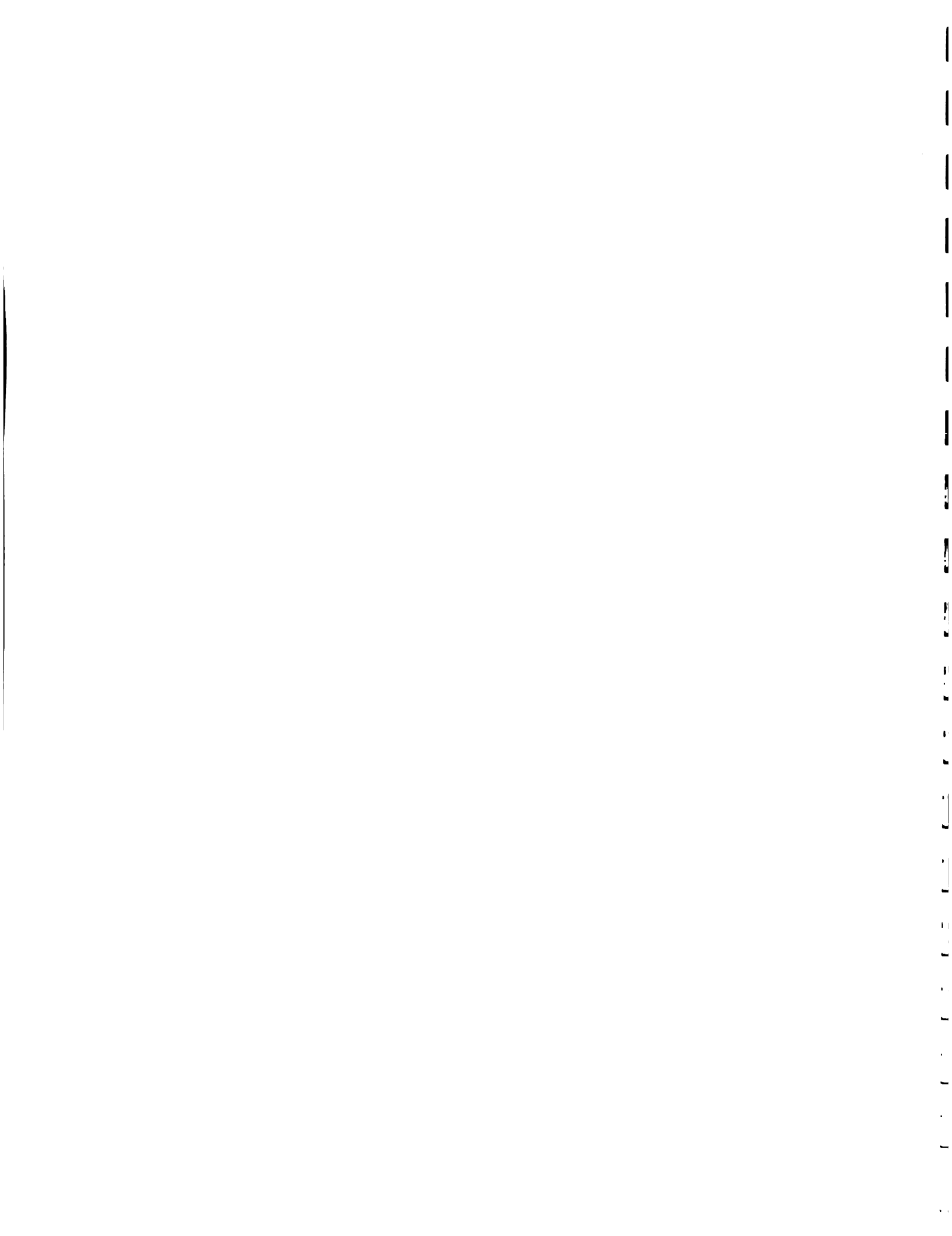
En este sentido, la escritura se sitúa en un nivel abstracto, es decir, "idealizado". El cerebro debe captar las ideas que contiene el mensaje y, en base a ello, recrear la situación también "ideal" que le transmiten los signos graficados que pertenecen a otro tipo de realidad.

Adicionalmente, conviene mencionar que la oralidad se produce en situaciones tridimensionales condicionadas por la realidad de los hechos sociales y por la presencia física del individuo y de las cosas en el medio. No puede prescindirse de un espacio en el que hay superficies y profundidad con anchura y altitud.

La escritura se reduce a solo dos dimensiones determinadas por la superficie donde se escribe. El ancho y el alto de la hoja de papel, del pizarrón, del suelo o de cualquier otra superficie plana. El analfabeto debe aprender a transformar la realidad tridimensional -la de la vida real-, en una de tipo bidimensional -abstracta o figurada-, lo cual implica procesos de adaptación que no se pueden soslayar.

La oralidad y la escritura

De acuerdo con la situación de comunicación y la utilización de la oralidad y/o de la escritura, se pueden dar, en la práctica, algunos casos que se requiere tener en cuenta para comprender y orientar los procesos de alfa-



betización, entre los cuales se pueden mencionar los que siguen (6):

- Oralidad primaria, en la que no existe la escritura lingüística, aunque existan otros medios de comunicación graficados como son, por ejemplo, los diseños en tejidos y cerámica.

- Oralidad mixta, en la que interviene de modo complementario o adicional la escritura y que, de alguna manera identifica a la mayor parte de pueblos de América Latina y el Caribe que, a pesar de depender "oficialmente" de un sistema escrito, no pueden prescindir de la lengua y de las situaciones de comunicación orales.

Es frecuente, y más de lo que puede pensarse, el hecho de apoyar las gestiones y trámites escritos con la participación de situaciones orales para asegurar la consecución de objetivos. Esta realidad podría significar, según las circunstancias personales y sociales, un grado limitado de apropiación de este medio, la persistencia de la oralidad o una falta de credibilidad en la efectividad de la escritura.

- Oralidad secundaria, en la que existe el predominio de la escritura y que, si lo anterior es cierto, quedaría reducida a pocos sectores sociales de la Región.

En este caso, debe entenderse que se trata de un grado muy alto de alfabetización o dominio de la lecto-escritura. Comúnmente, se trataría de personas que prescinden de la reproducción de los sonidos de la lengua sobre todo cuando leen.

- Oralidad mediatizada, que es la producida a través de medios técnicos como son la radio, la televisión, los discos, las grabaciones, etc., y cuyo uso todavía es restringido en las zonas rurales de los países en referencia.

Dentro de esta clasificación habría que definir el espectro de posibilidades adicionales que pueden darse por la combinación de, por ejemplo, la oralidad primaria y la oralidad mediatizada con el uso de la radio y, en menor escala, de las grabadoras que no son ajenos a ciertos sectores de las áreas rurales.

El estudio de la situación socio-cultural, económica y política de los

(6) Zumthor, Paul, "Permanencia de la voz", Correo de la UNESCO, París, Agosto de 1985



pueblos, por lo tanto, puede proporcionar claves muy concretas para definir el tipo de acciones a realizarse. Como puede deducirse, no es lo mismo introducir la lecto-escritura en sociedades de oralidad primaria que mixta, secundaria o mediatizada.

Por otra parte, si se toman ciertas áreas de la producción intelectual, por ejemplo, se puede percibir que tanto los pueblos orales como los letrados realizan actividades similares, pero de acuerdo con diferentes procesos y recursos técnicos, lo que da como resultado "productos" que también son diferentes por responder a distintas formas, métodos y situaciones de creación y recreación.

La literatura, las tradiciones, la historia, las matemáticas, y la misma educación, entre otros, que se pueden producir y de hecho se producen en toda sociedad, responden en cada caso a situaciones concretas que dependen de la pertenencia a uno u otro tipo de contexto.

Así, se puede afirmar que, mientras los pueblos indígenas pertenecen a un tipo de sociedad de oralidad primaria, los campesinos no indígenas y que hablan la lengua dominante pueden encontrarse entre los límites de ésta, la oralidad mixta y la mediatizada, por estar más expuestos a la escritura y a los instrumentos técnicos.

En efecto, las instrucciones de calles y carreteras, los trámites burocráticos, la escuela, el servicio militar, el sistema legal, la expansión de la radio, de las grabadoras, de la televisión y otros medios que utilizan la lengua "oficial", ponen al campesino no indígena en contacto más directo con la escritura de esta lengua y con la tecnología de los medios masivos de comunicación.

En el mundo contemporáneo, la alfabetización, de igual manera que el acceso a otros medios de comunicación, presenta una serie de ventajas frente a la sola oralidad que no puede competir con la situación del momento, como ya se mencionó anteriormente.

Vistas, aunque brevemente, las características de la lengua oral y de la escrita, del mismo modo que las características de la oralidad y de la escritura y sus condicionamientos sociales cabe preguntarse: ¿Cómo enfrentar, entonces, el problema de la introducción de la escritura en sociedades no habituadas a ella? ¿Qué aspectos debe tomarse en cuenta de manera preferencial? ¿A qué procedimientos puede recurrirse para lograr efectos positivos y duraderos?



Más que tratarse de recomendaciones, a continuación se indicarán algunos aspectos que requieren ser revisados y concretados con el fin de contar con elementos específicos para la toma de decisiones.

Aspectos metodológicos de la alfabetización

En primer lugar, conviene tener presente que, cuando en este documento se habla de la alfabetización, no se excluye a la población infantil, dado que niños, jóvenes y adultos enfrentan problemas similares. Si bien la pedagogía a utilizarse pueden variar según el grupo de edad, no por ello cambian los hechos sociales, ni los condicionamientos inherentes a la alfabetización.

Debe tenerse presente también que la alfabetización es un proceso que requiere integrar el manejo de signos gráficos con la internalización y apropiación de la escritura como medio de comunicación. Esto implica que deben generarse una serie de cambios tanto a nivel personal como social, lo cual requiere de algún tiempo -y no corto- para estabilizarse.

Igualmente, es importante considerar el hecho de que la escritura es un código de nueva adquisición y que, al provenir del exterior, es ajeno a la experiencia de la población. Los iletrados, por lo tanto, desconocen el sistema y, con él, una gran cantidad de factores, elementos y condiciones que, en un momento dado, deberán reconocer y comprender para poder actuar sobre ellos con eficacia.

