

EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS EN  
ÁFRICA Y LATINOAMÉRICA:  
*Experiencias interculturales  
en un encuentro multicultural*



**EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS EN  
ÁFRICA Y LATINOAMÉRICA:**

*Experiencias interculturales  
en un encuentro multicultural*

*Wolfgang Kueper y Teresa Valiente-Catter*  
Compiladores

Abya-Yala  
1999

**EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS EN ÁFRICA Y LATINOAMÉRICA:**  
*Experiencias interculturales en un encuentro multicultural*  
Wolfgang Kueper y Teresa Valiente-Catter (Compiladores)

1ª Edición  
1999

© Ediciones Abya-Yala / P.EBI  
Cooperación Técnica Alemana GTZ  
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson  
Casilla 17-12-719  
Télf: 562-633/506-217/506-251  
Fax: (593 2) 506255  
Quito, Ecuador  
*E-mail:* editorial@abyayala.org  
*Página electrónica:* <http://www.abayala.org>

GTZ

Autoedición: Abya-Yala Editing  
Quito, Ecuador

ISBN: 9978-04-

Impresión Digital: Docutech  
U.P.S. / XEROX  
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, 1999

# CONTENIDO

## PRESENTACIÓN

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| <i>Wolfgang Kueper</i> ..... | VII |
|------------------------------|-----|

## INTRODUCCIÓN

*Wolfgang Kueper y Teresa Valiente-Catter*

|   |    |
|---|----|
| 1. Educación y alfabetización de adultos en educación bilingüe intercultural .....  | 3  |
| 2. Simposium “Alfabetización y educación de adultos en lenguas indígenas” en la 5a Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA V, Hamburgo ..... | 11 |
| 3. Educación de los adultos en África y Latinoamérica<br>Resumen de un encuentro multicultural, Eschborn .....  | 27 |

## CONTRIBUCIONES REGIONALES

### ÁFRICA

|   |    |
|---|----|
| 1. Reflexiones acerca del aprovechamiento y el uso práctico de las lenguas nacionales en la alfabetización de adultos<br><i>Pape M. Gueye</i> ..... | 35 |
| 2. Nuevo enfoque de la alfabetización de adultos en Camerún<br><i>Maurice Tadadjeu</i> .....  | 49 |
| 3. Lengua y Alfabetización en Ghana<br><i>Isabella A. Buagbe</i> .....  | 85 |

## AMÉRICA LATINA

1. Enfoques en la educación y alfabetización de jóvenes y adultos indígenas: Guatemala, Honduras, Ecuador, Perú y Bolivia. Resumen de estudios de casos  
*Teresa Valiente-Catter* ..... 114
2. Educación de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala  
*Jorge Daniel Hernández Vásquez*: ..... 139
3. Educación de adultos en contextos indígenas de habla vernácula en Honduras  
*Gloria Lara Pinto* ..... 165
4. Educación de adultos y bilingüismo. El caso ecuatoriano  
*Ileana Soto* ..... 215
5. Educación de jóvenes y adultos indígenas en Perú: Alfabetización con desarrollo  
*Ruth Lozano Vallejo* ..... 237
6. Estudio nacional de la educación de adultos indígenas en Bolivia  
*Aurolyn Luykx, Nestor Hugo Quiroga, Ana María Gotret, Ivonne Velarde y Victor Hugo Arrázola*: ..... 287

## APÉNDICE: Declaración de Hamburgo

- La Educación de las Personas Adultas ..... 329
- Plan de acción para el futuro ..... 339

# PRESENTACIÓN

*Wolfgang Kueper*

En este volumen se presentan diversos aportes a la educación de adultos en general y, específicamente, a la educación y alfabetización de jóvenes y adultos en sociedades multiculturales en África y Latinoamérica. En el marco de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), llevada a cabo en Hamburgo en julio de 1997, se organizó el Simposium “Alfabetización y Educación de Adultos en lenguas indígenas” con patrocinio de la UNESCO y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). A continuación de la Conferencia de Hamburgo se realizó en Eschborn, en el recinto de la GTZ, un encuentro con representantes de programas de alfabetización en diversos países de África y Latinoamérica.

Estos marcos oficiales, internacionales y multiculturales constituyeron una estructura importante en la presentación de ideas y experiencias. La comunicación intercultural, eje de esta estructura, transformó la simple presentación de experiencias en un vivo intercambio de las mismas. Nos sumergimos en las diversas contribuciones y constatamos la cotidianidad de la comunicación intercultural. Lo que aún asombra y aflige en las sociedades industriales es en realidad normal y natural en sociedades multiculturales. Es cierto, existe una primera lengua de comunicación y aprendizaje, llamada comúnmente lengua materna. Igualmente es cierto que existe un contexto de referencia social y cultural que constituye el marco de desarrollo personal y de interacción con el entorno social y natural. Pero, crecer, socializarse y aprender, en otras lenguas y en diferentes contextos son también procesos nada extraños en sociedades multiculturales como las aquí representadas. La pertenencia étnica es reconocida. Un andino bilingüe quechua/aymara sigue sintiéndose quechua y se comunica e interactúa en

ambos contextos. La contribución de Ghana en este volumen nos prueba situaciones semejantes para África.

Tradicionalmente las instituciones de educación pública fueron espacios de decisiones uniformes. Hasta hace muy poco en países de Latinoamérica y África, los sistemas de educación trataron de simplificar o uniformizar este proceso natural, normal y diverso de comunicación y aprendizaje sobre la base de un único currículum, de planes y programas obligatorios pero descontextualizados así como de metodologías centradas en la memorización de contenidos y vinculados principalmente con la enseñanza frontal. Esta uniformización y descontextualización tuvieron un efecto, entre otros y sin duda, en bajos rendimientos, altas cifras de deserción escolar y repitencia, altas tasas de analfabetismo, el regreso al analfabetismo por disfuncionalidad de la alfabetización. Del mismo modo, el efecto se ha manifestado en la creciente desigualdad de oportunidades de educación y profesionales y, no menos importante, en la profundización de la brecha ciudad-campo.

Originalmente la educación formal, concebida fundamentalmente para élites urbanas, no se sentía estorbada por la diversidad lingüística y cultural. La diferencia campo-ciudad estaba presente pero no visible. Recién con los procesos de apertura o democratización de la escuela pública se logra un vuelco en la percepción de la realidad social y, en consecuencia, pedagógica. Pero, si bien se continuó con el mismo espíritu de los patrones de enseñanza, la expansión de la escuela pública permitió, sin embargo, la evidencia de diversas realidades y, en consecuencia, la evidencia de diferentes modos de vivir, pensar, aprender y comunicar.

¿Qué hacer cuando nos encontramos con esta diversidad en medio de un salón de clases o en un curso de alfabetización? Las decisiones uniformes de los sistemas tradicionales de educación han mostrado sus fracasos y naufragios. Las iniciativas de profesores y profesoras más sensibles a esta situación por vivirla concretamente probaron alternativas metodológicas en base de la comunicación mediante el uso de la lengua materna para así apoyar el proceso de aprendizaje de los niños. Éxitos en el rendimiento de los alumnos no se dejaron esperar.



En las contribuciones que aquí se presentan se destaca también esta importancia pero también se enfatiza la importancia de la participación en la gestión educativa de parte de las poblaciones nativas de habla vernácula. En las experiencias que aquí se vierten nos muestran logros de varios proyectos de alfabetización, por ejemplo, efectos de la alfabetización de las mujeres en la retención de los niños en el sistema formal. Esto es apenas uno de los aspectos en cuanto a la relación entre procesos de alfabetización y el sistema formal.

Pero, ¿cuáles son los beneficios de la alfabetización para los mismos adultos? Desde una perspectiva institucional pública se han elaborado propuestas y propósitos enfocados en el mejoramiento de la calidad de vida como resultado de procesos de alfabetización. Desde una perspectiva de base existe un enfoque similar pero también con resultados muy diversos: desde la decepción de no haber logrado un mejoramiento en la vida cotidiana hasta el entusiasmo de haber logrado un mejoramiento en las relaciones humanas. ¿Por qué este desbalance? En las contribuciones se siente la urgencia de una evaluación y seguimiento de los procesos de alfabetización en el corto, mediano y largo alcance.

En algunas contribuciones también se enfatiza la necesidad de involucrar el sector privado. Esto significaría entender la participación como un espacio de negociación, no de uniformización, entre los diversos sectores sociales de un país. En términos de la educación de adultos este énfasis de la participación abre un camino donde las poblaciones indígenas y de habla vernacular tienen un espacio de gestión de sus propios proyectos a partir de sus intereses y expectativas y en el marco de sus contextos de vida. Pero, las diversas experiencias también nos revelan, como dice Maurice Tadadjeu, de Camerún, que todavía existen muchos problemas, muchos están en camino de solución pero también hay muchos que hay que resolver. O como también asevera Luís de la Torre, de Ecuador, “yo diría que en Latinoamérica el discurso es al parecer bastante amplio, bastante persistente. Existen propuestas interesantes ..... lo que haría falta es una mayor concretización de (los) enfoques ya existentes y que ya son patrimonio de la experiencia de nuestros pueblos”.



# PRIMERA PARTE

---

## *Introducción*

*Wolfgang Kueper y Teresa Valiente-Catter*



# 1

## **EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**

El encuentro multicultural realizado en Eschborn (21.-23.7.1997) con la participación de representantes de diversos programas de educación de adultos en países africanos y latinoamericanos fue, sin lugar a dudas, un espacio de intercambio de experiencias pero, sobre todo, un espacio que permitió ubicar los esfuerzos tanto en sus logros como debilidades y tendencias con respecto a la educación de adultos en educación bilingüe intercultural dentro de una apreciación global y en relación con la política educativa del país respectivo.

En el documento base de la CONFINTEA V (Hamburgo, 14.-18.7.1997) se destaca la importancia de la participación de la gente, para la gente y por la gente en las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales a través del aprendizaje de los adultos (Educación de Adultos y Desarrollo, IIZ-DVV, 49, 1997). El derecho al aprendizaje de las personas adultas se convierte, de este modo, en principio superior de los procesos de democracia y paz así como de los conceptos concomitantes de medio ambiente y género. En el encuentro se confirmó el derecho a la diversidad lingüística y cultural y el derecho al aprendizaje de los adultos en su propia lengua y a partir de su contexto sociocultural en el marco de la educación para todos y del mejoramiento de la calidad de vida, principio de la Conferencia de Jomtien, Tailandia, 1990.

No cabe duda que el reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural en los procesos de aprendizaje es un resultado de luchas y negociaciones con el estado de parte de las poblaciones involucradas que ven en la educación no como un fin sino como un medio para el mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida a partir de sus in-

tereses y expectativas. Enrique Camargo, representante de Bolivia en este encuentro, afirma que un producto de las luchas de las organizaciones indígenas en su país es la concesión que hace el gobierno a los indígenas, a través de sus organizaciones, a participar en la política educativa de Bolivia.

Ciertamente éste es un paso muy importante pero también nos planteamos ¿es conceder la participación lo mismo que reconocer el derecho de la participación? ¿es la política educativa una cuestión de gobierno o de estado? Las concesiones pueden ser vulnerables a los cambios de gobierno. En cambio, el reconocimiento de un derecho involucra, afecta a todos los sectores de una sociedad. ¿Se ha llegado a esto con respecto a la educación y alfabetización de jóvenes y adultos en educación bilingüe intercultural? ¿Qué significa para el estado la educación de adultos? ¿Qué podemos aprender de las experiencias en países latinoamericanos y africanos con respecto a la educación de adultos, cuyos problemas son, de manera general, similares como diversas son también sus propuestas de solución? A continuación exponemos algunos aspectos centrales de las contribuciones en sus rasgos más generales.

En las exposiciones presentadas, no obstante las diferencias de las propuestas de solución a los problemas, se destaca una tendencia común al concebirla como un proceso “desde” y “con”. Este es un cambio en la percepción de la educación y alfabetización de adultos indígenas en sociedades multiculturales. Este logro precisa indudablemente, por un lado, la sustitución de actitudes de benevolencia y concesiones por la actitud del derecho al reconocimiento y, por otro lado, tratándose de la educación de adultos en sociedades multilingües y pluriculturales, poner en práctica una metodología adecuada a las necesidades y expectativas de los directamente involucrados.

En las contribuciones se puede apreciar esta tendencia que se manifiesta en la importancia que los proyectos dan a la participación, entendida ésta como la intervención de los diferentes sectores sociales en la elaboración de un programa de educación en su concepción y diseño, metodología y material, capacitación y formación de recursos, evaluación y seguimiento. En el centro de la participación se ubica el for-

talecimiento de la identidad cultural de las etnias o en las palabras de Maurice Tadadjeu: “..... alfabetización y educación en la lengua materna son la pieza clave para cualquier desarrollo de recursos humanos. Ellas construyen bloques de autoconfianza y autoestima pues son los suelos más fértiles sobre los cuales las comunidades locales y toda la nación pueden sembrar su identidad cultural”.

La participación puede ser vista, por un lado, desde una perspectiva institucional, en el intento de articular esfuerzos de diversas ONG's y programas públicos y, por otro lado, desde la perspectiva de las organizaciones indígenas en su lucha por la gestión indígena (planteamiento, diseño y ejecución) de sus propios programas de educación y alfabetización. De todas maneras, desde ambas perspectivas se ha logrado modificar la idea tradicional de entender la alfabetización como un programa únicamente de lecto-escritura y, además, en la lengua oficial, por muchos aún no dominada; la castellanización en Latinoamérica y la anglinización o la francofonía en África están en el centro de este enfoque.

Las diversas experiencias también nos muestran matices en el enfoque de participación. Esto no asombra pues ellos son resultado de una trayectoria social con sus características históricas específicas expresadas, entre otros, en sus políticas educativas las cuales a su vez son un reflejo de la relación entre las fuerzas sociales del país en cuestión. Ya sea desde una perspectiva institucional pública o de las organizaciones indígenas se reconoce, la participación en la importancia que se da a la coordinación interinstitucional; por ejemplo, en algunas propuestas africanas se plantea la colaboración entre la Universidad, mediante la investigación, el sector privado, con la ampliación de sus gestiones en lenguas nacionales, y el ministerio de educación, a través de la orientación política, el seguimiento y la evaluación de los programas.

En todas las propuestas se reconoce la importancia del vínculo de la educación de adultos con proyectos de desarrollo local y, dentro de este contexto, del rol de las comunidades en la concepción, planificación, realización y evaluación de los programas. Aquí se pueden observar dos aspectos importantes: por un lado, la inserción del sector privado dentro de un proyecto social que parte de las necesidades de las

comunidades locales. Esta inserción requiere obviamente de un proceso de sensibilización general a todos los actores sociales. Y, por otro lado, el concepto de alfabetización ha trascendido la idea tradicional de entenderla únicamente como un proceso de aprendizaje de lecto-escritura y, mas bien, se la vincula a proyectos de producción que impulsen el desarrollo de la comunidad y la generación de ingresos.

Con este vínculo se trata de dar funcionalidad a la alfabetización en general y en la lengua nacional o nativa para así prevenir la disfuncionalidad de la alfabetización y, en consecuencia, el retorno al analfabetismo. Aquí se destaca el sentido de la fase de post-alfabetización con el fin de reforzar las competencias adquiridas con respecto a una habilidad específica y esencial para los neo-alfabetizados y así lograr un mejor dominio del medio en el cual se mueven, alcanzar mejores resultados en las actividades de la vida cotidiana y poder contribuir a debilitar los límites entre lo formal y lo informal. En Senegal, por ejemplo, se tiene previsto escribir en lengua nacional señales, avisos publicitarios, formularios de bancos; de igual modo, en el marco de la regionalización y transferencia de competencias administrativas se reconoce la necesidad de traducir a las lenguas nacionales el material de administración pública: leyes, reglamentos, códigos, etc.

Los programas de alfabetización que funcionan son aquéllos que han sido gestionados por las mismas comunidades y en relación a proyectos que son oportunos a sus necesidades. En estos programas no sólo es cuestión de detener el retorno del analfabetismo; se trata también de un paso decisivo en la expectativa de mejorar la calidad de las condiciones de vida y de reducir la desigualdad ciudad-campo. En algunos proyectos es requisito establecer el vínculo alfabetización-proyecto de producción para conseguir recursos de financiamiento. Esto, sin embargo, plantea la pregunta ¿qué pasa con las comunidades que no alcanzan este requisito? ¿dejarán de ser atendidas por los programas de alfabetización? La competencia entre las comunidades en su afán de adquirir recursos para programas de alfabetización ¿no debilitará más a las comunidades más débiles marginándolas aún más todavía? ¿Cómo se resuelve este problema? Estas son algunas preguntas que aún quedan por responder.



Dentro del concepto de participación sector público-sector privado se destaca asimismo la importancia de procesos de sensibilización:

- a) de las instancias institucionales administrativas,
- b) en las lenguas nacionales durante la formación profesional,
- c) en el rol de orientación que debe tener el gobierno en la coordinación, seguimiento y evaluación de resultados para que sirvan de base en proyectos pilotos y se tomen en cuenta reajustes y replanteamientos que respondan a la creación de un sistema educativo global capaz de responder a las necesidades educativas de todas las poblaciones.

El reconocimiento de estos procesos de sensibilización se evidencia en las contribuciones. Pero, aún se anteponen los objetivos de la alfabetización en términos de cobertura cuantitativa. En las mismas contribuciones se tematiza este aspecto y se señala la importancia de diseñar nuevos tipos de lectura de las estadísticas existentes pues no basta tener números de inscripciones a los cursos de alfabetización.

Los efectos de la educación de adultos en relación con el sistema formal de educación hacen urgente procesos de seguimiento y evaluación en relación por ejemplo con aspectos de género y medio ambiente. En la contribución de Honduras se muestra una relación directa entre programas de alfabetización y su efecto en el rendimiento y/o retención de los niños y las niñas en la escuela formal a través de la alfabetización de la madre. En el estudio se enfatiza la alfabetización de la mujer como un factor importante en el mejoramiento del rendimiento en la escuela formal. Desde este punto de vista la cobertura cuantitativa adquiere un matiz más cualitativo si se hicieran lecturas más cualitativas, con diversas variables, de las estadísticas disponibles. Esto permitiría realizar ajustes en el mismo proceso de alfabetización y contribuir así en el mejoramiento del sistema de educación.

Si bien las experiencias que aquí se presentan pueden ser leídas de diferente manera, todas ellas son resultado de procesos de reflexión y experimentación. Más, en todas ellas son todavía insuficientes los procesos de evaluación y seguimiento de los programas. Uno de los aspectos

tos más centrales es el tratamiento de las lenguas en el proceso de aprendizaje de los adultos. Desde la perspectiva de las políticas educativas el espacio legal está dado. De los países africanos aprendemos que el multilingüismo es lo cotidiano. Es “normal” por ejemplo que en el proceso de socialización en Ghana se aprenda una segunda, tercera lengua que puede ser una lengua nativa o una lengua oficial, de tal manera que en una clase pueden existir no solamente distintos grados sino también distintos tipos de bilingüismo. El movimiento migratorio y la variedad de situaciones cotidianas apoyan este aprendizaje “natural”.

A este proceso “natural” de aprendizaje se superpone, sin embargo, en la escuela formal el aprendizaje de la lengua oficial, inglés y/o francés que a partir del tercer o cuarto grado se convierte en única lengua de instrucción y la lengua materna o nacional pasa a ser asignatura. Aquí se reconoce claramente un modelo de tratamiento de las lenguas nacionales como instrumento de transición al aprendizaje de las lenguas oficiales. Esto no implica necesariamente la ulterior exclusión de las lenguas nativas o nacionales. Todos los proyectos están de acuerdo en afirmar la importancia de la lengua materna en los procesos de aprendizaje.

En la filosofía de las propuestas se enfoca el fomento del desarrollo de las lenguas nacionales. Más, se mencionan tres argumentos para explicar la dificultad de la puesta en práctica de esta filosofía: falta de financiamiento, recursos humanos insuficientemente preparados y/o formados, necesidad de mayor elaboración de material en las lenguas respectivas. A esto se suma, un cuarto argumento, la gran variedad de lenguas, muchas de ellas aún no codificadas con un sistema escriturario. Esto implica que la educación de adultos, y dentro de ella la alfabetización en educación bilingüe intercultural, aún no tiene el suficiente y claro espacio en el sistema educativo en el mediano y largo plazo; aún no tiene, como se menciona para el caso de Bolivia (Luykx, 1996: 10), casi cabida en la reforma educativa, una de las más ambiciosas en los últimos tiempos.

Los argumentos mencionados no han impedido la elaboración de estrategias que implican procesos de sensibilización en diversos niveles y sectores, elaboración de material, adecuación del currículum a las ne-

cesidades locales, inserción de las escuelas privadas en proyectos de educación que trabajan con la lengua nacional en procesos de aprendizaje, la creación de una red institucional que vincula al estado, ONG's y proyectos, la obligación de aprender una lengua nacional durante la formación profesional, la creación de ambientes adecuados de lectura, fomento de la investigación de las lenguas nacionales, continuidad de los cursos de post-alfabetización, experimentación de propuestas, etc. Sin duda alguna, la CONFINTEA V y el Encuentro de Eschborn fueron un marco de intercambio de experiencias, pero sobre todo de reflexión de diversos procesos de la educación de adultos y que se presentan en este volumen.



## 2

# **SIMPOSIUM “ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LENGUAS INDÍGENAS” EN LA 5A CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, CONFINTEA V, HAMBURGO**

Del 14 al 18 de julio de 1997 se realizó en Hamburgo la 5ta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFINTEA V. Dentro de este contexto se organizó el simposium ‘Educación de adultos en educación bilingüe intercultural’ en el cual participaron representantes de diversos países latinoamericanos y africanos. En las diferentes exposiciones, que a continuación presentamos, se refleja la situación actual de reflexiones y planteamientos con respecto a los procesos de alfabetización y educación de adultos en los respectivos países. El grupo de trabajo estuvo moderado por el Sr. Luis de la Torre, de Ecuador.

Introducción: *Luis de la Torre*

*Nos encontramos en el simposium de alfabetización y educación de adultos en lenguas indígenas. Esta es una oportunidad para intercambiar experiencias africanas y latinoamericanas en torno a la alfabetización en culturas y lenguas indígenas. Contamos con cuatro expositores: Enrique Camargo de Bolivia, un compañero que dirige el proceso organizativo y educativo bilingüe en la amazonía boliviana; Isabella A. Buagbe, responsable de la División de Educación No-Formal en el Ministerio de Educación de Ghana; Gloria Lara Pinto, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, de Honduras; Maurice Tadadjeu, profesor de la Universidad de Yaounde I de Camerún. Cada exponente tendrá de 5 a 7 minutos para presentar un resumen de ideas centrales en sus respectivas experiencias.*

*De mi parte haré una introducción general tratando de hacer una aproximación de lo que sería la alfabetización en lenguas indígenas en América Latina a fin de tener un marco general de lo que está ocurriendo. Después de esta introducción de alrededor de 10 a 15 minutos, tendremos unos 10 minutos para abrir un foro corto, donde podamos expresar algunas inquietudes. A continuación los exponentes presentan sus exposiciones y finalmente se dará paso a un foro de aproximadamente 20 a 30 minutos. Teníamos previsto mostrar un video. Pero, problemas técnicos impiden su presentación. Pasaremos directamente a la introducción.*

En mi resumen presentaré algunas experiencias en educación bilingüe, tanto en mi país (Ecuador) como en los otros países de una manera muy global sin considerar precisiones, sino más bien señalando algunos aspectos de tipo general que comparten nuestros países. En una primera instancia haré algo así como un diagnóstico situacional, luego mencionaré algunas propuestas que ya están poniéndose en práctica y que ya forman parte del proceso educativo con adultos. Y, finalmente, enfocaremos la metodología para luego llegar a una conclusión dando paso a la discusión. Con respecto al diagnóstico situacional cabe mencionar que la mayoría de nuestros países en Latinoamérica, por no decir todos, son multilingües y multiculturales. Esto implica la existencia de una diversidad de culturas y lenguas, es decir, una serie de visiones e ideas sobre el mundo en el cual estamos viviendo.

Una característica básica de estas culturas es su oralidad que mantienen haciendo uso de ella a lo largo de su historia, desde la época precolombina. Esta oralidad ha tenido su propia condición y mantiene su propia lógica. Con la introducción de la escritura mediante el proceso de conquista y colonización se produjo un choque de dos visiones diferentes, de dos formas distintas de ver el mundo. Este choque originó el desenlace social expresado en la relación de la oralidad frente a la escritura. La escritura se constituyó en el instrumento de la sociedad dominante. Sin embargo, ya en las épocas actuales, en la modernidad, se considera a la escritura, y así lo consideramos nosotros, como un instrumento muy eficaz y efectivo de desarrollo sociocultural de nuestros pueblos. No existe ningún motivo para alejarnos de lo que es el contex-

to universal, el conocimiento universal, de la escritura en el mundo. Y nosotros, como culturas que convivimos y compartimos de esta universalidad, tenemos que estar en este contexto y a eso se debe la necesidad de una implementación de la interculturalidad a fin de lograr un desarrollo más equilibrado de nuestros pueblos.

Este carácter de oralidad ha tenido su importancia en su momento pero también su debilidad en el sentido de que se constituye como una oposición a la dimensión del pensamiento escrito. La fortaleza, por el contrario, radicaría en su vigor de conservación y transmisión de generación a generación de muchos valores, conceptos y formas de conocimiento y pensamiento. Desde este punto de vista diríamos que nuestras culturas, como todas las culturas del mundo, han desarrollado sus conocimientos de mucha significación y que les ha permitido la supervivencia de sus pueblos; cada enfoque de desarrollo de estos pueblos ha sido planteado desde su propio punto de vista, desde su propia visión.

En Latinoamérica, como en el resto de pueblos en el mundo que viven las crisis sociales, económicas, políticas y culturales, es grave la situación de analfabetismo. Al respecto, parece que no hay mucha empatía entre las cifras oficiales que manejan los estados y la realidad que se vive en cuanto al analfabetismo. En Ecuador, por ejemplo, para el año 1990 se habla de 681.000 analfabetos de los cuales 130.000 estarían ubicados en el área urbana y 551.000 en el área rural. Sin embargo, estos datos son primarios, oficiales, en el sentido de que existen otros factores que aumentan ese total, como por ejemplo el caso del analfabetismo por regresión, es decir, por disfuncionalidad. Muchas personas que pasaron por la escuela 1, 2, 3 y 4 años a veces hasta terminaron la primaria pero, por falta de uso, por la oralidad y por no funcionalidad de este instrumento en el proceso debido, vuelven nuevamente a ser analfabetas. También hay otras razones, por ejemplo, el mal proceso de aplicación de la educación; los alumnos que salen con algún nivel escolar y que han adquirido cierto conocimiento lo ha sido de una manera desorganizada y quizás distorsionada y más bien han salido con graves complejos de los niveles escolares y esos son a futuro los analfabetos en potencia.

Se podría hablar de muchos otros factores que contribuyen al aumento del analfabetismo; ser analfabeto está muy ligado a problemas de tipo social, económico y político. Cuando yo mencioné 680.000 estamos hablando de apenas un 13%. Pero yo personalmente consideraría que este monto sobrepasa el 40% en nuestros países. Bueno, ésta es una realidad que si no se supera a corto, mediano y largo plazo dentro de un plan muy adecuado, estos procesos de alfabetización y de educación con los pueblos indígenas, y el aumento de analfabetos se convertirá en un círculo vicioso. Entonces, es muy importante que se tome en cuenta que las políticas que se vayan a tomar en esta materia a futuro, dentro de estos plazos cortos y largos, tendrán que ser muy eficaces con miras a ir venciendo y superando estas dificultades para impedir que se conviertan en un círculo vicioso.

A manera de propuesta cabe decir que el proceso alfabetizador básicamente debe partir del reconocimiento del valor de las lenguas y culturas en todos sus contextos socioculturales. Esto ya sucede en nuestros países. Al menos en Ecuador y en los países que conozco como Guatemala, México (en Nicaragua también) se están realizando programas de educación bilingüe. En Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile existen experiencias de educación bilingüe las cuales satisfacen en alguna medida las expectativas de las poblaciones indígenas. Esto significa la necesidad de tomar como base fundamental el reconocimiento de las lenguas nativas las cuales deben ser instrumentalizadas adecuada y técnicamente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la elaboración de textos, de manera que vayan fortaleciéndose en su capacidad de comunicación e inclusive en contenidos que son ajenos a su propia condición de significación. El fortalecimiento de la identidad concomitante con esta valoración de las culturas y las lenguas es fundamental y esto es lo que se está haciendo.

En Ecuador se creó el programa nacional de educación bilingüe en 1980 debido al impulso de la propia población indígena a través de sus organizaciones y esto ha logrado desembocar en un proceso de conciencia cultural y fortalecimiento organizativo. En nuestro caso para felicidad de Latinoamérica, creo yo, el proceso educativo ha generado un proceso organizativo muy interesante. La alfabetización se articula y



debe articularse, tiene que ser así, con el mejoramiento de las condiciones de vida. Es decir, tiene que dar alternativas para poder hacer frente, en alguna medida, a la crisis, al problema de subsistencia de la población que se beneficia con este servicio educativo. Esto implica la superación de posiciones aculturativas lo cual, de hecho, se refleja en todas las experiencias.

En etapas anteriores, iniciales, en nuestro país por ejemplo, en la fase desde 1945 hasta 1960 - 1965 se promovía el proceso de alfabetización de transición con la sola finalidad de alejar al individuo de su cultura, de su lengua, de todo lo que era su patrimonio cultural. A partir de 1970 éste se va fortaleciendo con dinámicas de identidad cultural, de fortalecimiento de las culturas, las lenguas y así se va entregando poco a poco las posibilidades de una gestión a la propia gente para el desarrollo de estos programas.