En una sociedad letrada, es muy común creer que todo el mundo sabe lo que significa la escritura. Debido a ello, es fácil iniciar su enseñanza, omitiendo información que es indispensable que sea conocida con la debida oportunidad a fin de conducir a un aprendizaje racionalizado y no puramente mecánico.

Desde el punto de vista pedagógico existen algunos recursos muy útiles que pueden incorporarse a los procesos y que se indican a continuación.

1.- Caracterización de la alfabetización

Dado que la escritura es un código desconocido por los iletrados, se considera indispensable que, antes de iniciar el proceso de alfabetización, se les proporcione la información adecuada a fin de que conozcan y comprendan tanto su función social, como los mecanismos de aprendizaje y los procesos mentales a los cuales tienen que habituarse.

Conviene poner en claro que en la lecto-escritura se producen, por lo menos, dos situaciones: 1) la producción y codificación de los mensajes a través de la escritura y, 2) su percepción y decodificación por medio de la lectura.

Al hablar de codificación se hace referencia al proceso intelectual de selección, organización y explicitación de los mensajes de acuerdo con el sistema del código respectivo. La decodificación, por su parte, implica la interpretación y análisis de los hechos explicitados y no solamente su "reconocimiento" mecánico que, por lo general, está desprovisto de significaciones.

En la decodificación de la escritura se dan tres etapas: 1) el reconocimiento de los signos (letras y puntuación), 2) la comprensión del mensaje y, 3) su análisis.

El nivel de manejo del código escrito, en lo que a su lectura o decodificación se refiere, se puede percibir por el grado de verbalización que acompaña a la lecto-escritura.

En las primeras etapas del proceso, se produce la lectura oral que consiste en la repetición de las palabras y frases con todos sus sonidos, pues si no se "oye" lo que está escrito no se comprenden los significados por ser la lengua oral la que todavía prima en esa situación. Posteriormente, se pasa a la lectura silenciosa, es decir, a la lectura "hablada en silencio" dado que los sonidos se producen mentalmente y, luego, se puede alcanzar un nivel de lectura en la que se eliminan los sonidos.

Si el cerebro reconoce los mensajes sin necesidad de apoyarse en los sonidos, es decir, cuando el signo gráfico es percibido de inmediato sin intermediación del "habla", se puede decir que se ha llegado a dominar el sistema, o que el individuo está realmente alfabetizado.

La lectura mecánica es, precisamente, uno de los mayores problemas con que se enfrenta el sistema educativo, pues una gran cantidad de personas no ha pasado de la etapa inicial. Es muy frecuente encontrarse con personas que "hablan" cuando leen sin percatarse de que su nivel de dominio del sistema es muy limitado.

Por ello, es recomendable advertir a los neo-alfabetizados con respecto a este hecho, a fin de que tengan conciencia de la situación y procuren mejorar su capacidad de manejo de la lecto-escritura para llegar, progresivamente, a su dominio total.

Adicionalmente, los neo-alfabetizados deben adquirir la capacidad de reconocer su propio sistema lingüístico, es decir, la forma de organización de los elementos y estructuras que lo componen. ¿Cómo es la composición básica de las palabras? ¿Cómo se relacionan semánticamente entre sí? ¿Cómo se interrelacionan para estructuras frases y oraciones? ¿Cómo se construyen párrafos? ¿Cómo se relacionan éstos entre sí?

No se trata, sin embargo, de que estudien gramática formal en el sentido tradicional, sino de que dispongan de conocimientos suficientes para estructurar de manera escrita su pensamiento, pues la gramática oral es distinta de la gramática escrita.

La insistencia en el conocimiento racional del sistema lingüístico, radica en la posibilidad que se deriva de ello, para establecer comparaciones con otros sistemas, y usar esa posibilidad como un recurso para poder descifrar, analizar y comprender una variedad de sistemas, y si acaso, modificar, crear y recrear otros que les sean de utilidad.

2.- De la tridimensionalidad a la bidimensionalidad

Como se vió anteriormente, el ser humano está acostumbrado a percibir el mundo físico, en el que la realidad más concreta es tridimensional. Por ser la escritura un sistema graficado de carácter artificial, su concretización se produce en una realidad de dos dimensiones correspondientes a la de una superficie plana, en la que no existe la profundidad.

El paso de una realidad de tres dimensiones a una de solamente dos, implica el acostumbrarse a una serie de hábitos nuevos aún antes de iniciar la reproducción de los sonidos y de sus combinaciones y llegar a la escritura como tal. Por este motivo, conviene hacer ejercicios de decodificación (lectura) y codificación (escritura) de situaciones tridimensionales a partir de la propia experiencia de los participantes.

¿Qué se puede "leer" y qué "escribir" en este sentido? Se puede leer la realidad ambiental, la realidad cultural, social y política y, por lo tanto, también es posible escribirlas utilizando formas de expresión tales como la dramatización, la creación de historias y la construcción de maquetas, por ejemplo.

La "lectura" sistemática de la realidad o de partes de esa realidad y su posterior reinterpretación a través otros lenguajes como los indicados, constituye un mecanismo útil de aproximación a la escritura por tratarse de la uti-

lización de sistemas de representación intermedios entre el nivel más concreto (el mundo físico o social) y el abstracto.

Otro factor de importancia, es el aprendizaje del manejo del tiempo en la escritura que, como se indicó antes, corresponde por lo menos a tres situaciones desfazadas en el tiempo físico: la del que escribe, la del que lee y la del mensaje.

La construcción de maquetas rudimentarias -y a la vez creativas-, que reproduzcan la realidad de la comunidad de los participantes, puede significar también un recurso muy adecuado sobre todo cuando en ellas se incluyen relaciones temporales: ¿cómo era la comunidad (pasado), cómo es la comunidad en la actualidad (presente) y cómo quisiéramos que sea (futuro)?

Recursos de este tipo, abren la posibilidad de aprendizaje y utilización de nuevos códigos, ya que se hace perceptible la factibilidad de "traducir" un tipo de realidad en otro tipo que la representa.

El proceso consistente en partir de la realidad física (primaria) a una realidad reconstruída (secundaria) que se encuentra también en tres dimensiones, permite aproximarse a la realidad bidimensional por el simple hecho de haber aprendido a emplear un código adicional que, en este caso, es de carácter intermedio.

3.- Código de imágenes

Si se analiza la evolución de la escritura, se encuentra que en todas las culturas existen formas de expresión gráfica tales como diseños corporales, tatuajes, grabados, diseños en tejidos y cerámica, pintura, etc. que tienen una significación social y una función comunicativa de muy variada índole.

Mucho antes de la invención de la escritura lingüística, o antes de que se tenga acceso a ella, los pueblos buscaron una forma de manifestarse y de simbolizar de alguna manera el mundo circundante. Es así como, muchos estudios demuestran claramente que las sociedades analfabetas no carecen de sistemas de representación simbólica.

En este sentido, se considera que toda representación gráfica, que puede ir desde un rasgo formalmente simple hasta la reproducción de figuras en situaciones más complejas constituyen elementos de un sistema de comunicación.



Se puede observar que las primeras manifestaciones gráficas se dan a través de los dibujos que se pintan en las cuevas. Más tarde se desarrollan formas de expresión como las pictográficas que representan escenas de la vida y, solo siglos después, se llega a la escritura lingüística en la que cada signo (letra) representa un sonido de la lengua.

Sea que estas manifestaciones se consideren como precursoras de la escritura lingüística, o como formas de expresión artística, no cabe duda de que se trata de la utilización de un código que puede ser empleado en la alfabetización recuperando las etapas de evolución del sistema.

Esto implica que, antes de la alfabetización lingüística, conviene entrar con el código de imágenes (dibujos) por ser un lenguaje menos abstracto que el escrito, y por ofrecer la posibilidad de manejar dos dimensiones sin la complejidad propia de la escritura alfabética.

En efecto, la imagen graficada, al reproducir escenas de la realidad que facilitan una rápida interpretación del mensaje, permiten también acceder al manejo del espacio o de la superficie graficada, centrar la atención en el manejo del sistema formal de representación, y dar un paso más antes de entrar a la escritura de la lengua.

Los ejercicios de codificación y decodificación necesarios, lo mismo que los de motricidad a los que se hace referencia en la sección siguiente, pueden ser realizados a través de la imagen evitando así la monotonía resultante de una práctica sin contenidos significativos y que carezcan de interés intelectual y social para las personas que se alfabetizan.

Si bien, en este caso se trata del uso del código de imágenes como un recurso didáctico, es importante recuperar su función como medio de comunicación junto con la escritura dado que, en una gran cantidad de textos educativos aparece solo como un elemento decorativo y, en el mejor de los casos, como un elemento ilustrativo.

¿Qué papel juega en la alfabetización la imagen? ¿Qué nos dicen los dibujos que aparecen en los libros de alfabetización, escolares y otros? ¿Qué tipo de información transmiten? ¿La información puede ser entendida sin recurrir a la escritura que los acompaña? Preguntas como éstas deben ser tenidas en cuenta y respondidas por los responsables de la educación para hacer más efectivos y duraderos los resultados de los procesos educativos.

Conviene recordar, asimismo, que la alfabetización no puede dejar a

un lado la enseñanza de la matemática escrita, pues la escritura del número y con él de las operaciones matemáticas, tiene que integrarse a la alfabetización lingüística puesto que se trata de un solo proceso.

Actualmente se acepta como criterio indiscutible, que una gran cantidad de analfabetos adultos -y aún niños-, tienen conocimientos matemáticos "orales" y realizan, de ordinario, operaciones mentales con igual eficacia que las personas letradas.

4.- Problemas de motricidad

La escritura, por la misma naturaleza de su sistema formal, condiciona a sus usuarios al empleo de instrumentos que, frecuentemente, no corresponden a los que se utilizan en otras actividades, sobre todo en las zonas rurales.