Como metodología la alfabetización es un proceso educativo que estamos utilizando a partir del propio fondo cultural, con su propia forma de ver el mundo y con los conocimientos que conservan las lenguas dentro de la cultura respectiva. Pero, lo hacemos en estrecha articulación con el conocimiento universal de manera que haya un juego de posibilidades de recreación. Un juego de crecimiento y que no se cierre en un proceso simplemente culturalista sino más bien valorando lo suyo, pero mirando también hacia un futuro de apertura hacia otras experiencias.

A manera de conclusión a esta introducción, yo diría que en Latinoamérica el discurso es al parecer bastante amplio, bastante persistente. Existen propuestas interesantes, hay buenas experiencias, pero también es cierto que más se ha estado insistiendo en el discurso. Lo que haría falta, pensamos, y es interesante que este tipo de reuniones internacionales nos ayuden también a enfocar a una mayor ejecución de estas propuestas que ya están quizás escritas o están pensadas o en proceso de ejecución; es decir lo que haría falta es una mayor concretización de estos enfoques ya existentes y que ya son patrimonio de la experiencia de nuestros pueblos.

*Escucharemos a continuación a Enrique Camargo, de Bolivia quien nos expondrá una experiencia interesante del desarrollo de educación de adultos en la amazonía boliviana*

En realidad debido al poco tiempo que dispongo para intervenir, quisiera hablar más que todo de la participación de las organizaciones indígenas en diferentes programas, tanto de educación intercultural bilingüe como también de las organizaciones.

A veces nos adelantamos mucho y es bueno también considerar que en todos los planteamientos generales las declaraciones son importantes pero para no seguir cometiendo los mismos errores de siempre, es conveniente también establecer el mecanismo de participación desde los diferentes niveles sociales. Desde allí es donde se debe partir, desde los niños, de las mujeres y de toda la población. Por eso me interesa mucho compartir con todos ustedes la experiencia educativa de asamblea del pueblo que nace justamente a raíz de los movimientos educativos que empezaron ya a finales de la década del '80 con la participación de la organización indígena.

¿En qué consistió la participación de la organización indígena?

La participación, muchas veces podríamos entender de diversas maneras, por ejemplo participar en un evento como éste tan importante, donde uno se inscribe como un participante. Pero habría que ver, qué realmente es la participación. ¿Será que la participación es cuando tenemos que trabajar con delegados oficiales para que pasen algunas de nuestras conclusiones? A veces todavía depende mucho de la buena voluntad de nuestro delegado oficial quien frecuentemente no pasa todas nuestras ideas en las conclusiones.

Entonces ¿Qué es participar? ¿Qué es participación para las poblaciones de los grupos orientales de Bolivia, es decir, de las tierras bajas de Bolivia, porque los indígenas también estamos en la zona andina y estamos también en el oriente, en las tierras bajas, donde vivimos alrededor de 30 pueblos indígenas? La participación implica compartir, intervenir desde el diseño y la formulación de los programas educativos. Esto significa elaborar todo el planteamiento y plasmarlo en un proyecto político de los pueblos indígenas. Y no sólo basta con formular pro-

puestas sino también implica tomar parte en la ejecución de los programas educativos.

Como un ejemplo, actualmente la confederación de pueblos indígenas de Bolivia no sólo maneja los discursos de cómo tiene que ser un programa de educación sino que destaca sus mejores hombres para participar en la ejecución de los programas. Aunque esto es muchas veces sacrificio para la organización, porque desde el momento en que delega ya a sus mejores hombres, pierde la organización un recurso importante quien empieza a interactuar con otras situaciones. Pero, también esto es el costo de la participación.

En este momento yo recuerdo que la participación no sólo es destacar a los mejores líderes, sino también aprovechar todo el potencial de las organizaciones y las comunidades. Por ejemplo, la revisión de los materiales que se han hecho en mayo de 1991. En un equipo técnico se proponía la recuperación lingüística de nuevas palabras. Alrededor de 400 nuevas palabras fueron sometidas a un consejo de ancianos. Este revisó la propuesta del equipo técnico, finalmente cambió casi la mitad. Entonces es muy importante destacar la participación de la biblioteca y también de la sabiduría que está en una comunidad. Recuerdo que se reunieron alrededor de 80 ancianos y líderes de las comunidades y empezaron a revisar, validar las nuevas palabras que surgían a raíz del programa de educación. En este momento se sigue con la misma dinámica.

Desde otra manera de entender la participación es importante mencionar también cómo el programa de educación intercultural bilingüe ha tenido bastante efecto en la revitalización lingüística y en la recuperación técnica. Las organizaciones de Bolivia, la confederación de pueblos indígenas de Bolivia han impulsado estos procesos utilizando ya distintos mecanismos, distinta influencia política para presionar al estado boliviano y lograr la reforma de la constitución.

Esto es muy importante de considerar porque desde la reforma de la constitución ya los pueblos indígenas tenemos mayor peso para plantear nuestras demandas. Igualmente se han dado dos leyes importantes en Bolivia: la participación popular y la reforma educativa. La reforma educativa que incorpora la interculturalidad y la participa-

ción. Como resultado se tiene que la participación de las organizaciones indígenas tiene cada vez mayor peso.

La participación es importante y puede posibilitar que se aceleren las programaciones internacionales, las programaciones nacionales, las programaciones regionales y microregionales. Por eso, creo que es importante demarcar con toda claridad, que en la cancha deben jugar tanto la organización como el estado. Y se debe considerar también que la participación es una concesión que hace el estado a las organizaciones indígenas. Para las organizaciones indígenas la participación es una conquista. ¿Por qué una concesión? Porque tiene que aflojar ciertos poderes que tiene sobre la educación y sobre otros programas de desarrollo. La participación es una permanente negociación con los poderes que hay.

Pero, nuevamente para concluir, diría que es importante que tanto las organizaciones estatales y también los convenios internacionales u organismos de cooperación, reconozcan el rol protagónico que han empezado las organizaciones indígenas. Normalmente ocurre que la relación que se da con un organismo externo va primero por el estado, va filtrada por el estado, después el rebote pasa a la organización. Pero, ¿Por qué no reconocer el rol protagónico que tienen las organizaciones que es donde se ejecuta un programa? Entonces si estamos pensando en una gran movilización para la actualización del mundo, las agencias de cooperación deberían ir directamente a las organizaciones. Desde las organizaciones se pueden generar importantes programas de desarrollo y de cambio que requieren los pueblos indígenas.

Gracias.

*Le agradecemos al compañero de Bolivia la exposición de la experiencia educativa boliviana con respecto a la participación. A continuación escucharemos a la compañera Gloria Lara Pinto, de Honduras.*

Las poblaciones indígenas de Honduras no son sujetos de las primeras planas de los periódicos. Hace mucho que dejaron de usar su testamento original, hace mucho que la mayoría de ellos dejó de vivir en regiones inaccesibles, hace bastante que el grupo numéricamente más

grande y más influyente culturalmente olvidó su lengua. No muchos han sobrevivido los últimos 100 años. El establecimiento de la república logró lo que 400 años de poder colonial no consiguieron, el desarrollo de las tradiciones y, en el caso extremo, la destrucción de la lengua materna bajo el pretexto de la integración en un estado nacional moderno de acuerdo a un modelo de desarrollo de corte occidental. La integración significó, sin embargo, para las poblaciones indígenas la negación de sí mismos y, en consecuencia, fueron obligados a encubrir sus patrones de cultura.

Debido a esa superficial homogeneización de población de Honduras no es difícil aún hoy el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de nuestro país. La pobreza y el analfabetismo en Honduras fuera de los pocos centros urbanos no son sólo una característica de la población indígena. En comparación con el resto de los campesinos, los indígenas han sido comúnmente más pobres y han tenido un más restringido acceso a cualquier forma de educación formal. En cifras exactas se ignora cuántos de ellos no saben leer ni escribir. Pero partiendo de la conocida premisa, que siendo las regiones tradicionalmente indígenas las que arrojan las más altas tasas de analfabetismo, es en Honduras donde se confirma la tendencia predominante en América Latina.

La tasa de analfabetismo es más alta en el campo y mucho más crítica entre la masa campesina, sobre todo entre las mujeres. De tal manera que una persona, cuando es a la vez mujer, campesina y analfabeta es mayor la probabilidad de que también sea indígena. En cifras absolutas se estimó en 1993 que en Honduras con una población total de alrededor de 5 millones había 1.500.000 analfabetos. Otros estiman que uno de cada tres hondureños es analfabeto. Es decir, 1.700.000 personas. En el censo de 1988 el promedio de analfabetismo alcanza el 48%. Pero no asombra que la tasa más alta de 55% recayera en un territorio reconocido como indígena y económicamente deprimido. En total las estadísticas estiman que el analfabetismo entre las poblaciones indígenas es de 72% al 100%.

Las tasas de analfabetismo más altas se encuentran en los grupos de edad entre 10 y 19 años y en el grupo mayor de 50 años. Según las

estadísticas la diferencia del 6% entre hombres y mujeres no es significativa. No obstante, esa mayoría conformada por las mujeres se considera incapaz de aprender y su depreciada imagen las lleva a pensar que esta incapacidad es parte de su naturaleza.

Las cifras disponibles sobre la población de cada uno de los 7 grupos indígenas son todas estimaciones más o menos confiables. El último censo de población realizado en 1945 estableció que sólo el 6.7% se consideraba indígena. En la actualidad y más de 50 años más tarde los indígenas no constituyen más que el 5% del total de la población hondureña. O sea alrededor de 250.000 personas.

La situación social lingüística de las diferentes poblaciones se puede caracterizar como sigue: La transmisión de la lengua continúa siendo oral, aun cuando algunos grupos disponen de una cierta tradición escritural de naturaleza religiosa desde comienzos de este siglo. Generalmente todos los adultos son bilingües. Pero, en algunos casos las mujeres pueden alcanzar la edad adulta sin haber aprendido español o cuando menos sin hablarlo adecuadamente. Un grupo ilustra claramente la situación social lingüística conocida como obsolescencia, que se da cuando sólo los adultos utilizan la lengua, y ésta ya no se enseña a los niños. Es decir, virtualmente la lengua está en vía de desaparición. Una situación similar está documentada por otro grupo, sobre el cual existe información que los padres ya no utilizan la lengua materna como medio de comunicación con los niños. Sin embargo, los niños se entienden y eventualmente la aprenden gracias a los abuelos. Entre los grupos numéricamente más grandes de Honduras la lengua cayó completamente en el olvido.

Hasta la fecha solamente existe una moderna experiencia de un programa piloto para adultos realizado en una población pequeña de 600 personas, donde se alfabetizaron 12 hombres. A raíz de eso se estableció una escuela, pero aquí ninguno de los maestros por supuesto habla la lengua indígena y ninguno ha tratado de aprenderla. Recientemente se estableció el programa nacional de educación para las señoras de Honduras, que tiene como fin la implantación de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, la principal fuente de financiamiento del programa nacional para la educación es un proyecto finan-

ciado por el Banco Mundial, que no previó la educación de adultos y, por lo tanto, se tuvo que buscar otra fuente de financiamiento, porque no hay ninguna para iniciar la solución de estos problemas.

El problema de las mujeres es el problema quizás más crítico. El éxito del aprendizaje de los niños depende del grado de instrucción de la madre. Si las mujeres indígenas han asumido en su mayoría el papel de protectoras y transmisoras de la tradición y de la lengua, entonces mientras no participen activamente en la educación de adultos y en el proceso de aprendizaje de sus niños, el intento de introducir una educación intercultural bilingüe en el sistema de educación puede frustrar.

Se sobreentiende que los programas de educación de adultos han dado prioridad a los hombres. No porque hubiera sido intención o concepción, sino simplemente porque no tomaron en cuenta la posición subordinada de las mujeres y la situación de trabajo. En otras palabras: las mujeres por lo general no pueden tomar solas la decisión de participar en un programa de educación de adultos.

En base a los resultados de un programa piloto realizado en dos pueblos indígenas quiero terminar con las siguientes consideraciones: Con una muy alta tasa de analfabetismo de casi 100% de extrema pobreza en una población reducida de 600 personas en un territorio limitado, se mostró una experiencia exitosa de alfabetización cuando se tomó en cuenta el serio deseo de aprender de parte de los adultos en apoyo del aprendizaje de sus hijos y su futuro bienestar que en último caso era el suyo propio.

*Agradecemos a la expositora. A continuación damos la palabra al compañero Jorge Hernández, de Guatemala.*

Únicamente quisiera complementar parte de las experiencias que ya se han presentado. En Guatemala prácticamente la mayoría de la población es de origen maya, tenemos 24 lenguas o idiomas y a través de las constituciones hay un reconocimiento que existe un comité nacional integrado por el sector público.

De todos estos 24 idiomas que se hablan en Guatemala, estamos trabajando con 15 con material elaborado en lengua materna aunque ya contamos con material para 19 idiomas.

En educación básica trabajamos también en lengua materna y a la par se trabaja igualmente en castellano. En una primera etapa hablamos y desarrollamos lo que es la transferencia de la escritura del idioma materno al castellano. Además de eso contamos con un material de reforzamiento de la escritura en el idioma materno. Luego en los siguientes meses, en una segunda etapa, desarrollamos las 6 áreas básicas establecidas en las estrategias que tenemos tanto en lengua materna como en castellano.

Todo esto desarrollamos en 40 unidades integradas: 20 en idiomas indígenas y 20 en castellano. Un tema, por ejemplo la familia, desarrollamos tal como se entiende la familia dentro del contexto cultural castellano occidental. Y al desarrollar el tema de la familia en el idioma materno lo desarrollamos tal y como nosotros lo entendemos dentro de nuestro contexto cultural.

¿Qué pasa por ejemplo con alguien dentro de la cultura indígena, alguien ya grande, alguien ya anciano, qué sucede? ¿Es un estorbo, ya no sirve? Haber ¿Qué sucede? Esto es nada más para aclarar un poco lo que se está haciendo porque entiendo que en todas las exposiciones de los compañeros que me antecedieron se planteó sobre cómo vamos a proceder o pensamos hacer o qué vamos a hacer.

Yo diría que en otras oportunidades de encuentro como éste tratemos de compartir las experiencias que ya existen en otros países. Ver los avances que hay, qué problemas se tienen y cómo superar esos problemas. Porque las experiencias que se han dado en muchos lugares del mundo arrojan datos muy específicos y muy especiales que podemos tomar en cuenta en las reflexiones de nuestro respectivo trabajo.



*Agradecemos al compañero de Guatemala y damos la palabra a Maurice Tadadjeu, de Camerún.*

Vengo de Camerún y para esta conferencia he preparado mi ponencia que la expondré a Uds. en forma resumida. Los detalles podrán Uds. apreciar en el ensayo que he entregado para su publicación.

Camerún es el país más multilingüe en África. Con una población de 13 millones de personas y 250 lenguas Camerún es conocido como África en miniatura. ¿Cómo es posible integrar tantas lenguas en programas de alfabetización? Teóricamente deberíamos tener 250 programas para las tantas lenguas existentes. El camino que hemos tomado para resolver este problema ha empezado desde hace 19 años en los cuales hemos desarrollado un modelo para enseñar en la lengua materna y la primera lengua oficial en el primer nivel y con la introducción de la segunda lengua oficial; es decir, se trata de un modelo trilingüe. En 1995 se seleccionaron 12 lenguas para desarrollar el programa de alfabetización. Actualmente se ha planificado el manejo de 40 lenguas.

En otras palabras, nuestro credo es: si uno cree en las personas que hablan estas lenguas, si uno cree que estas personas poseen inteligencia, el derecho a sus propias lenguas aun cuando sean 5000 o 3000 hablantes entonces tenemos la obligación de darles una oportunidad de desarrollar sus propias lenguas y de realizar programas de alfabetización en esas lenguas. Nosotros no vivimos en el monolingüismo. Sentimos que el monolingüismo no es bueno para África. Nosotros necesitamos por lo menos tres lenguas y eso es precisamente lo que estamos tratando de hacer en Camerún.

Las ideas sobre las limitaciones económicas con respecto al uso de lenguas no tienen ningún sustento. No necesitamos que se anteponga la economía a la gente. Las personas están antes que la economía.

Un último punto que quiero desarrollar es que precisamente ahora que nos estamos trasladando hacia el siglo XXI es necesario desarrollar una nueva visión para África no solamente en lo que respecta a la alfabetización de adultos sino para todas las áreas del desarrollo. Hay un elemento muy importante en la visión con la cual entraremos en el siglo XXI. Se trata de la comunidad local. Se habla todo el tiempo acer-

ca de la comunidad, del desarrollo comunal; pero ¿qué es la comunidad? Las ONG's están comprometidas con la comunidad, existe mucha competencia entre los que están trabajando en las comunidades ¿quién es mejor que quién? Pensamos que un grupo de comunidades debería formar algo así como una comuna de tal forma que los recursos humanos mejor calificados puedan coordinar en esa estructura todas las intervenciones diferentes incluyendo los programas de alfabetización.

Esta es la dimensión vertical de la visión que estamos desarrollando y me siento feliz que en Camerún muchas ONG's están siguiendo por este camino. Esta es la estructura más pequeña que recibe parte del presupuesto del gobierno. Actualmente existen esfuerzos que tratan de hacer una África común. Lo que pasó hace cien años no se debe repetir. Nosotros entramos al siglo XX como países dependientes y hemos sido dependientes durante cien años. No queremos entrar al siglo XXI como personas dependientes. Queremos lograr una dinámica de auto-desarrollo, de autoalfabetización; pienso que existen los ingredientes suficientes para alcanzar esto, solo necesitamos juntarlos.

*Agradecemos al compañero de Camerún y damos la palabra a Isabella Buagbe, de Ghana.*

En estos breves minutos me gustaría hablar acerca del rol que juega la lengua en la educación. En Ghana aproximadamente tres millones de habitantes hablan diferentes lenguas. Inglés es el idioma oficial y son pocos quienes lo dominan. Las lenguas nacionales en su mayoría se hablan principalmente en la región central y meridional del país. Es política del ministerio de educación que la lengua local sea utilizada al comienzo de la escolaridad.

Desde el nivel pre-escolar hasta el tercer grado la lengua local es el instrumento de instrucción. A partir del siguiente grado el inglés es la lengua de instrucción y esto causa problemas a los maestros. Tanto los maestros como los alumnos no pueden comprender el inglés inmediatamente, de tal forma que los maestros se ven obligados a usar dos lenguas y gradualmente pasan al inglés absolutamente. La filosofía del go-

bierno es apoyar la alfabetización en la lengua materna y que se basa en el principio de lo conocido a lo desconocido.

La lectura es la habilidad de la mente para procesar lo que ha sido escrito. La escritura requiere la habilidad de transformar los pensamientos en palabras. En la política educativa están dadas las bases legales para el aprendizaje en la lengua materna. Pero a veces sucede que la gente vincula una fuerte identidad étnica con la lengua. En este caso algunos de los alumnos rehusan aprender en una lengua nacional debido a conflictos étnicos en las regiones a las que pertenecen. Estos problemas deben ser resueltos.

Otro problema es cuando el programa de alfabetización se realiza en inglés debido a que esta lengua tiene una alta demanda pero el grado de comprensión es diferente al interior de los cursos. La cuestión en la educación en África es que no se sabe cuál es la mejor lengua como instrumento de instrucción. En todo caso, si la alfabetización en lenguas locales es entendida como una exigencia en el proceso de aprendizaje, entonces es necesaria la creación de un entorno alfabetizado y adecuado a estas lenguas.

*Debido al tiempo aceptaremos solamente dos comentarios muy puntuales.*

(1) ¿Qué significa esto? Ojalá que no signifique que para que no se pierda la lengua materna en ese sentido los indígenas no van a tener la oportunidad de seguir desarrollando el manejo del español o cualquier otra lengua universal hasta los más altos niveles de comprensión y expresión.

Espero que no quiera decir eso porque yo entendería que el desarrollo de la lengua materna es importantísimo y que tiene que hacerse en las etapas posteriores a la escolarización también. Pero el derecho y el deseo de desarrollar esta otra lengua, la lengua del país o una lengua universal, como dicen, hasta sus últimas consecuencias implica estar abierto para todo, debe ser una lección para todos.

¿Qué es eso que los indígenas entonces solo van a aprender tanto español como para que dejen su lengua materna? Me parece que si es

así como he entendido, yo diría - mucho cuidado porque eso es una decisión personal hasta dónde uno quiere llevar el aprendizaje. Y eso es una decisión a la que todos somos libres de tomar.

(2) Voy a explicarme en francés. Trabajo con algunos proyectos de alfabetización bilingüe y quisiera llamar la atención contra un aprendizaje muy rápido de la lengua internacional concerniente. Es necesario empezar la alfabetización en la lengua materna de los alfabetizandos y seguir con ella hasta que hayan obtenido la habilidad perfecta de la expresión oral y de la escrita pues de lo contrario se está arriesgando hacia una criollización si es que se aprende de una manera muy rápida o simultánea las dos lenguas pues la gente va a confundir las estructuras de las mismas y en vez de dominar su lengua de base van a mezclar ambas lenguas como en una salsa por no poder separar la lengua del país africano al cual pertenecen del inglés y/ o del francés.

*Agradecemos mucho la participación de todos y esperamos que lo que ha quedado pendiente, se trate de arreglar, conversar en los momentos libres.*

*Muchas gracias.*

### 3

## **EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS EN ÁFRICA Y LATINOAMÉRICA. *RESUMEN DE UN ENCUENTRO MULTICULTURAL EN ESCHBORN***

El encuentro fue inicialmente programado para ser realizado en la UNESCO, Hamburgo, a continuación de la 5a Conferencia Internacional de Educación de Adultos 1997, CONFINTEA V. Por razones institucionales la reunión fue asumida por la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ, en la casa matriz de Eschborn y se realizó del 21 al 23 de julio de 1997.

Al evento participaron representantes de diversos países de África (Kenya, Senegal, Ghana, Kamerún, Surafrica) y Latinoamérica (Honduras, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina).

A partir de las experiencias particulares de cada país se logró un consenso de expectativas básicas relacionadas con la identificación del complejo sociopolítico en torno a la educación de adultos: el uso de las lenguas, los enfoques metodológicos, la formación y capacitación de recursos humanos, los procesos de elaboración de materiales educativos así como los resultados que cada experiencia estaba logrando.

En la discusión surgió la idea de producir un manual que recogiera elementos básicos de las experiencias y, al mismo tiempo, permitiera planteamientos en torno a la alfabetización y educación de adultos en contextos multiculturales. La sistematización de dichos planteamientos serviría de base para la elaboración de criterios generales de ejecución de los diversos programas en contextos multilingües y pluriculturales. Esta idea lamentablemente no pudo realizarse.

En la discusión inicial del encuentro se consideraron los siguientes elementos como más importantes a considerarse en un programa de educación de adultos dentro de los respectivos contextos:

- marco sociopolítico, cultural y lingüístico de cada una de las experiencias,
- enfoque metodológico y uso de las lenguas,
- procesos de elaboración de materiales educativos,
- monitoreo y evaluación: realización,
- nivel de satisfacción de necesidades básicas de la población alfabetizada,
- formación y capacitación de recursos humanos para estos programas.

En dos grupos de trabajo se trataron los siguientes temas:

GRUPO 1 El contexto sociopolítico de las experiencias y la formación y capacitación de los recursos humanos.

GRUPO 2 Las metodologías de las experiencias y la elaboración de los materiales educativos.

Al final del evento se realizó una evaluación del mismo y se obtuvieron los siguientes resultados:

- a) Fortalezas de las experiencias de alfabetización en lengua materna
  - Existen logros similares en la educación de adultos, cuya reflexión debe ser profundizada.
  - La información diversa y variada es un insumo para cada una de las experiencias.
  - Las diferentes ideas de aplicación enriquecen las estrategias existentes de la educación de adultos.
  - Se refuerza el impulso de creación de espacios de experiencias en educación de adultos y el uso de lenguas.
- b) Debilidades del evento
  - Se contó con muy poco tiempo (3 días) para el intercambio de experiencias.
  - La planificación inicial del encuentro no fue clara.

- Un intercambio en base a una comunicación mediante traducción requiere de más tiempo. Se habló español, inglés y francés, según la necesidad.
- Dificultades en la comunicación debido a los distintos grados de comprensión entre las lenguas de parte de los participantes.

De manera general el grupo de trabajo consideró la importancia de continuar con este tipo de encuentros los cuales permiten la posibilidad de plasmar las ideas innovadoras en manuales concretos y útiles para los procesos de educación de adultos que se llevan a cabo en contextos multiculturales. En el cuadro 1 presentamos los resultados del intercambio de experiencias entre los participantes en el encuentro.

Finalmente se exponen resumidamente algunas ideas centrales de la mesa de trabajo a manera de reflexiones finales. Las experiencias de los diversos países señalaron que en los procesos de alfabetización de muchos de ellos:

- a) la población beneficiaria les da impulso,
- b) las mujeres en los países latinoamericanos son sujetos beneficiarios de los programas de alfabetización,
- c) contenidos y metodología de alfabetización se basan en argumentos sociopolíticos,
- d) la metodología de Freire está en mayor o menor grado extendida en diversos países; pero algunos encuentran que se necesitan nuevas ideas para enriquecer esta metodología,
- e) con respecto a la lengua materna, allí hasta donde hace poco ha sido (o es aún) lengua oral antes que escrita, la gente no valora realmente su propia lengua y se avergüenza de ella. Existen textos escritos en el marco de la iglesia y de algunas instituciones académicas pero no son accesibles a las mayorías. Actualmente los pueblos indígenas en América Latina empiezan a valorar sus propias lenguas y cuestionar la dominancia del castellano,
- f) en Latinoamérica los beneficiarios están directamente involucrados en el nivel de las comunidades (grassroots) tanto en la organización como en la ejecución de los proyectos de alfabetización,

- g) en algunos países otras instituciones como UNICEF, UNESCO, DANIDA y GTZ han cooperado en programas de alfabetización,
- h) es importante evaluar el progreso del aprendizaje de los adultos. Esto proporciona un sentimiento de avance y éxito. Así los estudiantes (learners) surafricanos quieren que su aprendizaje sea reconocido,
- i) la evaluación del aprendizaje del adulto puede ser un instrumento poderoso para promover la calidad del aprendizaje y que puede influir positivamente en la metodología, los contenidos y los valores planteados en el programa de alfabetización. La evaluación y su uso puede “empoderar” o “despoderar” el proceso de aprendizaje. Por esta razón es necesario reflexionar acerca del significado de la evaluación. Ello significa ver qué y cómo aprenden los estudiantes y no de sorprenderlos sobre lo que no saben,
- j) las mujeres están en primera línea en la lucha por una sociedad alfabetizada mediante su participación, reafirmación y el derecho humano básico de aprender,
- k) el curriculum con orientación al aprendizaje puede ser un “paquete curricular” (curriculum bound) para ser evaluado. Esto da libertad a los estudiantes de decidir si quieren ser evaluados. El curriculum orientado al aprendizaje también puede ser un “curriculum abierto”. No todos los estudiantes quieren ser evaluados. Algunos quieren aprender por el gusto de aprender, tal vez para poder leer la Biblia o leer un periódico y ellos están felices de poder hacerlo,
- l) todos estuvieron de acuerdo en que la alfabetización y el aprendizaje son muy importantes actualmente en el mundo. Es de mucho provecho para los continentes (y países) de comunicar, dar a conocer experiencias y de aprender mutuamente.



Cuadro 1  
EXPERIENCIAS MULTICULTURALES EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: ÁFRICA Y LATINOAMÉRICA

| CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO   | ENFOQUES METODOLÓGICOS  | FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN   | ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS   | RESULTADOS ACTUALES  |
|--|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los estados apoyan a la Educación multicultural de adultos.</li> <li>• Las lenguas maternas reconocidas y utilizadas como lenguas de instrucción.</li> <li>• En el caso africano se tematiza la valoración de las lenguas y culturas como ocurre en las experiencias latinoamericanas.</li> <li>• De manera general, la alfabetización de adultos se orienta a mejorar las condiciones de vida de la población.</li> <li>• La educación de adultos incorpora el desarrollo del pensamiento crítico, la democracia y la participación social.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las experiencias africanas se inclinan al parecer más por el modelo educativo transicional.</li> <li>• En tanto que las experiencias latinoamericanas se avocan por el modelo de mantenimiento y recuperación lingüístico cultural.</li> <li>• Las experiencias africanas a excepción de Sudáfrica siguen utilizando el método de Paulo Freire orientado hacia la alfabetización funcional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las experiencias desarrollan programas de capacitación en educación de adultos, siguiendo diversas modalidades de duración y uso de recuros.</li> <li>• En algunos casos se aprovechan a los profesores del nivel regular de la educación nacional.</li> <li>• En la mayoría de los casos en la actualidad se procede a seleccionar y capacitar educadores de adultos por parte de las propias comunidades con apoyo de las instituciones.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la experiencia africana los materiales de Educación de Adultos se elaboran en las lenguas nativas que intervienen. Solo Sudáfrica no tiene una política de elaboración de materiales, pero tiene una guía para el manejo pedagógico de los materiales existentes.</li> <li>• En Latinoamérica a también se elaboran materiales educativos en lengua materna, a excepción del Perú que solo se basa en la enseñanza directa del profesor.</li> <li>• Los materiales que se elaboran aprovechan mucho los elementos didácticos del medio y siguen un proceso de validación basado en la experimentación.</li> <li>• En África, donde existen varias lenguas dentro del proceso alfabetizador, exponen los textos en las diversas lenguas, pero se trata del mismo material.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En las dos experiencias (África y América) están en marcha programas de educación de adultos en lenguas nativas con visión hacia la interculturalidad.</li> <li>• En África parecería que está subyacente el impulso por la valoración de las lenguas culturas, pero no se evidencia. En tanto que en América, la condición de revaloración es muy explícito.</li> <li>• Las lenguas nativas aún son perjudicadas por sus propios hablantes como por la sociedad, pero se han constituido en lengua de instrucción.</li> <li>• La importancia de la alfabetización multicultural, cada vez adquiere mayor importancia en la vida de los pueblos.</li> </ul> |

| CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO   | ENFOQUES METODOLÓGICOS   | FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN   | ELABORACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS   | RESULTADOS ACTUALES   |
|--|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>La multiculturalidad y el multilingüismo son suficientemente reconocidos y valorados por los Estados.</li> <li>Algunas lenguas nativas, aunque ya oficialmente, siempre tienen un status bajo frente a las lenguas oficiales frecuentemente de colonización.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría de los países de América Latina se orienta hacia los enfoques del desarrollo con mentalidad indígena intercultural.</li> <li>Los modelos exclusivos dedicados solo a la enseñanza de la lectura y escritura parecen haber desaparecido pero algunas experiencias muestran aún sus rezagos.</li> <li>No se ve con claridad en todas las experiencias la existencia y aplicación de una metodología para la enseñanza de las segundas lenguas.</li> <li>Todas las experiencias se orientan a procesos postalfabetizadores que aseguren el uso instrumental de la lecto-escritura.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>En alguna de las experiencias parece no haber programas de formación para educadores de adultos.</li> <li>La capacitación de recursos humanos está a cargo de varias instituciones a más de los Estados a través de sus respectivas oficinas.</li> <li>El uso de lenguas en la capacitación, en la mayoría de casos es el oficial o dominante, a pesar de que los participantes son lenguas maternas indígenas.</li> <li>Los procesos de capacitación son monitoreados por diversas instituciones a más del programa de Educación de Adultos, como municipios a través de animadores específicos, profesionales especializados, ONGs, instituciones de Educación Bilingüe y las propias comunidades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>En ningún caso se ha mencionado la elaboración de materiales didácticos en las segundas lenguas.</li> <li>En la experiencia peruana se elaboran materiales de postalfabetización en base de tradiciones propias de la cultura y se pone una tradición al castellano, lo cual, podría debilitar a la lengua materna antes que elevar sus status.</li> <li>Hipotéticamente, esta modalidad de disposición de los contenidos estaría induciendo hacia un proceso ya tan criticado de homogenización lo cual sería la contraparte de la globalización desde el enfoque de la población nativa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>En Latinoamérica, se ve que a pesar del prejuicio que sufren las lenguas nativas su uso y valoración en procesos educativos es mayor.</li> <li>La alfabetización en lenguas nativas parece notablemente la programación y ejecución de programas regulares de Educación Intercultural Bilingüe.</li> <li>Las sociedades dominantes en todos los casos son cada vez más sensibles a la problemática de la multiculturalidad.</li> </ul> |

# CONTRIBUCIONES REGIONALES

---

*África*



# 1

## REFLEXIONES ACERCA DEL APROVECHAMIENTO Y EL USO PRÁCTICO DE LAS LENGUAS NACIONALES EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN SENEGAL

*Pape M. Gueye*

### **Introducción**

Los programas de alfabetización en el Senegal se remontan al período colonial y que fueron continuados hasta 1970 de una manera improvisada y desorganizada. No es sino hasta 1971, con la creación de la Dirección de la Alfabetización, que se comenzó con su sistematización. Su integración, a partir de 1985, en el Ministerio de Educación Nacional dio un nuevo impulso a las seis lenguas nacionales (1971): wolof, pular, sereer, joola, mandinka, soninké. Pero, es recién en los comienzos de los años '90 que su desarrollo da un vuelco, después de la Conferencia Mundial de Jomtien, con la creación de un Ministerio encargado de la Alfabetización y de la Promoción de las lenguas nacionales y que luego se convierte en Ministerio encargado de la Educación Básica y de las lenguas nacionales. Lo que estaba en juego no era solamente lograr una escolarización universal sino alcanzar a mediano plazo la creación de un sistema educativo global, capaz de responder a las necesidades educativas de todas las poblaciones. Es decir, "garantizar a cada uno un mínimo educativo, una educación básica entendida en términos de instrumentos funcionales de actitudes y de valores que permiten al individuo de adaptarse a la sociedad pero también a los perfiles socio-económicos que están en permanente cambio así como dar su propia contribución a la reforma y mejoramiento de las condiciones de vida".

Esta filosofía que ya existe desde hace algún tiempo ha permitido que la educación sea una preocupación constante y un gran desafío en el Senegal para luchar contra el analfabetismo considerado como uno de los factores mayores de nuestro subdesarrollo. De una manera específica esta filosofía ha sido el soporte de los esfuerzos realizados por el gobierno senegalés en la promoción de las lenguas nacionales sobre todo durante estos últimos años a fin de hacer frente a las exigencias nacionales de democracia y de desarrollo así como de aquéllas del mundo contemporáneo (paz - medio ambiente).

Cada ciudadano debe ser portador de un paquete mínimo de conocimientos, actitudes, valores y competencias en armonía con sus necesidades educativas fundamentales para su completo desarrollo individual y aquél de su medio. Para lograr esto, el Senegal, después del Coloquio de KOLDA de 1993, consolidado en el de SAINT-LOUIS en 1995, se ha inscrito en la vía de la educación básica para todos dotándose de un marco de política sectorial y de un plan de acción de la educación tomando en cuenta lo no formal en sus diversas modalidades: la educación básica y esencialmente la alfabetización como complemento necesario de la educación formal para así lograr la generalización de la educación.

Los programas de alfabetización y de educación básica no formal son destinados a los niños, adolescentes y adultos distribuidos en diferentes categorías: niños que no han ido a la escuela o desescolarizados, adultos que nunca estuvieron en la escuela y analfabetos de retorno.

### ***Orientaciones generales***

La política de alfabetización del Gobierno se inscribe en el marco de las conclusiones de los Estados Generales de la Educación y de la Formación (EGEF), de las recomendaciones de la Comisión Nacional de Reforma de la Educación y de la Formación (CNREF), de la Conferencia Mundial sobre la educación básica para todos de JOMTIEN, de la Ley de Orientación Nr. 91-22 del 16 de febrero de 1991 y de las conclusiones del Coloquio de KOLDA, de setiembre de 1993. Dentro de esta perspectiva, el gobierno tiene las siguientes prioridades:

a) Disminuir sensiblemente el analfabetismo en la población femenina principalmente en el grupo de edad de 9 a 39 años a fin de garantizar un impacto inmediato en los indicadores sociales, económicos y educativos.

b) Reducir las desigualdades entre las regiones, de una parte, y entre zonas urbanas y rurales, de otra parte.

c) Favorecer la alfabetización funcional y el desarrollo de modelos alternativos de educación básica mediante la utilización de las lenguas nacionales con el fin de mejorar el rendimiento de los programas de alfabetización.

d) Promover un entorno letrado en lenguas nacionales para garantizar la utilización y desarrollo permanente de lo adquirido.

e) Crear una política de “hacer-hacer” que se apoyará en las organizaciones u organismos sobre el terreno (las ONG, Asociaciones, Grupos y Sociedades) para realizar programas funcionales de alfabetización.

f) Coordinar las intervenciones de los organismos financieros para que sean orientados hacia los mismos objetivos y se inscriban en el plan de acción del gobierno.

### ***Estrategias***

La intervención del gobierno en el sector de alfabetización está basado en el principio de “hacer-hacer” a través de los alfabetizadores sobre el mismo terreno (ONG, Asociaciones, Grupos, Sociedades) y en la integración de todas las actividades en el plan de acción del gobierno como base de participación y cooperación.

El rol del gobierno: Sobre la base de estos principios, el gobierno jugará un rol de pilotaje del sector que incluye funciones de orientación, de coordinación, seguimiento y evaluación de los resultados del sector en función de los objetivos definidos en el plan de acción. En caso de necesidad no satisfecha o de desigualdad en los programas, el gobierno se compromete a desarrollar experiencias pilotos para reajustar la situación.

El rol de los participantes: éstos son a la vez los grupos-destinatarios organizados, los alfabetizadores en el terreno, los donantes así como las demás estructuras gubernamentales implicadas en el sector. Las estrategias del gobierno para el desarrollo del sector son: apoyar a los alfabetizadores en la ampliación de sus programas de alfabetización, la coordinación de los esfuerzos de los donantes y de otros cooperantes a fin de garantizar su colaboración dentro de los mismos objetivos y las mismas estrategias para evitar una dispersión de los esfuerzos.

#### TASA DE ANALFABETISMO POR REGIÓN (1996)

| Regiones    | tasa de analfabetismo |         |         |
|-------------|-----------------------|---------|---------|
|             | varones               | mujeres | totales |
| Dakar       | 30.10                 | 49.12   | 39.61   |
| Ziguinchor  | 37.70                 | 62.82   | 50.26   |
| Diourbel    | 71.68                 | 88.32   | 80.00   |
| Saint-Louis | 63.01                 | 78.59   | 71.80   |
| Tambacounda | 71.50                 | 84.60   | 78.05   |
| Kaolack     | 65.60                 | 78.60   | 72.10   |
| Thies       | 56.00                 | 73.10   | 64.55   |
| Louga       | 71.60                 | 86.80   | 79.20   |
| Fatick      | 67.60                 | 80.10   | 73.85   |
| Kolda       | 70.10                 | 85.62   | 77.86   |
| TOTAL       | 55.30                 | 73.31   | 64.30   |

La tasa de analfabetismo en el Senegal fue estimada en 64.3% en 1996. Ciertamente se han desplegado esfuerzos considerables pero la tasa aún es elevada cuando se le compara con la de África al sur del Sahara donde se trata del 50%. En lo que concierne a la tasa de analfabetismo femenino, en el Senegal se trata del 73.31% al contrario del 64% en África al sur del Sahara y 34% del promedio mundial. En la población masculina se trata del 55.30% en el Senegal, 41% en África al sur del Sahara y 19% en el mundo.



Las regiones de Diourbel (80%), Louga (79.2%), Tambacounda (78.05%) y Fatick (73.85%) se caracterizan por una alta tasa de analfabetismo.

Estos objetivos se inscriben en el largo plazo (10 años) y forman parte de una gestión global que orienta las acciones presentes y sus perspectivas futuras.

El tópico propuesto necesita que coloquemos el acento en las perspectivas que de hecho están en preparación o en germinación en todos los programas y medidas de alfabetización en curso: Proyecto de Apoyo al Plan de Acción (PAPA) - Proyecto de Alfabetización "Prioridad Mujeres" (PAPF) - y los Proyectos "Alpha-Femmes" y Alfabetización de los elegidos y ciudadanos locales (PADEN) de la GTZ.

También durante nuestro itinerario tratamos cada vez la situación actual y las perspectivas que de allí se derivan y avizoradas sobre todo por los responsables de la alfabetización del Senegal.

### **La importancia de la alfabetización funcional y la post-alfabetización**

La alfabetización funcional ya no es necesario de definir. Como su nombre lo indica, ella pone el acento en la funcionalidad de los conocimientos adquiridos, en la utilización práctica que pueden tener los alfabetizandos y las alfabetizandas, en función de su medio, de sus actividades económicas, sus intereses y sus necesidades. La alfabetización funcional es además pertinente, motivante y correspondiente a lo que desean los grupos destinatarios. Puede tratarse de temas de salud, de nutrición, de protección del medio ambiente, de producción de hueros o cultivos bien precisados, de ganado, de gestión financiera, etc. Gracias a estos temas los alfabetizandos adquieren no solamente nuevas competencias (lectura, escritura, cálculo), un medio de expresión y una nueva forma de acceso a las informaciones sino que también se califican al mismo tiempo en una habilidad específica esencial para ellos (mejor comprensión y dominio del medio en el cual se mueven, mejores resultados obtenidos en las actividades de la vida cotidiana).

Sin embargo, sin la realización de una fase de post-alfabetización después de la fase de alfabetización funcional los(as) alfabetizados(as) no pueden sino sacar un débil aprovechamiento de los nuevos conocimientos y competencias adquiridas. De una parte, ellos están en riesgo de recaer en el analfabetismo de retorno. De otra parte, es a través de la post-alfabetización que ellos aprenden realmente a servirse de manera autónoma de sus conocimientos. ¿Disponen ellos de material escrito general y específico que les permita continuar calificándose, a informarse, tener el gusto de la lectura y sobre todo resolver sus problemas cotidianos? Es allí donde se encuentra el primer problema verdadero, aquél del entorno letrado en lenguas nacionales. ¿Encontrarán ellos en sus actividades y diligencias cotidianas interlocutores que dominan por escrito las lenguas nacionales? (personal de administración, de la justicia o de instancias económicas y financieras por ejemplo)

### **Aprovechamiento de los nuevos conocimientos en la vida cotidiana de los(as) neo-alfabetizados(as)**

Intentar de medir el uso de los conocimientos adquiridos en lenguas nacionales en la vida cotidiana obliga a reconsiderar las situaciones en las cuales se encuentran confrontados los(as) neo-alfabetizados(as) con los textos escritos en lenguas nacionales. Un ejemplo muy simple podría consistir en concentrarse en los elementos visuales escritos que se encuentran por ejemplo en un medio urbano: señales, avisos comerciales y de sensibilización en habilidades específicas. Los nombres de edificios, las direcciones, todas las indicaciones figuran actualmente en francés en la mayoría de los casos.

En cuanto a los rótulos de las tiendas, si se quisiera esquematizarlos se podría decir que los rótulos de lo formal están en francés y aquellos del comercio informal, más o menos improvisados y producidos espontáneamente, existen a veces en wolof, pero en un wolof también improvisado, es decir, casi sin respetar las reglas de la lengua escrita. Se trata de una tentativa de reproducir “artesanalmente” la lengua hablada en el nivel de la escrita. Esta tentativa responde a las necesidades de las poblaciones, particularmente en el medio rural. Los paneles de in-

formación y de sensibilización se encuentran cada vez más a menudo en wolof, por ejemplo sobre el Sida. Al contrario, los avisos publicitarios están casi exclusivamente elaborados en francés (una excepción: avisos bilingües “Darles el gusto del gusto”).

El entorno urbano escrito es francófono mayormente pero ya se ve un comienzo de comunicación y de información en wolof que debe seguir siendo alentada. Los avisos concernientes, por ejemplo, la escolarización de las niñas (“yo también quiero ir a la escuela”) o los diferentes avisos electorales de los partidos antes de las elecciones deberían ser traducidos al wolof si se quiere involucrar realmente a la población rural. Actualmente es necesario ser consciente de la dificultad y del costo de la empresa si se quiere realizar a largo plazo un entorno urbano escrito por lo menos bilingüe como el que existe como por ejemplo en Suiza.

La vida cotidiana ya sea en un medio urbano o rural está regida por leyes, decretos, reglamentos, códigos, contratos, etc. (textos de leyes, código familiar, catastro, certificados de propiedad, contratos de alquiler o de venta y otros). Todos estos documentos se han conocido inicialmente en francés pero después de algunos años han sido traducidos a las lenguas nacionales por las ONG especializadas y por la Dirección de Alfabetización y de Educación Básica. Es grande la demanda y tanto más ahora que la regionalización empezada en Senegal prevé transferencias de competencias importantes hacia las regiones y, por tanto, hacia medios que mayormente no son francófonos. Queda mucho por hacer en este dominio pero la traducción de estos documentos esenciales va a la par con los proyectos de alfabetización en lenguas nacionales (cooperación con la GTZ por ejemplo) y se encuentra en una buena vía de realización.