Para la elaboración de tejidos y cerámica, la realización de trabajos agrícolas, la construcción de viviendas, etc. se utilizan movimientos manuales y corporales, instrumentos y espacios más grandes que los que requiere la escritura.

La posición del cuerpo, la dirección de la vista y de la mano, sus movimientos, la presión para sostener y manejar un lápiz, el tamaño de una hoja de papel y su textura, el tipo de concentración mental, etc., son factores que hay que tener muy en cuenta por las implicaciones que tienen en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Comúnmente se piensa que un adulto, solo por el hecho de serlo, está condicionado para realizar esta actividad cuando en realidad se trata de una situación desconocida que requiere conocer, y a la que tiene que acostumbrarse mediante la ejercitación y explicación respectivas.

No es obvio que una letra represente uno o varios sonidos, ni que signos que difieren solo en la posición de uno de sus componentes (líneas) correspondan a sonidos diferentes. Piénsese, por ejemplo, en el caso de la "b" y la "d", de la "b" y la "q", de la "d" y la "p", de la "b" y la "p" que, solo con el cambio de posición de la línea vertical y del círculo o semi-círculo, cambian de función.

No es fácil -ni para el niño ni para el adulto-, seguir con la vista y la mano la horizontalidad que exige la escritura, como tampoco lo es ir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.



Si bien es cierto que el adulto está más capacitado que el niño para este aprendizaje, la omisión de este tipo de ejercicios o la eliminación de explicaciones sobre las características más formales de la escritura, no son una buena solución.

El retraso en la comprensión del sistema y, consiguientemente su utilización en la vida real, son factores desfavorable sobre todo cuando el adulto intenta dar funcionalidad inmediata a lo que aprende.

5.- Funcionalidad de la alfabetización

El hecho de aprender a leer y escribir, no garantiza automáticamente su utilización en el futuro. La sociedad neo-alfabetizada y el medio social respectivo, deben proveer los mecanismos adecuados para que este medio llegue a ser funcional, es decir, utilizable y utilizado, pues en caso contrario se producirá el regreso inevitable al analfabetismo.

Es sabido que las sociedades iletradas disponen de formas de comunicación para resolver sus problemas inmediatos. Es sabido también que el aislamiento en el que se encuentran muchos grupos, la falta de relación intergrupala, la discriminación de los sectores urbanos hacia los rurales, el limitado acceso a materiales escritos, etc., constituyen factores condicionantes del mantenimiento de la alfabetización y del fortalecimiento del proceso.

Si bien es cierto que que la sociedad dominante y sus poderes son responsables de estos problemas y que, por lo tanto son los llamados a resolverlos, no es menos cierto que también existe responsabilidad en las agencias y organismo de desarrollo que, por estar en contacto más directo con la población, puede y debe intentar llevar a la práctica acciones tendientes a ayudar a funcionalizar la alfabetización.

Es por ello que, la integración de la educación a los proyectos de desarrollo, abre una buena perspectiva en este sentido, pues puede llegar a disponer de un espacio en el que la lecto-escritura juegue un papel fundamental, para viabilizar con efectividad acciones tales como la transmisión y manejo de información, la recuperación de los conocimientos, prácticas y valores culturales tradicionales, su sistematización y la creación y reproducción de nuevos conocimientos.

Es claro que la lecto-escritura será funcional, solo en la medida en que la sociedad considere la alfabetización como un derecho y una necesidad actual de los pueblos y, en vista de ello, les proporcione los medios a su alcance



para socializar el conocimiento, haciéndolo acequible a todos los sectores que la conforman.

PROCEDIMIENTOS DE PLANIFICACION

Se ha convenido en que, la integración de la educación a los proyectos de desarrollo, implica una nueva alternativa para los sectores campesinos.

Como toda innovación, no siempre es posible que se de una inmediata aceptación a la propuesta siendo necesario, por lo mismo, determinar algunos procedimientos que permitan su aplicación con bajo riesgo y con suficientes garantías de éxito.

Se entiende que los capacitadores, debido a la naturaleza de sus funciones, no tienen a su cargo tareas de alfabetización. Sin embargo, el papel que les tocará desempeñar como integrantes y partícipes de un proyecto de innovación, puede ser aún más importante que el de los mismos alfabetizadores.

¿Qué acciones les corresponde realizar en el proceso? ¿Quiénes van a realizar la movilización de la población para lograr una aceptación de la propuesta? ¿Tienen los maestros o alfabetizadores suficiente preparación para conducir las acciones integradoras? ¿Hasta qué punto se van a entregar responsabilidades a los propios sectores campesinos? ¿Quiénes van a realizar las actividades de intermediación con el sistema educativo formal?

Ante un proyecto innovador surgen preguntas como las señaladas que será necesario responder dado que el proyecto tiene que hacer previsiones destinadas a lograr los objetivos que se propone.

En primer lugar, se considera que los capacitadores deberán constituirse en los promotores del proyecto, y en los intermediadores entre el sistema educativo, la población y las agencias locales de desarrollo, por los que pueden tener un contacto más directo con esos sectores.

Igualmente, deberán disponer de suficiente información con respecto a la propuesta y a sus componentes, tanto en lo que tiene que ver con las acciones de desarrollo como con las características de la población y el sistema educativo, a fin de ayudar a resolver las situaciones que se produzcan, y evitar la repetición de los errores del pasado.

¿Qué funciones se pueden desempeñar a partir de los proyectos de de-



sarrollo? A continuación se señalan algunas posibles.

Definición de funciones

Parece ser claro que la principal responsabilidad de los organismos de desarrollo es la de cooperar y orientar en la integración de la educación en los proyectos. Para ello, los participantes requieren disponer de una información general, tanto sobre los problemas críticos relacionados con esta área como con los aspectos científicos y técnicos más relevantes.

Este conocimiento posibilitará una mejor comprensión del problema educativo y, como consecuencia de ello, desarrollará una mayor auto-motivación para actuar en función de los objetivos propuestos.

Una vez que los técnicos, promotores y líderes campesinos que participan en los proyectos, conozcan y comprendan la problemática educativa, se verá ampliada su capacidad de negociación con las instituciones de educación y sus ejecutores, pues podrán contar con argumentos válidos para analizar, junto con los sectores educativos, las mejores alternativas para las áreas rurales.

Si bien, este documento centra su análisis en el problema del analfabetismo y de la alfabetización debido, sobre todo, a la situación deficitaria que se encuentra entre la población adulta, el énfasis dado no debe hacer olvidar los otros niveles de la educación, muy particularmente, la post-alfabetización y la educación escolar que también presentan serias limitaciones en el campo.

De todas maneras, los agentes de desarrollo, sea que se trate de personas externas o de campesinos, estarán en mejor capacidad para cumplir funciones como las que se indican a continuación, y que podrán ser asumidas por los proyectos de acuerdo con sus propios lineamientos:

- Analizar distintas propuestas educativas, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a los aspectos técnicos, para integrarlas a los proyectos, según las características y necesidades de los futuros beneficiarios.

- Negociar con los organismos de educación la implementación de programas de educación en función de la realidad de la zona donde se ejecute el proyecto.

- Motivar a la población para la introducción, reforzamiento y mante-



imiento de los programas educativos.

- Proponer la introducción de contenidos educativos relacionados con las áreas de actividad de los proyectos, facilitando a los educadores material técnico de referencia para su inclusión en los programas de educación.

- Orientar y apoyar a los educadores en las actividades de seguimiento y evaluación de las acciones de integración y de los efectos resultantes, y recoger criterios de los campesinos para mejorar los procesos.

- Diseñar instrumentos para la aplicación de la lecto-escritura en actividades relacionadas con los proyectos, como pueden ser, por ejemplo, planes de producción.

- Facilitar a la población, y analizar con ella, material informativo sobre productos, maquinaria, equipos a los que pueden tener acceso sin conocer las consecuencias de su introducción.

En este punto conviene advertir sobre la cantidad de envenenamientos que se producen por el uso incorrecto de agroquímicos, como también sobre la adquisición de maquinaria sofisticada cuyo manejo, mantenimiento y rentabilidad requieren análisis previos a los que no se encuentran habituados los campesinos.

- Posibilitar el conocimiento y las características de servicios externos disponibles a los que pueden recurrir para la implementación de proyectos, uno de los cuales puede ser el crédito, por ejemplo.

- Planificar y realizar, conjuntamente con la población, investigaciones relacionadas con la concepción (significación, valoración y práctica social) de aspectos específicos tales como pesticidas, crédito, comercialización, etc. a fin de conocer su visión, y canalizar de manera efectiva las acciones.

La participación de los agentes de desarrollo, sin convertirse en una intromisión que puede provocar fricciones con los sectores educativos, muchas veces resistentes a los cambios puede, por el contrario, transformarse en una colaboración eficiente para el logro de objetivos y metas que se traduzcan en acciones de interés y beneficio para los propios sectores campesinos y para los organismos externos de apoyo.

Entre otros procedimientos recomendables se pueden señalar los que se indican a continuación.



Identificación de la población

La introducción de un programa de alfabetización en una zona determinada, requiere la identificación de la situación educativa real de la población con el objeto de conocer, según los grupos de edad necesarios, el número de analfabetos y de personas alfabetizadas y, dentro de este último grupo, el nivel o grado de manejo efectivo de la lecto-escritura.

Para determinar el analfabetismo o el grado de alfabetización no es recomendable recurrir a las estadísticas oficiales o a los censos ya que, de manera general, en ellos se registran las declaraciones verbales sin que medie una comprobación de la información.

Tampoco es recomendable contar solo con la información personal de los interesados, ya que éstos no disponen de criterios reales para medir el nivel de alfabetización. Asimismo, el tipo o nivel de estudios formales no es un indicador válido para conocer la situación real en este campo dado que el sistema escolar en las zonas rurales no siempre garantiza una verdadera alfabetización.

Un mecanismo muy sencillo y que, a la vez, puede resultar confiable en caso de ser bien utilizado, es la escritura de dos o tres párrafos cortos sobre algún tema de interés de los mismos participantes. Para medir el manejo de la escritura puede fijarse un tiempo límite dentro del cual se espera la producción.