La Dirección de Alfabetización y Educación Básica en colaboración con el Ministerio de la Descentralización está en camino de finalizar la traducción a las seis lengua nacionales de todos los textos de leyes con el apoyo económico de la Fundación Friedrich Ebert.

Es imposible citar en detalle todos los dominios de la vida cotidiana en los cuales es pertinente el uso de las lenguas nacionales. Yo me contentaré de recordar aquí, por ejemplo, todos los documentos y for-

mularios utilizados por la administración, los bancos, etc. Los diferentes documentos utilizados en el correo, los formularios de giros bancarios, las chequeras, todos estos instrumentos deberán ser algún día disponibles en lenguas nacionales o por lo menos en versiones bilingües. Tomemos simplemente el ejemplo de los neo-alfabetizados que luego de haber recibido una capacitación específica en gestión financiera (alfabetización funcional) y haber adquirido conocimientos puedan más fácilmente tener acceso al ahorro y al crédito. Si se les quiere permitir aprovechar y poner realmente en práctica estos conocimientos, ellos deben poder utilizar estos instrumentos en lenguas nacionales correspondientemente a lo que han experimentado en la fase de la post-alfabetización (a partir de libros de gestión y de libros de cuentas, etc. en lenguas nacionales). Allí también se han realizado ensayos los cuales pueden ser muy bien difundidos. Una generalización de esta empresa necesita aún de una sensibilización junto con los servicios existentes (bancos) que por cierto les significarían una ventaja comercial y financiera al poner a disposición del gran público documentos en lenguas nacionales.

En las situaciones anteriormente mencionadas no se debe olvidar el factor humano puesto que si los neo-alfabetizados disponen de material escrito en lenguas nacionales para arreglar sus asuntos cotidianos es necesario que ellos puedan dirigirse a interlocutores, responsables y administradores alfabetizados también en lenguas nacionales. De hecho un nealfabetizado que se toma el trabajo de elaborar un documento en lengua nacional dirigida a una instancia judicial o a un representante de la administración debe ser comprendido y atendido ciertamente con una respuesta escrita en la misma lengua. De aquí surge la necesidad de una capacitación en lenguas nacionales al personal administrativo. En este sentido existen esfuerzos en el Senegal. Se han propuesto seminarios de capacitación de transcripción para el personal de los ministerios durante dos años; se trata de llegar a largo plazo a todo el personal administrativo (ejemplos concretos: capacitación ya realizada para los agentes de la Presidencia de la República - se va a seguir con la Prelatura y con algunos cuadros de la administración); actualmente el empleo efectivo de las lenguas nacionales no tiene solamente el gra-

do de capacitación del personal en cuestión. Es posible encontrar aquí y allá reticencias en personas que no reconocen en las lenguas nacionales el mismo estatus de la lengua oficial. Se debe tener en cuenta este factor y no descuidar su sensibilización sobre todo durante sus estudios, en el transcurso de su carrera que la han realizado en francés.

No es exhaustiva esta descripción de las situaciones de la vida cotidiana en las cuales los neo-alfabetizados pueden sacar provecho de sus conocimientos y competencias en lenguas nacionales. Pero ella pone el acento en las disposiciones necesarias y medidas correspondientes que se deben realizar si se quiere que los logros de la alfabetización no se queden en ..... “letra muerta”! Todas estas medidas iniciadas en el Senegal durante los últimos años contribuyen y contribuirán al mantenimiento de la motivación al aprendizaje de las poblaciones alfabetizadas y evitarán, hay que subrayarlo, que los conocimientos adquiridos con el precio de esfuerzos nada despreciables se pierdan con el tiempo a falta de una utilización concreta.

Para terminar, no debemos olvidar el rol que puede y debe jugar la alfabetización en lenguas nacionales en el desarrollo personal del individuo. Además del aprovechamiento práctico de las lenguas nacionales en la realidad cotidiana, los neo-alfabetizados deben poder disponer de suficiente lectura atrayente (cuentos, poesías, novelas, etc.) a fin de poder desarrollar el gusto por la lectura y redescubrir y profundizar su patrimonio cultural mediante el texto escrito. (Este tema será abordado con mayor precisión en el punto 4 de esta exposición, en el nivel de la problemática editorial).

Desde el punto de vista de las condiciones materiales, es deseable el desarrollo de bibliotecas en los pueblos de todo el territorio. El acceso inmediato a los documentos escritos permite a los neo-alfabetizados actualizar sus conocimientos sin costos elevados y en su propio medio. La existencia de estas bibliotecas tiene también otras consecuencias positivas: ellas contribuyen a redactar documentos escritos acerca de un objeto corriente de la vida cotidiana y permite a la joven generación de familiarizarse con un entorno letrado.

### ***Aprovechamiento de los conocimientos en el acceso a la información difundida por los medios***

No se trata más de innovar este dominio sino de aprovechar y mejorar lo que ya existe. De hecho, en lo que concierne a la radio y la televisión, las emisiones en lenguas nacionales son difundidas cotidianamente. La radio es un medio de información privilegiado en el medio rural.

Es en el nivel de la prensa en lenguas nacionales que los esfuerzos deben concentrarse más. Al respecto se interrumpieron tentativas de incluir una página editada en lenguas nacionales en los periódicos existentes. ¿Es que los estudios de mercado y de impacto posible no fueron optimales? ¿Es que fueron prematuras estas tentativas en razón del porcentaje de población analfabeta en el momento escogido? El hecho es que las nuevas tentativas experimentadas y planificadas estuvieron más orientadas a la prensa privada que a la prensa nacional. La meta es que las poblaciones alfabetizadas tengan acceso a las informaciones generales en lenguas nacionales y que el precio de las publicaciones sea soportable por este grupo. Algunos ejemplos de la prensa con textos en lenguas nacionales: el mensual SOFAA de la SAFEFOD (en wolof y pulaar) y otros periódicos Xarala de Plan International, Bamtaare de Aide et Action - Kabaaru de FAO/FED.

Es cierto que se siente la necesidad de una prensa en lenguas nacionales, también se sabe de numerosas tentativas de periódicos que publican páginas en lenguas nacionales elaboradas por las ONG's, proyectos, alfabetizadores. Estas experiencias son a menudo artesanales (insuficientes medios técnicos) y de corta duración. Actualmente se encuentran obstáculos en el nivel de la coordinación y de la cooperación entre los diferentes participantes, en el nivel de su calificación y sobre todo en el nivel de los costos de producción. Haciendo cara a esta situación y con el apoyo de ACIDI mediante el "Proyecto de Apoyo al Plan de Acción" (PAPA) y del Banco Mundial por el Proyecto Alfabetización "Prioridad Mujeres" (PAPF), el Ministerio de Educación Básica y de Lenguas Nacionales prepara la creación de una prensa regional en lenguas nacionales. Este proyecto incluye la capacitación de futuros cola-

boradores regionales (redactores, periodistas, etc.) a fin de lograr una producción de calidad que responda a los deseos y necesidades de los lectores.

### ***Aprovechamiento de los conocimientos en el acceso a informaciones especializadas***

Las informaciones especializadas son aquéllas que necesitan los neoalfabetizados para la conducción de actividades precisas tales como la horticultura, cría de bovinos (informaciones técnicas) o para obtener conocimientos que les permitan mejorar su medio ambiente y sus condiciones de vida (salud, higiene, nutrición, gestión del agua por ejemplo). Hojas de información, fascículos etc. que presentan tales contenidos en lenguas nacionales existen en el nivel de la post-alfabetización. Pero, producirlas por las estructuras mencionadas, aun cuando sean de buena calidad, es difícil de introducirlas y aun mejorarlas a fin de proponerlas a un número mayor de lectores. De otro lado, ellas son a menudo editadas como medidas que acompañan a la alfabetización, algo así como modos de empleo. En el cuadro de producción de verdaderos documentos técnicos en lenguas nacionales será necesario pasar este estadio y más bien editar textos simples pero invitando a la reflexión y a hacer la decisión personal, es decir, evitar proponer soluciones totalmente acabadas y sobre todo soluciones procedentes de otras culturas. En el Senegal existen suficientes especialistas capaces de responder a esta demanda; ahora será necesario capacitarlos en lenguas nacionales y en técnicas de redacción. En resumen, estos futuros documentos técnicos y específicos deben pasar el estadio del manual escolar. Será necesario tomar en cuenta la presentación y la estética en su producción puesto que si ellos ofrecen información técnica se debe considerar que tendrán una influencia decisiva en la actitud de los neoalfabetizados frente a los documentos escritos.

### **Estructuras e instancias implicadas**

El uso y el aprovechamiento que pueden tener los alfabetizados de sus conocimientos en lenguas nacionales dependen de condiciones materiales y de recursos humanos. La condición material esencial reside en la existencia de un entorno con lectura en lenguas nacionales y por lo tanto con estructuras editoriales especializadas. Los estudios no faltan en este dominio de los cuales es necesario citar, por ejemplo, aquéllos efectuados por el DSE (Fundación Alemana para el Desarrollo, ver la revista D+C de enero 1997).

El problema en Senegal, como en otros países, radica en la confrontación con el fenómeno de la creación de un entorno de lectura en diversas lenguas nacionales. Todas las publicaciones futuras, cualquiera que ellas sean, necesitan de un estudio preciso de mercado. Ellas exigen igualmente que se conozcan exactamente las necesidades de la población destinataria, no solamente en lo que concierne a los contenidos sino también en lo que concierne a la calidad de la presentación, la composición de la página y lo estético. Será necesario pensar en la calidad ya que es importante lo que está en juego: se trata de dar a los neo-alfabetizados las ganas de leer, informarse, instruirse y distraerse con la lectura. Esto implica poder romper los límites estrictamente formadores de un objetivo; publicar por ejemplo libros y recopilación de canciones, juegos, recetas de cocina, inclusive las revistas de moda ¿por qué no?

El placer de la lectura llevará a los lectores y las lectoras hacia obras especializadas las cuales contribuirán a la larga a la toma de una conciencia individual y colectiva. Nosotros, por ejemplo, los que estamos aquí ¿cómo hemos tomado el gusto y el hábito de la lectura? Seguramente según la generación a la cual pertenecemos fueron las novelas o los poemas más frecuentes del momento que nos impactaron, emocionaron o supieron retener nuestra atención. Y, sin duda alguna, también porque nos hemos crecido en un medio familiar letrado. De igual forma debería ser posible con los neo-alfabetizados en lenguas nacionales en el Senegal. Es necesario reconocer que los objetivos apuntados son considerables y que los medios que disponen numerosos pai-



ses africanos no son suficientes para hacer frente a todas las etapas que conduzcan a su realización: estudios del medio y de mercado, capacitación de los actores, periodistas, redactores y diseñadores, instrumentos de impresión y publicación por cierto elevados debido a los tirajes magros ( y pensar que los precios de venta deben permanecer módicos!).

En un primer momento el apoyo económico y técnico de los donantes parece ser indispensable puesto que es claro que la creación de un entorno letrado será finalmente más caro que la simple alfabetización de la población. Los proyectos que tienen sus destinatarios bien precisos y han sido estudiados minuciosamente entre el Senegal y sus contrapartes podrían avanzar el proceso rápidamente. Y en este sentido cada uno de los dos grandes proyectos (Proyecto de Apoyo al Plan de Acción - PAPA - y el Proyecto de Alfabetización "Prioridad Mujeres" - PAPF) actualmente financiados por el ACIDI y el Banco Mundial tiene un rubro de apoyo a la edición y los primeros libros editados por la PAPF han comenzado a aparecer. Están previstos 10 000 000 F por lengua y por año.

Nos referiremos finalmente a los recursos humanos, mencionados anteriormente. El rol del gobierno y de la administración senegales es primordial, en tanto que es motor. Algunas medidas, aun cuando sean aisladas, tienen valor de modelo (formación de personal administrativo). Además de las realizaciones prácticas, es indispensable la sensibilización de todas las instancias implicadas en la promoción de las lenguas nacionales. El gobierno puede crear condiciones básicas para hacer comprender y aceptar el empleo generalizado de las lenguas nacionales en todo el dominio de la vida cotidiana, incitar a las ONG's ya comprometidas al trabajo de traducción o de publicación a colaborar entre ellas para motivar al sector privado (bancos, etc.) en la introducción de las lenguas nacionales dentro de sus diversos procedimientos.

## **Conclusión**

Hablar de alfabetización exitosa y sostenible en el conjunto de la población exige la preocupación muy rápida del uso y del aprovechamiento que podrán tener los nealfabetizados de sus nuevos conocimientos. Esta exposición breve ha puesto el acento en las primeras realizaciones del Senegal así como en la envergadura de las medidas a emprender en el futuro. Se trata de una empresa a largo alcance, costosa y exigente lo que se quiere construir. Pero lo que está en juego es importante. Tiene que ver con la sostenibilidad de las medidas de alfabetización y del desarrollo en general (acceso a la información, consolidación de diferentes identidades culturales, emancipación del individuo, etc.). También se trata actualmente en el Senegal de la creación concreta de la regionalización. Lo que está en juego es, en consecuencia, una solución plural: social, económica, cultural y política.

## 2

# UN NUEVO ENFOQUE EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN CAMERÚN

*Maurice Tadadjeu*

(traducción: Carolina Schady)

### **Resumen**

Este documento presenta un nuevo enfoque en la alfabetización de adultos iniciada en 1995 en Camerún, dentro del marco institucional de la Asociación Nacional de Comisiones de las Lenguas de Camerún (NACALCO). Comparado con el enfoque oficial prevaleciente hasta la fecha, los nuevos elementos que caracterizan el CLED incluyen : su naturaleza multilingüe, el rol central de las lenguas locales y los comités de lenguas vernáculas, el nexo entre la educación en lengua materna (L1) y la educación en escuelas con metodología de enseñanza en lengua materna, el vínculo entre programas de educación de adultos y proyectos de desarrollo local. De esta manera, un programa de educación de adultos generalmente es bilingüe (L1/OL1) cuando empieza con L1 y es base de transferencia ya sea hacia el inglés o el francés, o hacia los dos idiomas oficiales (OL) o viceversa, según la necesidad. La alfabetización trilingüe se considera como ideal.

El nuevo enfoque está siendo desarrollado a través del Proyecto de Alfabetización, Educación y Desarrollo en Camerún (CLED). Esto es un proceso a largo plazo que está involucrando a más de 40 comisiones de lenguas mediante una variedad de actividades coordinadas nacionalmente como planificación, capacitación, elaboración de materiales, implementación y evaluación, desarrollo en cooperación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, etc. NACALCO es una institución nacional de referencia con un Centro para Lingüística Aplicada que ofrece la mejor calidad de expertos en educación multi-

lingüe y alfabetización; además, forma parte de este sueño de Camerún y África.

## **Introducción**

En Camerún se ha empezado con un nuevo enfoque en la educación de adultos. Se le conoce como el Enfoque CLED. El CLED es la abreviatura del Proyecto de Alfabetización, Educación y Desarrollo de Camerún. El propósito de este documento es presentar este enfoque que comenzó en Marzo de 1995 en el marco institucional de la Asociación Nacional de las Comisiones de las Lenguas de Camerún (NACALCO), una organización nacional no gubernamental.