El análisis del material resultante puede proporcionar información aspectos tales como la caligrafía, la ortografía, la construcción gramatical, la lógica del discurso, la velocidad de escritura, etc. Estos datos constituyen elementos válidos para la formación de grupos dentro de un margen de homogeneidad aceptable.

En algunos casos es posible que se tenga que tomar en cuenta las características socio-culturales de la población para la formación de grupos de estudio. ¿Pueden los niños estar separados de los mayores? ¿Es posible hacer grupos mixtos (hombre y mujeres)? ¿Requieren los jóvenes estar en grupos separados? ¿Con qué tipo de alfabetizador (hombre o mujer, joven o mayor) funcionaría mejor cada grupo? ¿Cuáles son las horas más apropiadas para el estudio de cada grupo, en caso de haber varios?

Una pequeña investigación y la confrontación de sus resultados con la población pueden ayudar a resolver estas preguntas.



Medios de motivación

Si bien el aprendizaje de los rudimentos de la escritura puede lograrse en un tiempo reducido (2 o 3 meses), el dominio de la lecto-escritura con todas sus implicaciones, no se alcanza en el mismo período de tiempo. De acuerdo con experiencias realizadas, se concluye que se necesita cuando menos un año de trabajo intensivo para estabilizar el aprendizaje inicial, y períodos mayores para crear el hábito en el manejo del sistema.

Debido al tiempo que lleva el aprendizaje, se hace necesaria una motivación permanente y sostenida, a fin de ayudar a mantener el interés de los participantes, y garantizar la continuidad, afianzamiento y validez del proceso.

Las características de la motivación, por su parte, dependen del tipo de población, de sus intereses reales, de las expectativas que vayan desarrollando a medida que avanza el proceso y también de los problemas con los que se enfrenten en un momento dado. Para situaciones sociales que son inestables o que se encuentran en procesos de cambio, también tienen que darse tipos de motivación cambiantes.

No todos los grupos, aún perteneciendo a una misma comunidad, pueden tener idénticos requerimientos por lo que hace falta buscar formas creativas de motivación aprovechando también las situaciones socio-económicas y políticas que resulten positivas en momentos determinados.

De hecho, la población por sí misma puede desarrollar una automotivación si encuentra los medios para hacer un uso funcional de lo que aprende. Este no es el caso más común, pero no faltan experiencias en este sentido.

De todas maneras, conviene tener presente que son las personas letradas las que pueden apoyar en el desarrollo de iniciativas que conduzcan a la auto-motivación por ser ellas las que conocen las ventajas de presta la escritura en el mundo contemporáneo.

Modelos de alfabetización

Cualquier programa de alfabetización que se realice responde a una concepción ideológica determinada, a un tipo de política educativa, a una metodología particular y a unos objetivos previstos. En este sentido, no existe ningún programa de alfabetización que sea neutro; es decir, no se hace alfabetización por el hecho de hacer alfabetización.



Los modelos de alfabetización implementados en la Región han sido, unas veces, ideados por organismos internacionales y, otras, por instituciones o agencias privadas. Cada uno de ellos ha respondido a la concepción sobre la alfabetización que se ha manejado, y a los intereses socio-económicos y políticos definidos o establecidos por sus autores y luego por los planificadores y ejecutores.

Existe una gran diferencia entre el modelo de la educación liberadora de Paulo Freire o la propuesta del modelo educativo "Macac", y el modelo de nuclearización educativa implementado por la UNESCO a partir de la década de los 60, por ejemplo.

Aunque en las últimas etapas el modelo de nuclearización trató de integrar algunos elementos de la propuesta de Paulo Freire, la diferencia siguió siendo sustancial por haber nacido de dos concepciones distintas sobre el hombre, su realidad, sus derechos, sus perspectivas.

La educación en lenguas indígenas y, en particular la alfabetización en la propia lengua, no responden únicamente a la necesidad de solucionar problemas pedagógicos o de ampliar la cobertura educativa.

La selección de un modelo determinado y el apoyo que prestan los gobiernos a uno u otro tipo de educación obedece a una posición ideológica frente a la población. En definitiva ¿qué se espera de ella? ¿Hacia dónde se pretende conducirla? ¿Conviene más integrarla, absorberla o posibilitarle algún grado de auto-determinación? ¿Qué responsabilidad existe en la definición de un modelo para implementarlo?

Siendo el caso de proyectos que realmente pretenden apoyar a los sectores campesinos -indígenas o no indígenas-, el análisis de las posibles alternativas, antes de una definición, es de suma importancia para el proceso.

Este análisis debe someter a consideración todos los componentes del modelo como son, por ejemplo: la lengua, los contenidos, el material didáctico, la metodología, el tipo de alfabetizadores, la organización de niveles de aprendizaje, los aspectos administrativos y legales pertinentes, los recursos económicos disponibles y/o necesarios, y todos los demás factores que forman parte de la propuesta.

Debe tenerse presente que la selección de un método o de un tipo de material didáctico no significa la adopción de un modelo determinado aun-



que, en gran medida, pueden llegar a condicionar el programa en su conjunto, por ser los medios de transmisión de contenidos.

Por último, es importante señalar que, lamentablemente, muchos de los modelos que se han puesto en práctica o se que encuentran en ejecución en la actualidad, carecen de documentos en los que se expliciten los fundamentos, principios, metodología, funcionamiento y más componentes del respectivo sistema.

Debido a la falta de sistematización escrita, la información disponible es, por lo general, incompleta y fragmentada. por lo que se hace necesario recurrir a testimonios, revistas técnicas, científicas y culturales, y documentos de archivo para recabar la información pertinente.

Material didáctico

Por material didáctico se entienden los recursos pedagógicos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje: textos, instrumentos de trabajo, equipos, ayudas didácticas, etc., cuya utilización se expresa a través de una metodología.

Los materiales que tienen mayor difusión en las zonas rurales para los trabajos de alfabetización, son los textos o cartillas, junto con cuadernos de trabajo y pizarrones. En ocasiones que incluyen también afiches que sirven de apoyo y, en menor grado, materiales diseñados en el propio medio. De todas maneras, los recursos son limitados, y tampoco se considera necesaria la introducción de más elementos.

En lo que a los materiales escritos se refiere, el uso de textos, libros, cartillas o folletos de alfabetización define, de alguna manera, algunos elementos ideológicos frente al problema.

La diferencia entre los cuatro tipos de materiales indicados no radica solamente en el nombre del material, puesto que las características formales constituyen elementos significativos.

No es lo mismo hacer un libro que un texto, una cartilla o un folleto. Los objetivos, la metodología, la función, el uso, la presentación de contenidos, y aún los contenidos en sí, varían en cada caso. ¿En qué concepción, entonces, se basa la definición de un formato? Este es un problema que los proyectos deberán analizar, como punto de partida, antes de decidir sobre la selección de un modelo.

Con respecto a los contenidos, conviene tener presente que en los materiales de alfabetización se encuentran, por lo menos, dos tipos: 1) los contenidos "instrumentales", es decir, aquellos que se relacionan con la adquisición de los elementos para el aprendizaje de la lecto-escritura y que se refieren al sistema lingüístico, y 2) los contenidos "conceptuales" referidos a la información o conocimientos socio-culturales, económicos, políticos, etc. que se incluyen.

Si bien los contenidos instrumentales pueden presentar algunas dificultades técnicas, los contenidos conceptuales implican un grado mayor de complejidad, sea porque no se les da la importancia que tienen, o por no tener una idea clara de cómo presentarlos de manera sistematizada.

En unos casos, los contenidos instrumentales tienen absoluta supremacía sobre los otros. Es así como, todavía se encuentran materiales que, para introducir la enseñanza de las sílabas, por ejemplo, emplean frases "obvias", simples, carentes de significado, alejadas de la realidad y fuera de todo contexto, como las extraídas de materiales en uso actual en la Región, y que se reproducen a continuación:

- "Mamá mima a Mimi". (m)
- "La Lola lee". (l)
- "Saca la sal". (s)
- "El pizarrón para escribir". (p)
- "Cecilia va al cine". (c)
- "El bufeo está en la escuela". (?)

Junto con la deficiencia de contenidos conceptuales se percibe, en no pocos casos, una actitud discriminatoria frente a la población. ¿Cómo si no comprender el uso de tales contenidos? ¿O es que falta capacitación en los autores de estos materiales? De todas maneras, es evidente que quienes resultan perjudicados son los supuestos beneficiarios.

A más de analizar la calidad de los contenidos, es necesario tomar en cuenta la calidad externa de los materiales puesto que, por reducir los gastos de impresión, existe la tendencia de producir materiales sin ningún valor estético, cuando este factor es de suma importancia para los estudiantes.

La producción de material supletorio o complementario, en caso de haber necesidad, deberá basarse en el análisis de la realidad socio-cultural y en la definición de las necesidades y expectativas de la población, así como también en la selección de criterios científicos que lleven a corregir los errores



técnicos y conceptuales que se detecten.

En todo caso, es importante considerar la posibilidad de elaborar materiales que recuperen los recursos locales tanto en lo que se refiere a los contenidos (situaciones significativas para la población), como a los instrumentos de apoyo evitando evitando, de todas maneras, el incremento de costos no justificables en el proceso.

Identificación de métodos

Los métodos de uso más frecuente se basan en criterios de tipo lingüístico y gramatical, aunque también hay algunos que dan mayor importancia a los contenidos conceptuales tomando criterios o aspectos de los anteriores.