Primero haremos referencia al problema que enfrenta la educación de adultos en Camerún e indicaremos la evolución histórica de PROPELCA (Proyecto de Investigación Operativa para Educación de Lenguas en Camerún) hacia CLED. Luego presentaremos nuestro intento de desarrollar un modelo de educación de adultos en Camerún mediante una descripción del enfoque actual de CLED. Finalmente, presentaremos una visión de nuestra situación actual en nuestro esfuerzo de lograr que el modelo CLED sea tan exitoso como lo logramos con nuestro modelo PROPELCA.

## **Problemas que enfrenta la alfabetización y educación en Camerún**

La actitud del gobierno de Camerún con respecto al uso y desarrollo de las lenguas nacionales ha sido positiva. No obstante, el gobierno todavía no cuenta con una política que oficialmente permita en las escuelas la enseñanza en lenguas nacionales aunque sí se han permitido programas experimentales. El uso de las lenguas vernáculas en la vida cotidiana está incentivado en las reuniones culturales, por la iglesia, en los hogares, etc. Existe una variedad de proyectos educativos vigentes que utilizan la lengua vernácula como un nexo para sensibilizar a los jóvenes en la enseñanza en su lengua materna así como en francés o inglés. El Proyecto Experimental de PROPELCA es uno de éstos. La Universidad de Yaounde I desarrolló PROPELCA, el cual está llegando a

miles de niños en sus lenguas maternas y en los idiomas oficiales (inglés o francés).

El presidente Biya tiene fuertes argumentos que apoyan el uso y desarrollo de las lenguas nacionales. En este contexto, es obvio que las lenguas nacionales tendrán en el futuro una función importante en el desarrollo local y programas de alfabetización. El Forum Nacional de Educación realizado en 1995 y el Forum Nacional en Comunicaciones realizado en 1994 en Yaounde han dado un rol importante a las lenguas maternas como medio de comunicación y educación. La nueva Constitución promulgada por el Jefe de Estado el 18 de Enero de 1996, en su artículo N° 1 explícitamente compromete al estado a proteger y promover las lenguas nacionales paralelamente al francés e inglés.

El mayor problema que enfrenta la alfabetización en la lengua materna y educación en Camerún es la capacidad de las comunidades con lenguas vernáculas en adquirir los conocimientos existentes así como su utilización eficiente y autónoma para satisfacer sus necesidades. Esta falta de capacidad está fuertemente ligada a la gran variedad de lenguas vernáculas en Camerún. Con 13 millones de habitantes hablando aproximadamente 248 lenguas y usando 2 idiomas extranjeros como idiomas oficiales, Camerún parece ser el país más multilingüe en África. En realidad, es uno de los países más multilingües del mundo.

Esta variedad de lenguas vernáculas también ha sido considerada por las autoridades de Camerún como el mayor obstáculo para el desarrollo de alfabetización y educación en la lengua materna. Esto explica el por qué siempre tendían a depender del idioma francés o inglés en la educación de adultos y educación formal en las escuelas. Debido a esta diversidad de lenguas ha habido el temor, a través de los años, de fortalecer sentimientos tribales separatistas como resultado de la promoción de la alfabetización y educación en la lengua materna. Casi toda autoridad oficial está tentada de presentar este problema como un obstáculo insuperable.

No obstante, alfabetización y educación en la lengua materna son un prerequisite para cualquier esfuerzo significativo de desarrollo al nivel de comunidades locales. Está claramente reconocido por las Agencias de Desarrollo en todo el mundo que alfabetización y educa-

ción en la lengua materna son la pieza clave para cualquier desarrollo de recursos humanos. Ellas construyen bloques de autoconfianza y autoestima pues son los suelos más fértiles sobre los cuales las comunidades locales y toda la nación pueden sembrar su identidad cultural. De esta manera es imposible excluir la alfabetización y educación en la lengua materna de las preocupaciones primordiales para políticas de desarrollo local y nacional.

Aunque ha habido un enorme progreso durante los últimos veinte años con respecto al desarrollo de alfabetización y educación en la lengua materna en Camerún, la reciente recesión económica ha reducido drásticamente la capacidad de las comunidades con lenguas vernáculos a beneficiarse de estas experiencias positivas. Actualmente existe una necesidad urgente de crear una infraestructura local así como personal adecuadamente capacitado para desarrollar, publicar y distribuir la requerida literatura en lengua materna y así mismo desarrollar la alfabetización de adultos en lengua materna. De igual modo se requiere de personal local especializado en educación formal en lengua materna para trabajar con la educación privada y oficial a fin de desarrollar y expandir estas modalidades.

Al mismo tiempo hay urgencia de traer apoyo sustancial del exterior para ayudar a las comisiones de las lenguas a desarrollar sus propias capacidades y de esta manera evitar el establecimiento de una relación dependiente. El problema más importante en implementar la alfabetización y educación en lengua materna en Camerún tiene que ver con la habilidad de los cooperantes de traer apoyo externo para ayudar a las comunidades locales a construir y mantener sus propias estructuras seguras, autodesarrolladas y sostenibles.

En años recientes muchas lenguas han logrado un progreso significativo en Camerún. Algunos grupos están altamente motivados a promover la alfabetización en lengua materna, ya que el analfabetismo es considerado como un impedimento al progreso en el área de salud, agricultura, desarrollo de comunidades así como de la expansión de la fe cristiana. Sin embargo, también hay grupos con poca motivación; por eso es necesario demostrar continuamente el valor potencial de la alfabetización en la lengua materna y seguir creando un ambiente pro-

picio para su desarrollo. De manera general, todas las comunidades se encuentran impedidas en sus habilidades para participar en el desarrollo de las lenguas por las severas dificultades económicas que están afectando a todo el país. Las comunidades no cuentan con los recursos adecuados para contratar alfabetizadores, capacitar a nuevos docentes o miembros en la elaboración y/o adquisición de literatura.

A nivel nacional, las investigaciones realizadas por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y la Universidad de Yaoundé I han demostrado durante estos años su gran compromiso con el desarrollo de las lenguas nacionales en Camerún. Muchos de estos investigadores son altamente capacitados y experimentados y están dispuestos a seguir guiando así como a contribuir con el progreso de los esfuerzos que se dan para la alfabetización en las diversas lenguas de Camerún. La recesión económica, social, política y educativa, que a la fecha afecta todo el Camerún, es un enorme obstáculo que hay que superar.

En la situación actual es esencial facilitar tanto el esfuerzo local como el nacional en la alfabetización y educación para que de esta forma las poblaciones aprendan a leer, escribir y mejoren su nivel de vida, meta común a ser lograda a través de la palabra escrita. Hay una urgente necesidad de proveer la infraestructura adecuada para la continuación y expansión de los esfuerzos por la alfabetización.

Por este motivo se inició el Proyecto de Alfabetización, Educación y Desarrollo (CLED) en Camerún, como una solución progresiva pero permanente a los problemas mencionados arriba.

### **De PROPELCA hacia CLED**

El cerebro detrás del nuevo enfoque de la alfabetización de adultos en Camerún es el mismo que el que estaba detrás del Proyecto PROPELCA. Para entender este proceso, es importante tener una breve visión de la fase de extensión de PROPELCA, que comenzó en 1989 y culminó en agosto de 1995.

El objetivo del Proyecto PROPELCA era desarrollar un programa educativo completo para la enseñanza y mantenimiento de las lenguas nacionales en el sistema educativo –desde inicial hasta secundaria– y de

asegurar que este programa esté totalmente apoyado por el estado y/o la comunidad. Los objetivos principales de la fase de extensión fueron alcanzados particularmente en los niveles de primaria y secundaria.

Por tal motivo, durante la fase de extensión (1989-1995) el Proyecto PROPELCA continuaba su trabajo capacitando a los profesores y supervisores de primaria y secundaria para la educación en la lengua materna, mediante 42 diferentes cursos de capacitación en las sesiones de 1990(6), 1991(7), 1992(7), 1993(6), 1994(8), 1995(8). En algunas regiones (Bafut, Dschang, Kumbo y Kom) se ofreció para el trabajo de supervisión un programa adicional de alfabetización a los colaboradores que necesitaban conocimiento en pedagogía de adultos y alfabetización funcional.

Se registró un éxito significativo al incrementarse el número de escuelas y lenguas en el proyecto en vista de probar la generalización potencial del modelo bilingüe elaborado por el Proyecto. De las 4 primeras lenguas que ayudaron a construir el modelo de 1981 a 1987, llegamos a 9 lenguas más haciendo un total de 13 lenguas (ewondo, kom, basaá, dualá, fe'efe'e, mundani, nkwen, yémba, mɔdumba, bafut, lámnso', limbum, ghomálá'). Para el nivel secundario, estaban operando 10 escuelas con 59 secciones con un total de más de 2800 estudiantes. A nivel de primaria, se inscribieron unas 55 escuelas. La lengua más exitosa en el programa fue kom.

Con respecto a la supervisión y monitoreo del programa de enseñanza en la lengua materna en diversas escuelas para asesorar los logros durante la fase de extensión se puso énfasis en capacitar a supervisores locales para que de esta manera pudieran desempeñar la función de asesores para todo el programa en sus comunidades respectivas. Para ello se asignaron a algunos docentes retirados de PROPELCA a supervisar escuelas PROPELCA. También fueron asociados en las comunidades a cursos de capacitación docente y hasta cierto punto a la supervisión de la alfabetización de adultos.

Otras actividades exitosas de este período fueron: desarrollo de la guía de generalización para escuelas bilingües de inicial y primaria y para la enseñanza de educación bilingüe en escuelas secundarias, revi-



sión, publicación y reimpresión de varios materiales y manuales para las diferentes escuelas y lenguas.

En base a estas actividades nos fue claro que se había logrado el objetivo principal en la fase de extensión, es decir, la alfabetización de educación en la lengua materna dentro del sistema educativo de Camerún en coordinación con la enseñanza en el idioma francés y/o inglés. Esto se demostró por el creciente compromiso de las comunidades locales y la participación cada vez más activa de las autoridades de la educación privada. No obstante, se debe reconocer que la actual crisis económica ha reducido el progreso general del Proyecto y sombreado algunas actividades llevadas a cabo en áreas específicas.

Al final de la fase de extensión el equipo de PROPELCA estaba ya involucrado en muchos sectores en la capacitación de capacitadores de alfabetización local de adultos. Así quedaba expresada su participación en el proceso de la reactivación de NACALCO. Una demostración de esto fue su participación en el desarrollo del primer y más grande proyecto común a todos los comités de lenguas, miembros de NACALCO, específicamente el Proyecto de Alfabetización, Educación y Desarrollo de Camerún (CLED).

### **Búsqueda de un modelo CLED: El Seminario Dschang**

El equipo técnico encargado del proyecto CLED sintió la necesidad de proceder, como en el experimento PROPELCA, a elaborar un modelo sobre la base de algunas lenguas y expandir desde allí a otras lenguas más.

Por tal motivo, en Marzo de 1995 se organizó un seminario en Dschang en la Provincia del Oeste. El objetivo de este seminario fue empezar a pensar profundamente en el modelo nacional de alfabetización con todos los componentes posibles para de esta manera hacer menos difícil la tarea para cualquier comunidad que deseara iniciar un programa de alfabetización. Seis lenguas estuvieron representadas por dos delegados cada una. Estos fueron: Mofu-gudur, Koonzime, Yémba, Fe'efe'e, Kom y Lámnso'. Estas lenguas fueron seleccionadas por el equipo técnico en base a su experiencia en el campo de alfabetización.

El trabajo en Dschang fue llevado a cabo en tres fases:

- 1) Escuchar a los que habían hecho algo en el campo
- 2) Sacar nuevos elementos teóricos y prácticos
- 3) Hacer una síntesis de todo para llegar a sugerencias prácticas en vista de un modelo nacional de alfabetización

Lineamientos elaborados para la presentación de los comités de lenguas con respecto a lo que se estaba realizando con la lengua del área:

Con un propósito práctico se sugirieron algunos lineamientos a los delegados de las comisiones de las lenguas para su presentación y así proveer un marco metodológico a las discusiones. De esta manera, los delegados tenían que responder a un cuestionario que comprendía 12 puntos agrupados bajo tres títulos principales: Investigación, Capacitación y Producción. 10 de estos puntos fueron tomados de un anterior documento de investigación elaborado por Maurice Tadadjeu. Los últimos 2 puntos fueron sugeridos por Etienne Sadembouo con el fin de agrupar todos los problemas mayores concernientes a un programa de alfabetización.

El siguiente cuadro presenta todos los 12 puntos o criterios:

| A. Investigación                | B. Capacitación                              | C. Producción                   |
|---------------------------------|--|---------------------------------|
| 1. Investigación                | 4. Especialistas locales                     | 8. Boletín de información en L1 |
| 2. Estandarización de la lengua | 5. Cursos de alfabetización                  | 9. Materiales Pedagógicos       |
| 3. Funcionalidad                | 6. Transición al primer idioma oficial (OL1) | 10. Literatura Funcional        |
|                                 | 7. Comisión de la lengua                     | 11. Equipos                     |
|                                 |  | 12. Finanzas                    |

¿Cuál fue la situación del campo en cada una de estas 6 lenguas?

Siguiendo con los lineamientos arriba mencionados, los delegados presentaron la situación en el ámbito de sus lenguas. Después de la presentación de cada uno de los 12 puntos, el resultado fue puesto en un rango del 1 al 5 ; correspondiendo como sigue: 1 = Bajo, 2 = Por debajo del promedio, 3 = Satisfactorio, 4 = Muy bueno, 5 = Excelente. La idea fue ver si el nivel de alfabetización en la comunidad había alcanzado el umbral de sobrevivencia, a partir del cual la alfabetización podría ser considerada como un valor comunitario.

Se dedicó mucho tiempo a estas presentaciones porque era necesario e interesante saber lo que estaba pasando con cada lengua en el área y lo que se estaba haciendo. Efectivamente la situación fue diferente de una lengua a otra, dependiendo del momento que se estaba realizando un programa de alfabetización en la lengua respectiva, y sobre todo, en el compromiso de la comunidad con respecto a la alfabetización de adultos. Fue claro, según todas las presentaciones, que la inversión humana es el factor esencial para cualquier programa de alfabetización. Desde allí, uno de los puntos principales mencionado fue : ¿Cómo sensibilizamos a las personas para involucrarse en programas de alfabetización como aprendices, asalariados, patrocinadores y donantes?

Al finalizar la presentación se realizó una síntesis la cual resaltó las siguientes apreciaciones generales:

- Todas las 6 lenguas estaban tratando de solucionar problemas similares en el campo pero utilizaban diferentes métodos, recursos desiguales y en ciertos casos enfoques diferentes.
- Ninguna de las 6 lenguas visualizaba teóricamente la alfabetización en un modelo bilingüe, involucrando tanto la lengua materna (L1) como el primer idioma oficial (OL1), aunque fueron evidentes las prácticas bilingües.
- Ninguna de las 6 lenguas ha sido capaz de solucionar el problema de financiar autónomamente su programa a largo plazo. De hecho, este punto fue también el más crítico pues de él depende la sostenibilidad de cualquier programa de alfabetización.