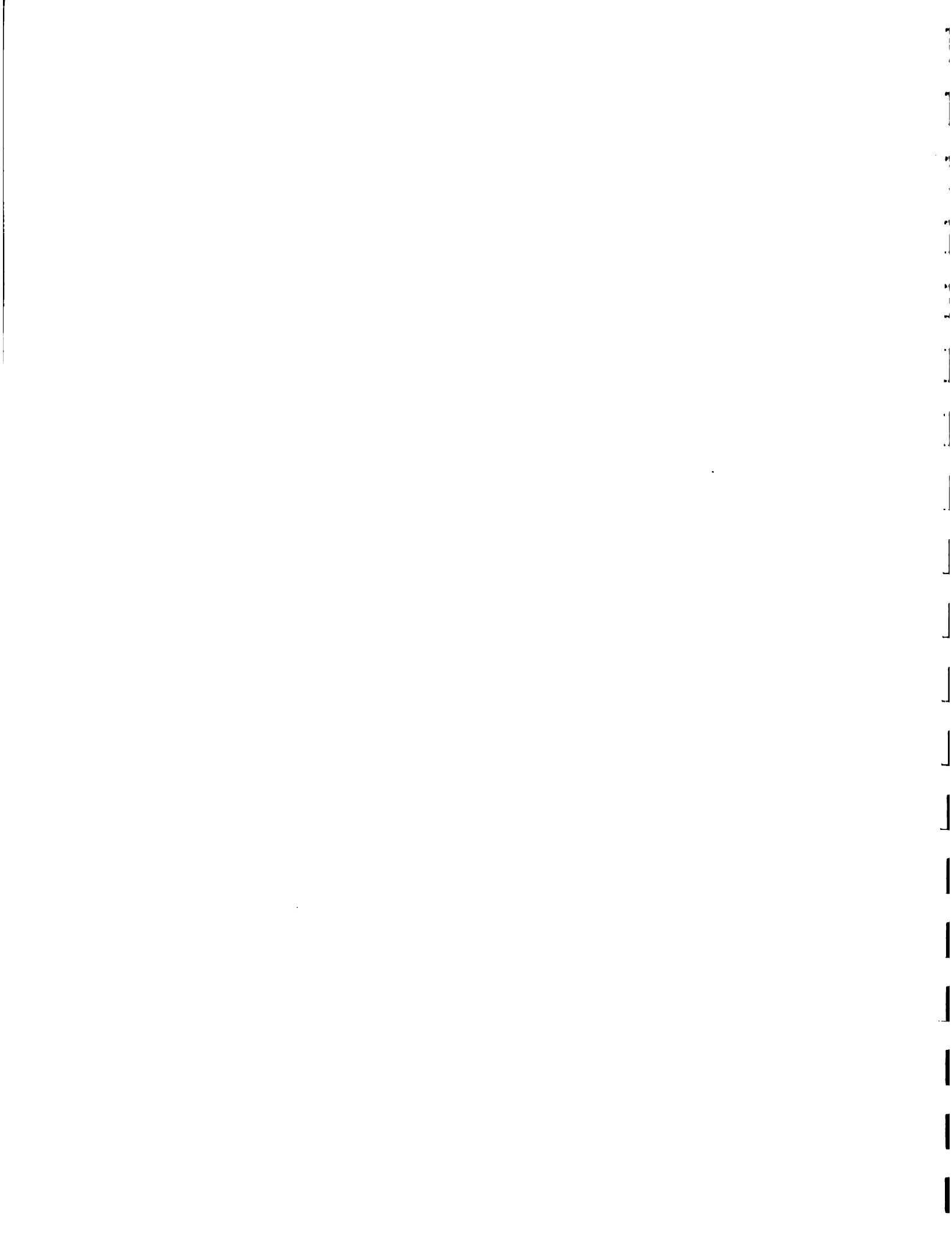
Entre los métodos lingüísticos, se pueden señalar los fonéticos que inician la enseñanza con la introducción de los signos básicos del sistema (letras o grafemas), estableciendo la relación entre el sonido (lengua oral) y la representación del sonido (letra o grafema), para pasar luego a la conformación de sílabas palabras, frases, oraciones, párrafos y textos dentro de un sistema estructurado.

Este método se basa, además, en las características propias de la lengua de alfabetización y no en criterios externos a ella. Ello significa que organiza los contenidos instrumentales de acuerdo con la información que proviene del sistema interno de la lengua con la que trata.

Como ejemplos se pueden señalar la inclusión de aspectos tales como la frecuencia de sonidos que existen en la lengua, el tipo de sistema silábico que le caracteriza, el tipo de sistema de estructuración de palabras y su derivación, etc.

La intención de este método es la de permitir la decodificación y codificación del sistema de escritura, de modo que los participantes aprendan no solo a leer y escribir, sino también a interpretar, construir y reconstruir otros sistemas y, en última instancia, adquieran conocimientos para la creación de otros sistemas.

Los métodos silábicos tradicionales, por el contrario, concentran su atención en la enseñanza de las "letras" sin establecer las relaciones necesarias que caracterizan el sistema de la lengua que se escribe. Se toma a la "letra" como un elemento básico para la formación de palabras sin llevar al análisis



del sistema respectivo.

Los métodos silábicos que pueden tener fundamentos lingüísticos o gramaticales, inician la alfabetización con la presentación de sílabas para ir inmediatamente a la construcción de palabras y de frases. Estos métodos no consideran necesaria la explicitación de que un signo (letra o grafema) representa a un sonido particular.

Finalmente, se puede citar el método de la "palabra generadora" ideado por Paulo Freire, cuyo fundamento radica en la necesidad de iniciar la alfabetización con elementos de significación social verdadera, a fin de no crear situaciones "vacías de significado" y, por lo tanto, poco interesantes para los iletrados.

En un estudio realizado por la UNESCO se señala que, en los países analizados, "el método más recurrente es el llamado psicosocial", de cuya descripción se desprende que, en algunos casos, la reflexión dialógica se proyecta al cambio social, a la crítica de la marginalidad y de sus causas y, en otros, se centra en la dignidad del sujeto como persona. Se fundamenta esta elección en que se adecua mejor a la dinámica educativa propia del adulto. Otro método utilizado es el llamado ecléctico que combina el método de oraciones con el psicosocial" (7) .

Estos métodos, integran aspectos de la teoría de Paulo Freire aunque con diferentes interpretaciones y bajo distintas modalidades, según el país de que se trate. Cabe advertir que, en no pocos casos, la teoría como tal ha sido mal interpretada o se han tomado solo los elementos formales sin articulación.

En lo que tiene relación con la educación indígena, y además de los aspectos señalados anteriormente, se incluyen el método monolingüe -en lengua materna y en la lengua dominante-, y el método bilingüe. De éstos, el denominado método bilingüe es el menos recomendado por hacer la alfabetización simultáneamente en dos lenguas.

En este último caso se desconoce que la alfabetización es un proceso único que se realiza solo en una lengua. La repetición del proceso en dos lenguas es, por una parte, una redundancia y, por otra implica un gran desconocimiento teórico sobre las dimensiones, alcances y significados de la alfabe-



tización.

Muchas veces, la alfabetización bilingüe sirve para justificar posiciones ideológicas y actitudes de acercamiento a la población indígena aunque, en la práctica, se trate de formas encubiertas de control social e intentos de dominación.

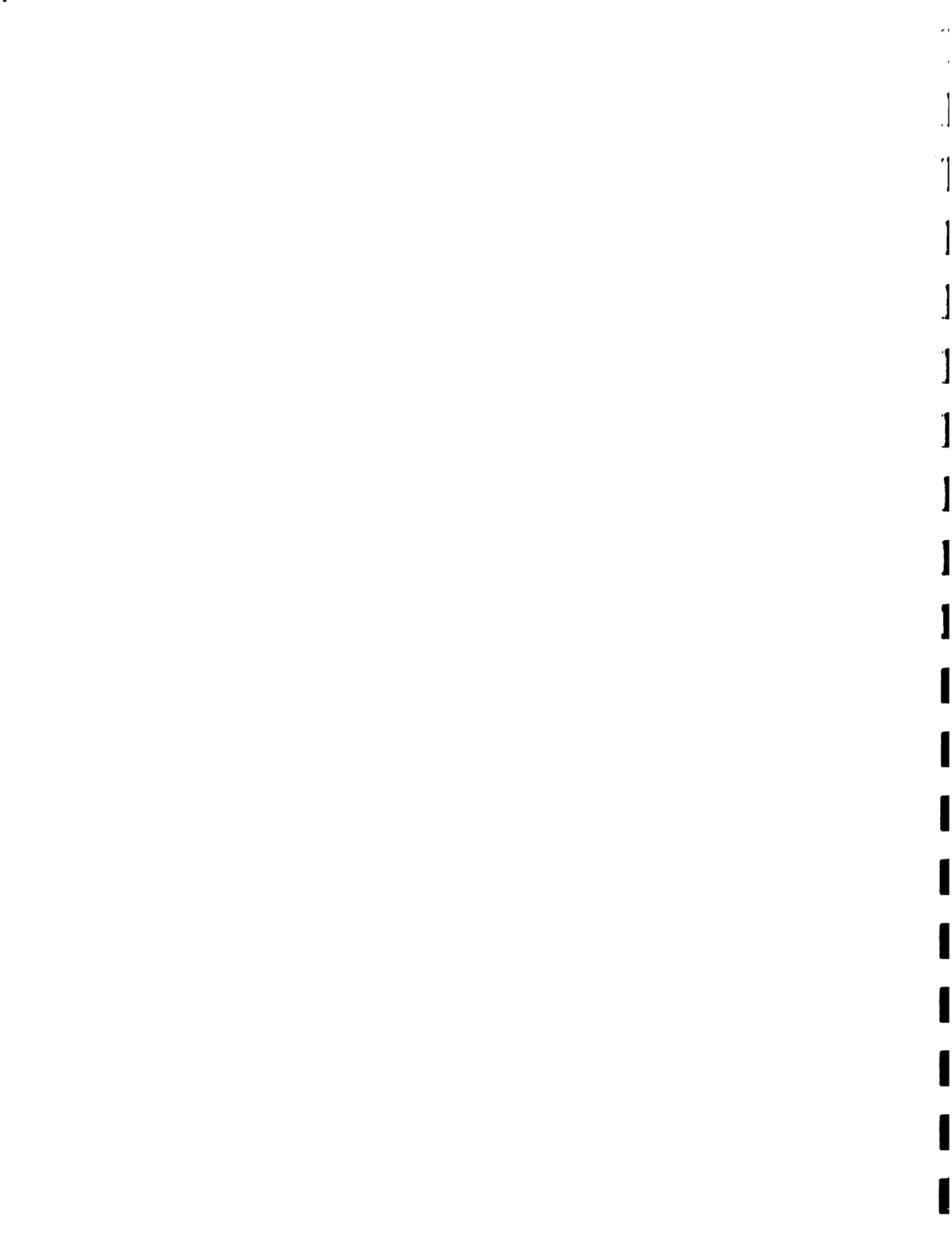
Cabe señalar que, aunque la definición de un proceso metodológico tiene importancia para la consecución de los objetivos propuestos, es todavía más importante la acción del alfabetizador, ya que puede convertir un magnífico método en un fracaso o viceversa. El éxito o el fracaso en la aplicación de un método determinado depende, por lo tanto, de la calidad del alfabetizador.

Personal docente

¿Quiénes son, por lo general, los alfabetizadores? Salvo Cuba y Nicaragua donde los procesos revolucionarios integraron a una gran variedad de sectores sociales en los procesos de alfabetización, en el resto de países las acciones de alfabetización se encuentran, oficialmente, en manos de maestros, profesores y estudiantes de los últimos años de bachillerato, aunque también se cuenta con alfabetizadores con instrucción básica (estudiantes) y alfabetizadores sin escolaridad.

A pesar de que no se cuenta con información de todos los países sobre la capacitación de personal, el estudio de la UNESCO mencionado antes, indica que los planes de capacitación constan de un promedio de 54 horas de trabajo organizadas en seminarios, talleres y cursos que incluyen áreas como las siguientes:

- "Objetivos, principios y estrategias de la alfabetización .
- Situación del analfabetismo.
- Metodología reflexiva y crítica.
- Elaboración de material educativo, cartillas, etc.
- Dinámica grupal, relaciones humanas.
- Rol del educador de adultos.
- Psicología del adulto.
- Teoría de la investigación participativa.
- Técnicas de comunicación popular.
- Promoción y participación comunitaria.
- Manejo del sistema de información y control.
- Análisis de la realidad nacional."



Como puede observarse, los contenidos de capacitación excluyen algunos aspectos de importancia como son, por ejemplo, el problema de la diversidad cultural, los problemas lingüísticos y la caracterización de la alfabetización como medio de comunicación, entre otros.

Estas limitaciones se explican por la posición formalista de los organismos estatales que, aún cuando intentan introducir innovaciones, no llegan a concretar propuestas o alternativas que enfrenten los problemas reales causantes de la crisis del sistema educativo.

Es evidente, entonces, que se requiere una nueva concepción y un cambio de esquemas en los programas de capacitación. Los contenidos deben estar orientados, por un lado, a "formar" al personal alfabetizador y, por otro, a proporcionarles la información suficiente para el ejercicio de sus actividades educativas.

El exceso de temas aparentemente relacionados, la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, la superficialidad en el tratamiento de los contenidos de capacitación a la que obligan las pocas horas de estudio, la carencia de bibliotecas, etc. son factores que inciden en un bajo nivel de preparación de los alfabetizadores.

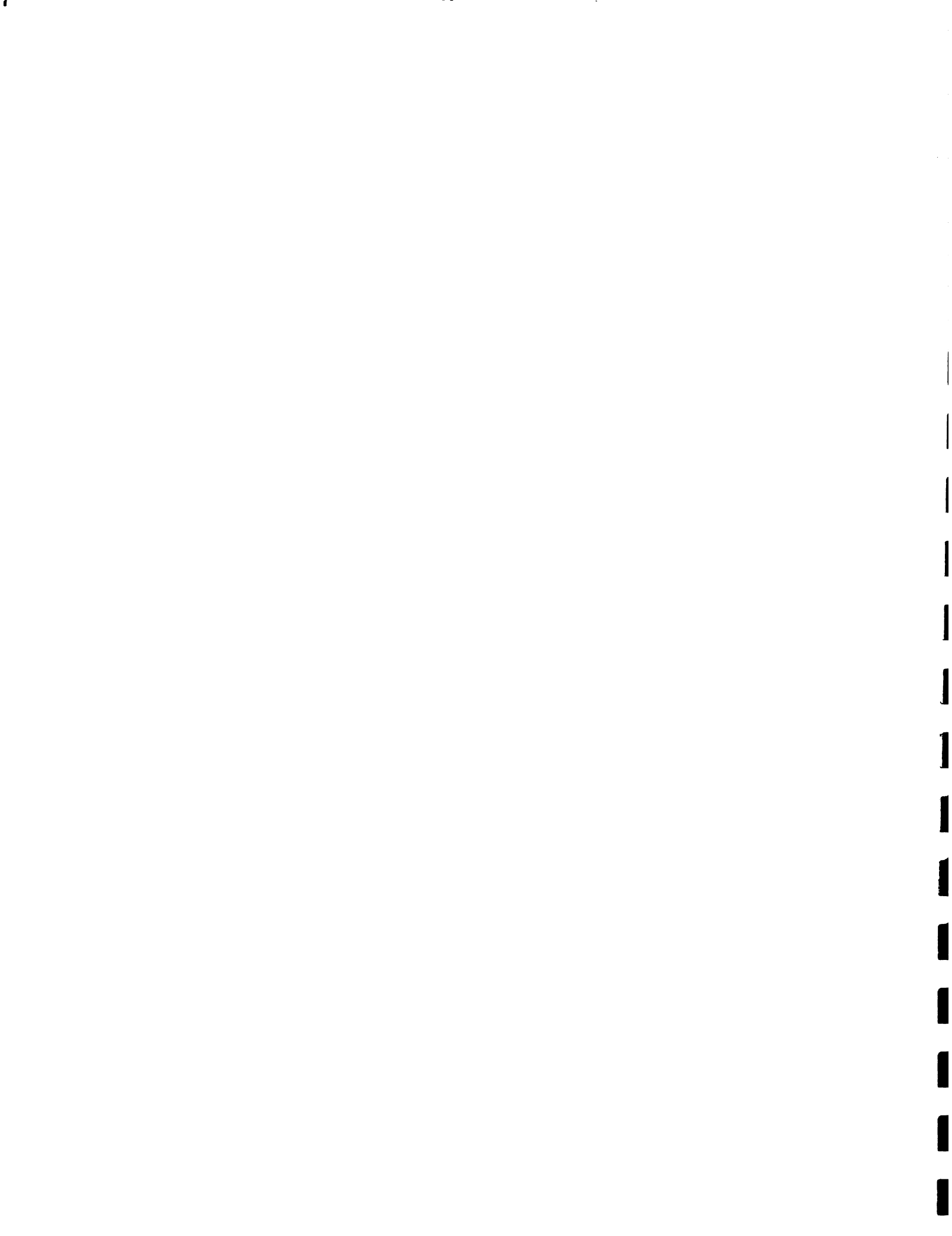
A los problemas anotados se suma el desconocimiento que tienen muchos alfabetizadores sobre la realidad socio-cultural de la población pues, muchos de ellos, provienen de zonas urbanas donde se da otro tipo de realidades y otras formas de solución a los problemas.

Es por eso que, como una solución que consideran normal, intentan imponer los conocimientos que traen, sus costumbres y formas de ser y de actuar y, en general, los esquemas originados y desarrollados en el medio de donde provienen.

¿Qué recomendaciones hacer en este campo? Parecería que no es factible provocar cambios en un plazo corto. Sin embargo, se pueden tomar algunas medidas emergentes que, en el caso de proyectos que se inician, que están localizados en determinadas zonas o comunidades y que cuentan con el respaldo necesario, han sido de probada validez.

Algunas recomendaciones que pueden ser aplicadas sin mayores dificultades se indican a continuación:

- Inclusión como alfabetizadores, a miembros debidamente seleccio-



nados de las propias zonas o comunidades donde se establece el proyecto.

- Organización de programas de capacitación en base a cursos puntuales que traten de temas específicos con la debida profundidad y que atiendan, progresivamente, las necesidades de formación, ampliación y sistematización de conocimientos de los alfabetizadores.

- Organización de talleres mixtos para alfabetizadores, evaluadores y participantes en la alfabetización a fin de detectar los errores y proceder a su inmediata corrección.

- Desarrollo de programas de auto-educación para los alfabetizadores y neo-alfabetizados tomando en cuenta sus características socio-culturales, necesidades y expectativas.

- Creación de bibliotecas comunitarias para mejorar los niveles de formación y capacitación, como también para apoyar la ampliación y sistematización de conocimientos tanto de la población como de los neo-alfabetizados.

Procesos de evaluación

Una de las mayores dificultades con la que se enfrentan muchos proyectos y programas, sean éstos de tipo educativo o de desarrollo rural, es la relacionada con el seguimiento y la evaluación de las acciones que se impulsan.

La dificultad principal radica en la definición y selección de una metodología que haga posible no solo la recopilación de información sino, sobre todo su sistematización y obtención de datos para la retro-alimentación respectiva.

De las experiencias analizadas, se puede deducir que las metodologías a las que recurren muchos proyectos responden más a situaciones, esquemas y condiciones urbanos que rurales, a los que responden y se adecúan los evaluadores que también son de esa procedencia.

Esto no quiere decir, sin embargo, que puedan darse metodologías específicas para uno u otro sector. La validez de una metodología bien concebida depende de su forma de aplicación, por lo que es recomendable, a más del conocimiento adecuado del método, realizar los ajustes necesarios según el tipo de población que se va a evaluar.



Independientemente de los planteamientos teóricos, los procedimientos de evaluación deben ajustarse a las condiciones y características de la población ya que, en caso contrario, no podrán obtenerse los resultados esperados.

La evaluación más generalizada ha sido, por mucho tiempo, la de tipo cuantitativo en desmedro de la evaluación cualitativa que, en los últimos años, recobra su importancia dada la necesidad de contar no solamente con datos estadísticos, sino también con elementos valorativos que proporcionen información sobre los procesos.

Si se analizan los procesos, por lo tanto, se hace indispensable un seguimiento sistemático de modo que se vayan registrando los cambios -o la ausencia de ellos- mientras dura el proyecto.

En este sentido, y utilizando términos lingüísticos, se puede decir que la evaluación cuantitativa es "diacrónica" (a través del tiempo), mientras que la cualitativa es "sincrónica" (en determinados momentos del tiempo). En todo caso, debe tenderse a realizar una evaluación que integre tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos, a fin de dar cuenta cabal de la situación analizada.

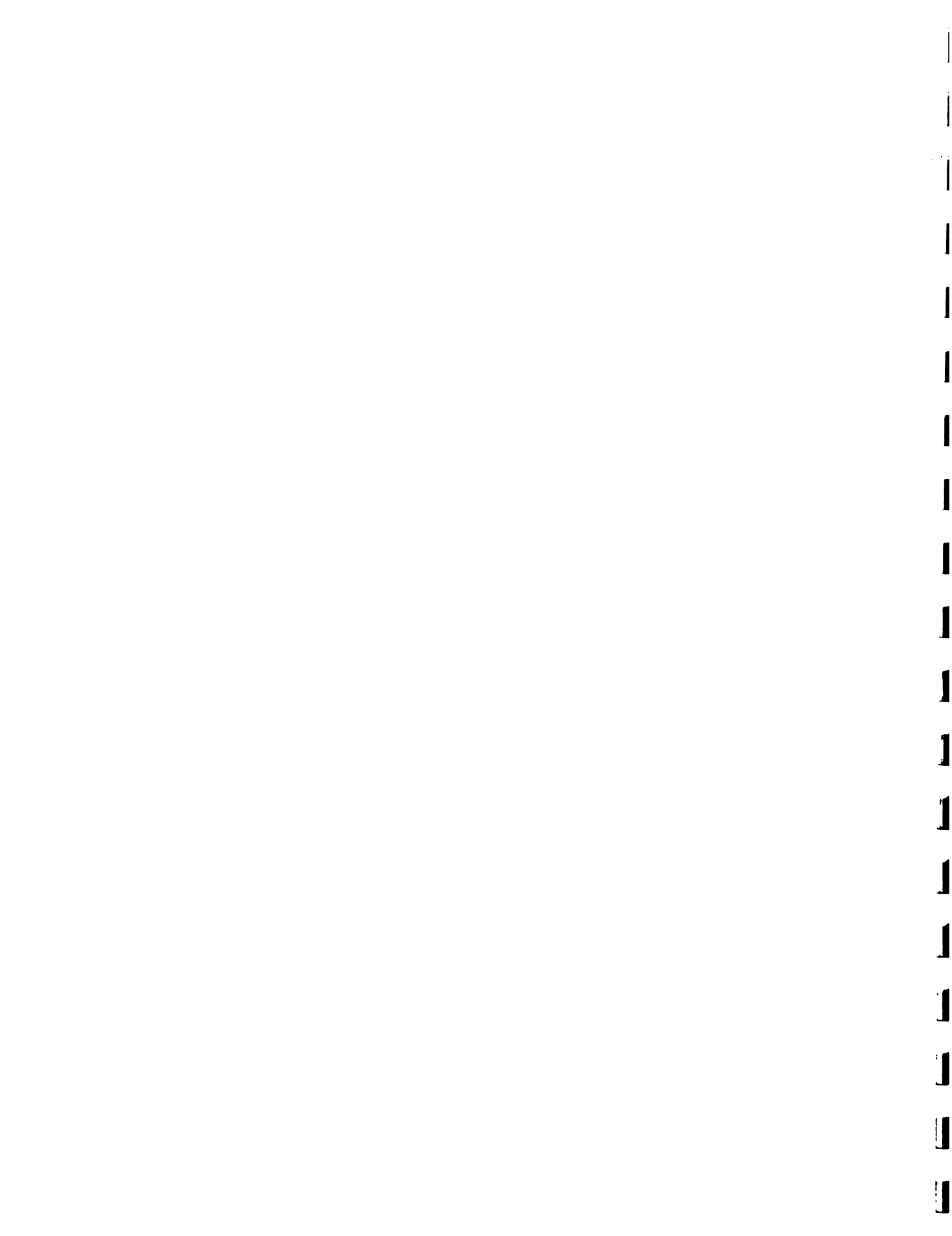
Para garantizar resultados positivos que reflejen y midan efectivamente lo que sucede en la zona de aplicación de un proyecto de desarrollo que integre el componente educativo en sus acciones, se considera necesario analizar los siguientes aspectos:

1.- Resultados de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura (apropiación y manejo del código, utilización como medio de comunicación, reproducción escrita, producción creativa, pedidos de material de lectura etc.)

2.- Efectos de la alfabetización en el individuo (auto-valoración, seguridad personal, auto-confianza, desarrollo de la iniciativa, otros comportamientos y actitudes)

3.- Efectos en el ámbito social (revalorización socio-cultural, fortalecimiento de la organización, trabajo comunitario, relaciones con la sociedad externa, intercambio de conocimientos, etc.).

4.- Proceso de integración de los componentes del proyecto (grado de aceptación, dificultades, acciones realizadas, cambios percibidos, etc.).



5.- Efectos socio-económicos (mejoramiento de las condiciones de vida, incremento de la productividad, proyectos o acciones derivadas, etc.).

6.- Aspectos cuantitativos y estadísticas generales.

Los resultados cualitativos deberán ser traducibles cuantitativamente con el objeto de llegar a un grado lo suficientemente aceptable de confiabilidad. De todas maneras, serán las condiciones del proyecto las que definan la prioridades.

Con respecto a la evaluación participativa que se aplica en diversos proyectos, se considera oportuno hacer también algunas recomendaciones que posibiliten optimizar los procesos, y conseguir una mejor y mayor participación de la población. Entre estas recomendaciones se pueden incluir las que se indica a continuación:

1.- Integrar a los procesos de seguimiento y evaluación a miembros de las propias comunidades proporcionándoles una formación progresiva en la medida que avanza el trabajo.

2.- Delegar a los evaluadores comunitarios responsabilidades de evaluación y hacer el seguimiento respectivo.

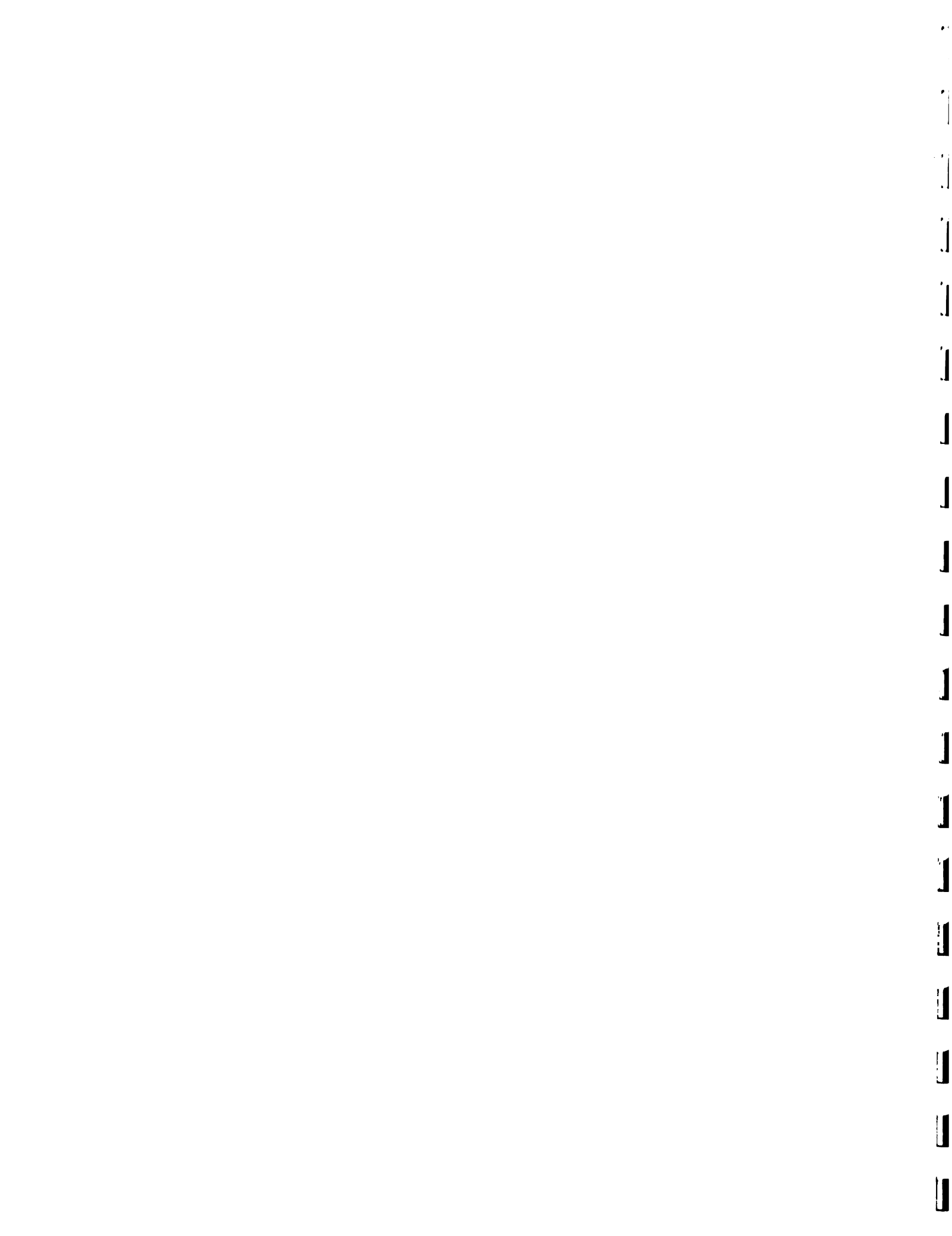
3.- Organizar sesiones de trabajo con participación de la comunidad a fin de que se mantengan al tanto de las acciones y adquieran conocimientos sobre las mismas.

4.- Diseñar instrumentos de investigación evaluativa que respondan a las características socio-culturales de los evaluadores comunitarios y del grupo donde se ejecuta el proyecto.

6.- Incentivar la investigación sobre sistemas endógenos de seguimiento y evaluación dado que toda sociedad dispone de recursos para el efecto.

7.- Recuperar e integrar en los procesos de evaluación los instrumentos y más elementos que resultaren de tal investigación.

Aunque de alguna manera se ha hecho referencia a metodologías ya establecidas, debe pensarse también en la posibilidad de crear y desarrollar propuestas de seguimiento y evaluación que contribuyan a mejorar este tipo de acciones considerando, sobre todo, que existen dificultades que aún no



han sido superadas.

Como observación final cabe recalcar que, la situación alarmante por la que atraviesa el campesinado indígena y no indígena de América Latina y el Caribe, obliga a los Estados y a sus organismos, a instituciones privadas y a organismos internacionales a intensificar sus esfuerzos y a incrementar las acciones en beneficio de esta población.

Esta situación representa, asimismo, un enorme reto para la creación, implementación y ejecución de proyectos que signifiquen un aporte real para solucionar los problemas emergentes que se encuentra en toda la Región.

CONCLUSIONES

En este documento se ha tratado de dar una breve visión de la situación educativa por la que atraviesa la población rural de los países de América Latina y el Caribe, y se han expuesto algunos elementos relacionados con la alfabetización y su integración a proyectos de desarrollo, con miras a lograr mejores resultados sociales que los obtenidos hasta el momento.

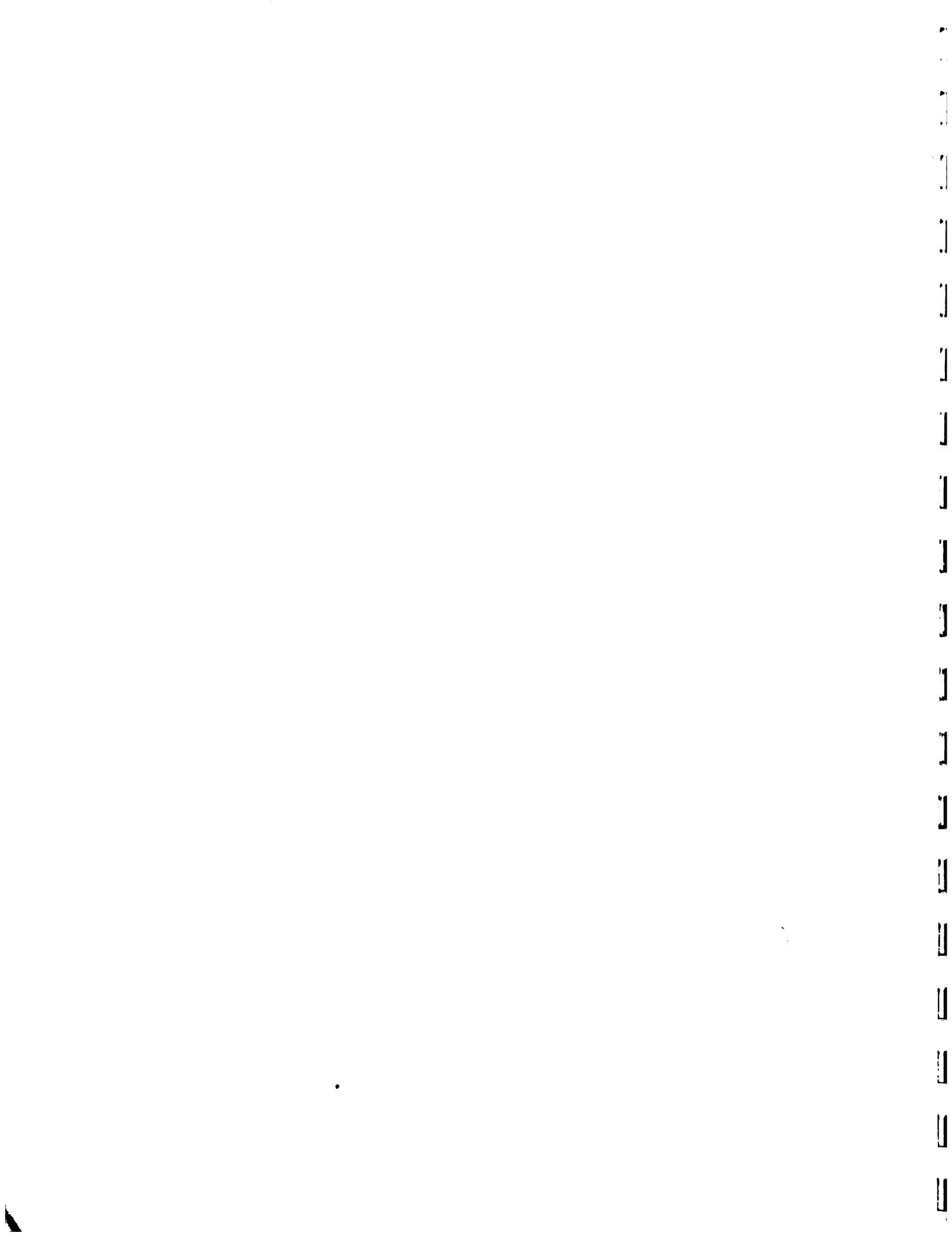
Es evidente que cualquier proyecto que intenta introducir cambios en sus esquemas, tiene que superar dificultades no solo en lo que se refiere a las políticas institucionales, sino sobre todo en la modificación de las actitudes personales y en la disposición de sus miembros para llevar a la práctica las respectivas propuestas.

Un proyecto que se inicia contando con el suficiente interés de sus participantes para ejecutarlo, aun cuando exista limitado apoyo institucional, tiene mayores garantías de éxito que en caso de haber apoyo oficial, pero faltar la voluntad necesaria en el personal de campo para actuar.

La experiencia demuestra que las transformaciones sociales, aunque hayan sido generadas en las esferas administrativas, se desarrollan y logran cimentarse a partir de sus actores reales.

En el presente caso, son los técnicos de campo, los educadores, líderes campesinos y las propias comunidades participantes los que pueden conducir, manejar las decisiones e implementar las acciones para alcanzar las mejoras deseadas.

Es incuestionable que, una gran mayoría de técnicos que realizan acti-



vidades en las zonas rurales, olvidan que sus tareas tienen mucho que ver con la educación puesto que, al intentar ejecutar proyectos de diversa índole, están abocados a transmitir conocimientos a las personas con las cuales se relacionan.

El hecho de transmitir conocimientos es de por sí una acción educativa cuya efectividad depende, en gran parte, de sus propios conocimientos, de las condiciones locales, de los métodos que utilicen y del tipo de relación que establecen con la población.

Los posibles beneficiarios campesinos, por su parte, también realizan acciones de educación en su vida cotidiana, por lo cual no es difícil que se integren a proyectos de esta naturaleza.

La información que se proporciona en este documento pretende, solamente, servir como base o punto de referencia para comprender con más claridad algunos aspectos relacionados con el hecho educativo en general y con la alfabetización en particular, de modo que puedan tomarse algunas previsiones, y encontrar algunas sugerencias para la implementación del proyecto.

Finalmente, cabe recalcar que la integración de la educación a proyectos de desarrollo se presenta como una alternativa viable, de gran validez y con enormes perspectivas de éxito, puesto que se encuentra dentro de las necesidades y expectativas de los sectores campesinos dadas las frustraciones a las que se han visto abocados en el pasado.



BIBLIOGRAFIA

- Abdulazis, Mohamed, "De viva voz y de boca en boca", Correo de la UNESCO, París, Agosto-Septiembre 1982
- Arnheim, Rudolf, "El pensamiento visual, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1971
- Barthes, Roland, "El grado cero de la escritura", Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1973
- Béca, Carlos Eugenio, "Alfabetización y postalfabetización en América Latina" UNESCO/REDALF, Santiago de Chile, 1987
- Black, Max, "El laberinto del lenguaje", Monte Avila Editores C.A., Caracas, 1976
- Corvalán, Graziella, "Estado del arte del bilingüismo en América Latina", Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, 1985
- De Oliveira Lima, Lauro, "La Educación del futuro según McLuhan", Editora Vozes, Río de Janeiro, 1972
- Documento, "Educación y capacitación", Programa de educación regional para América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, 1979
- Escobar, Alberto, "El reto del multilingüismo en el Perú", Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1972
- Fainholc, Beatriz, "Introducción a la sociología de la educación", Editorial Hvmánitas, Buenos Aires, 1979
- Freire, Paulo, "Educación como práctica de la libertad", Editorial América Latina, Bogotá, 1978
- Guerra, Marcos, "La cultura del analfabeto", Correo de la UNESCO, París, Febrero 1984
- Hannoun, Hubert, "Ivan Illich o la escuela sin sociedad", Ediciones Península, Barcelona, 1976



Illich, Iván y otros, "Un mundo sin escuelas", Editorial Nueva Imagen, México, 1977

IICA, "Plan de Mediano Plazo 1987-1991, San José, Costa Rica, 1986

IICA, "Capacitación campesina: un instrumento para el fortalecimiento de las organizaciones campesinas, Serie Documentos de Programas, No. 3, San José, Costa Rica, 1987

Jordán, Fausto y Londoño, Diego, "Experiencias en la aplicación de estrategias para combatir la pobreza rural, IICA, Serie Documentos de Programas No. 5, San José, Costa Rica, 1987

Malmberg, Bertil, "La lengua y el hombre", Ediciones Istmo, Madrid, 1978

Moorhouse, A.C., "Historia del alfabeto", Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México, 1961

Swadesh, Maurice, "El lenguaje y la vida humana", Fondo de Cultura Económica, México, 1967

UNESCO, "Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe", OREALC, Santiago de Chile, 1981

Varios, "Análisis de Marshall McLuhan", Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1972

Yáñez Cossío, Consuelo, "Estado del arte de la educación indígena en el Area Andina", IDRC, Ottawa, 1987

Yáñez Cossío, Consuelo, "Elementos para una definición de educación bilingüe intercultural", en Revista Cultura No. 21-b, Banco Central del Ecuador, Quito, 1985

Zumthor, Paul, "Permanencia de la voz", Correo de la UNESCO, París, Agosto 1985