- Con respecto a la funcionalidad ninguna de las 6 lenguas había logrado integrarla adecuadamente. Aun así, es el punto central de motivación para todo programa de alfabetización de adultos.

Se propusieron sugerencias para mejorar los puntos comunes ya mencionados, con énfasis en:

- elaborar y difundir un Boletín de Información como un medio para ayudar a las personas alfabetizadas a mantener sus destrezas adquiridas
- difundir ideas básicas con respecto a la pedagogía de adultos
- difundir el Perfil del Programa PROPELCA. Esto fue importante ya que los alfabetizadores necesitaban saber todo lo que estaba sucediendo en su comunidad en relación con la educación en la lengua materna.

En cuanto a los aspectos no tratados o que lo fueron muy brevemente de parte de los representantes de las lenguas, se profundizaron algunos temas: el modelo bilingüe, funcionalidad y financiamiento.

1) El Modelo Bilingüe L1 / OL1 para programas de alfabetización de adultos.

Se reconoció que la situación lingüística actual en Camerún exige que todos sean alfabetos en al menos un idioma oficial aparte de su lengua materna (L1). Inclusive en el centro de la aldea, un adulto puede requerir escribir en L1 a su director de escuela, a las autoridades de salud o administrativas o a alguien en la aldea vecina. Pero también tendrá que ser alfabeto en la Lengua oficial (LO1). Este enfoque es más práctico en el sentido que apoya a las personas a preservar su identidad siendo al mismo tiempo abiertos al resto del mundo. Como resultado, cualquier persona analfabeta, deberá intentar ser alfabeto primero en su L1 y luego en LO1, mientras que aquéllos que ya son alfabetos en LO1, aún cuando sean candidatos a Ph D's deberán aprender a leer y escribir en una L1. Esto ciertamente lleva al mejoramiento del concepto de alfabetización el cual siempre ha tenido una connotación negativa ya que sólo involucra a los campesinos y otros marginados en la es-

tratación social. Aún personas educadas en una LO 1 entienden que, mientras no puedan ni leer ni escribir en su L1, o cualquier otro idioma de Camerún, son parcialmente y funcionalmente analfabetos.

2) Funcionalidad: Proyectos de Desarrollo y Programas de Alfabetización.

Este punto presenta las ventajas de juntar un Proyecto de Desarrollo y un Programa de Alfabetización. Como ilustración se utilizaron 3 casos:

- el Proyecto Nugunu (Ombessa), donde un proyecto de salud infantil fue vinculado con un programa de alfabetización
- el Proyecto Meta (Mbengwi), donde las actividades de la mujer en el mercado fueron vinculadas con un programa de alfabetización
- el Proyecto Kom (Belo), en el cual fueron vinculados una empresa de crianza de conejos con un programa de alfabetización de adultos.

Después de esta presentación, se les dio una tarea a los participantes. El delegado de cada lengua tenía que concebir un proyecto de desarrollo acoplado con un programa de alfabetización de acuerdo a la siguiente metodología:

- a) Identificación del grupo social meta
- b) Identificación de las necesidades requeridas en ese grupo
- c) Formulación del Proyecto
- d) Identificación del colaborador en el proyecto
- e) Planificación en términos de medios y métodos
- f) Implementación
- g) Evaluación

A continuación fueron presentados los proyectos a todos los participantes para críticas y mejoramiento.

3) Financiamiento. Se aclaró un punto importante con respecto al financiamiento de programas de alfabetización; específicamente cada

comunidad debe conseguir los fondos para poder sostener su programa de alfabetización. Esto es posible si todos contribuyen un poco. El argumento de la crisis económica no era una excusa viable en este sentido, porque como dice un dicho africano “*un individuo puede ser pobre pero una comunidad entera no puede ser pobre*”. Esto simplemente significa que, tomándose de las manos, se puede lograr mucho.

Siempre se busca financiamiento externo. Los donantes externos están más dispuestos a ayudar si la comunidad ya ha iniciado un esfuerzo apreciable. Además, el dinero sea del exterior o de la misma comunidad debería ser utilizado a fin de generar fondos para la sostenibilidad del programa. Esta es la teoría. En la práctica, es necesario elaborar diferentes enfoques para casos específicos.

El Seminario Dschang fue el primer paso en el intento de crear un nuevo programa nacional de alfabetización de las comunidades locales de Camerún. Inclusive preguntas que no pudieron ser respondidas tenían el aspecto positivo de llamar la atención de los participantes pues fueron más conscientes sobre su importancia en un programa de alfabetización. Fue durante este seminario que el mismo equipo técnico descubrió la magnitud de los textos de alfabetización que tenían delante así como la importancia de los comités de lenguas.

## **Instituciones de alfabetización de adultos en Camerún**

Hay instituciones gubernamentales y no gubernamentales involucradas en la alfabetización de adultos en Camerún. Mencionaremos a continuación algunas de las más importantes:

### **1) *El Ministerio de la Juventud y Deporte***

En este Ministerio se encuentra la División de Jóvenes y Animación responsable de la educación de jóvenes y adultos. La División dirige un programa de alfabetización funcional para adultos y un programa para la integración profesional de jóvenes que no pudieron terminar su ciclo de educación formal.

El Programa de alfabetización funcional cuenta con centros de alfabetización, mayormente en o cerca de centros urbanos, y su meta es mejorar el ambiente y métodos de trabajo de los participantes voluntarios. Además de alfabetizar y enseñar manualidades tratan de mejorar el conocimiento general en asignaturas como educación cívica, matemática básica etc. La amplitud de estos programas depende mucho de la iniciativa de los directores de estos centros. Leer y escribir generalmente se enseña en uno de los idiomas oficiales, lenguas que los estudiantes no comprenden bien al principio.

El fracaso del Programa de lecto-escritura llamado “l’ecole sous l’arbre” (escuela bajo el árbol) es ampliamente asumido. Una de las varias razones de su fracaso fue el uso de lenguas desconocidas por los alfabetizandos. Este Ministerio ahora se está volviendo favorable a la idea de usar la lengua materna como un medio para la alfabetización de adultos.

## **2) *El Ministerio de Asuntos Sociales y de la Mujer***

Este Ministerio cuenta con centros de mujeres en varias regiones del país que tratan con la educación informal de las mujeres y sus hijas que no tuvieron ninguna educación formal fuera del nivel de inicial y primaria. Estos centros tienen como objetivo la mejor integración de las mujeres en las actividades productivas de la sociedad. Las analfabetas generalmente se inician en la comprensión y expresión del idioma oficial; éste es usado mayormente como un medio de instrucción aunque no sea utilizado en la comunicación diaria. Se continúa luego con instrucciones de lectura y escritura, pero no siempre con mucho éxito.

La principal meta es la capacitación de algún tipo de actividad productiva que permitirá a las mujeres tener una vida honesta. Coser, tejer o bordar están entre las actividades principales que se enseñan. Mejorando las labores de la casa, cocinar y cuidar de los niños son parte del programa; a veces se agrega un componente más que es el de preparar a las mujeres para trabajos de oficina y tipeo. Aquí nuevamente la alfabetización en la lengua materna es aceptada aunque no se utiliza mucho en la práctica.

### 3) *Las iglesias*

Las iglesias en todo Camerún siempre han enseñado a adultos analfabetos con el objetivo de expandir la fe religiosa. Generalmente se utilizan lenguas vernáculas para este propósito ya que leer la Biblia es considerado una necesidad esencial para un mejor y más profundo entendimiento de la Fe Cristiana.

Generalmente las actividades de alfabetización han sido incorporadas en estructuras existentes y eventos de la iglesia. En áreas rurales las clases de alfabetización usualmente se llevan a cabo después de la misa u otras ocasiones de enseñanza (catecismo, clases de bautismo, estudios bíblicos etc.) y los catequistas son los primeros que se capacitan como docentes de alfabetización. Los nuevos alfabetos frecuentemente se convierten en asistentes de los líderes de las iglesias a nivel local y pueden seguir luego con la tarea independientemente. Muchas iglesias consideran la alfabetización en la lengua materna de suficiente importancia para asignar a personal pagado para los cursos de alfabetización y capacitación de docentes así como para instalar comités independientes para su administración.

### 4) *ILV-Camerún*

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se encuentra en Camerún desde 1969. Es una organización no gubernamental que trabaja bajo el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Las actividades principales de esta institución son las investigaciones lingüísticas, alfabetización y traducción de la Biblia a lenguas vernáculas. Las investigaciones lingüísticas dan el fundamento y una base científica para la traducción de la Biblia, que es la meta del Instituto para cada idioma. La alfabetización es considerada como el medio por el cual los nativos leen, escriben y entienden los textos producidos en sus propias lenguas.

Hay equipos de ILV asignados a las regiones de aquellas lenguas con la cual tienen intención de trabajar y frecuentemente donde han vivido por 10 años o más. Anualmente planean sus programas en las oficinas principales con el apoyo e input de especialistas en las asignaturas principales. La organización e implementación de los programas en



el campo es la responsabilidad del equipo que trabaja en colaboración cercana con la iglesia e instituciones interesadas en utilizar la escritura en lengua materna como medio de comunicación.

El ILV ha sido muy instrumental en todo el proceso de iniciación y realización de experimentos de alfabetización de adultos en la lengua materna. No tienen la intención de poner un propio programa nacional en Camerún. Pero sí están dispuestos a apoyar a instituciones gubernamentales e instituciones nacionales no gubernamentales en sus propósitos.

### **5) *Comisiones de las lenguas***

Una comisión de estudio de la lengua o una comisión de la lengua es actualmente una estructura bien conocida en el marco del desarrollo de la lengua en Camerún. Es básicamente una organización científica y cultural que tiene como objetivo promover y guiar el desarrollo de la literatura en una lengua no escrita así como orientar la implementación de la alfabetización de adultos y educación en una comunidad local específica. Una comisión de la lengua reúne a personas interesadas en el desarrollo de la forma escrita de su lengua específica y que desean contribuir a la promoción de su uso en el contexto más amplio posible. Es la autoridad más alta que revisa, controla y supervisa el uso escrito de la lengua en lo que se refiere a estandarización (ortografía, vocabulario, gramática) y su producción literaria.

Una comisión de la lengua organiza actividades de alfabetización de adultos y crea un clima positivo de alfabetización en la comunidad. Esto mayormente involucra la elaboración de diversos libros y traducciones de textos ya existentes en otras lenguas que luego serán utilizados por el programa de alfabetización y por la comunidad en general. La producción de un boletín de información al cual todos pueden escribir, también es una prioridad. Un boletín de este tipo contribuye a la continua información y educación de nuevos alfabetos.

La comisión de la lengua también promueve y populariza el sistema que ha elaborado con escritura estandarizada de la lengua respectiva mediante un programa de enseñanza bien organizado. Para hacer

esto, se promueve el desarrollo de textos básicos, libros de referencia standard como guías de ortografía, listas de vocabulario, diccionarios, gramática pedagógica y descriptiva, y lectura de libros de interés para todo status social. La comisión de la lengua ofrece la alfabetización de adultos esencialmente mediante la lengua vernácula como el medio más efectivo de instrucción. En la etapa post-alfabeta los participantes pueden ser instruidos en varias asignaturas de utilidad práctica. La comisión de la lengua también promueve la enseñanza y el uso de la lengua vernácula en el sistema educativo formal, especialmente a nivel de primaria y secundaria.

Actualmente la comisión de la lengua parece ser la mejor estructura local con la cual se pueda contar para el desarrollo de un nuevo programa nacional de alfabetización. Hay más de 45 comisiones de las lenguas organizadas las cuales aún necesitan apoyo para manejar y administrar adecuadamente su programa de alfabetización local.

## 6) **NACALCO**

La Asociación Nacional de las Comisiones de las Lenguas de Camerún (NACALCO) fue creada en 1989. NACALCO es una organización legal no gubernamental que agrupa todos los comités de lenguas que están regados por todo el país. Antes de la creación de esta asociación, los comités de lenguas tenían que funcionar en el marco de asociaciones culturales o de instituciones religiosas para poder tener un estatus legal.

La organización tiene los siguientes objetivos:

- promover la literatura en lenguas nacionales
- promover el uso de lenguas nacionales en la educación de la mayoría
- coordinar las actividades de todas las comisiones de las lenguas existentes en el territorio nacional
- trabajar para la creación de nuevas comisiones de lenguas
- elaborar planes de acción para las comisiones de lenguas

- traducir a lenguas nacionales textos y obras de utilidad para el desarrollo personal
- contribuir al desarrollo de lenguas nacionales y a su integración al sistema educativo formal
- contribuir en la producción y publicación de manuales, libros y periódicos o revistas para la popularización de historia, cultura, ciencia y tecnología en lenguas nacionales.

Actualmente NACALCO es la principal institución nacional involucrada en la promoción de un programa nacional de alfabetización que empieza con la lengua materna y se va moviendo hacia los idiomas oficiales. Esto se está llevando a cabo a través de todo el proyecto CLED.

### **El enfoque CLED**

El enfoque de la alfabetización de adultos incorporado en el Proyecto CLED es una visión general del uso funcional de las lenguas vernáculas e idiomas oficiales de Camerún tanto en las comunidades respectivas como en sus escuelas correspondientes. Esta visión enlaza principios generales con actividades prácticas y realistas las cuales son iniciadas y sustentadas localmente.

El objetivo principal del Proyecto CLED es empoderar a los grupos de lenguas vernáculas a desarrollar sus lenguas para alfabetización, educación y desarrollo y promover el surgimiento de un nuevo programa nacional de alfabetización de adultos.

El credo del proyecto es que la actual recesión económica en Camerún deberá impedir que se detengan los esfuerzos de alfabetización y educación en lengua materna. El mejoramiento de estos esfuerzos a través de este enfoque será una contribución única en la solución de la crisis de desarrollo en Camerún. Los promotores de este proyecto creen que fuera de Camerún existe suficiente conocimiento y preocupación de personas orientadas al desarrollo así como de organizaciones e instituciones para compartir esta visión. Su interés y apoyo son necesarios para el éxito del proyecto.

Además de reforzar los conocimientos y experiencias existentes en la alfabetización y educación en la lengua materna en Camerún, el sistema de producción y distribución de literatura y material pedagógico en estas áreas es crucial para el desarrollo de programas autónomos locales. Tal sistema implica una inversión crítica necesaria para una empresa de educación a largo plazo. De hecho, aquí se trata de la dimensión del poder que significa la realización del presente proyecto.

Finalmente, creemos que el proyecto convertirá a Camerún en un modelo auténtico para la alfabetización y educación en lengua materna en África. Dada la complejidad lingüística del país y el alto potencial de éxito de este proyecto, muchos países africanos podrán inspirarse en Camerún para sus propios programas de alfabetización y educación. Este ya ha sido el caso para la experiencia PROPELCA y así seguirá continuando. Con esto queremos decir que la variedad de lenguas no es un hechizo para Camerún o cualquier otro país en el mundo sino más bien un regalo divino de riqueza para la creatividad y la auto-realización dentro de la diversidad.

Hay cinco métodos o estrategias para lograr el objetivo principal:

- 1) La institucionalización adicional de NACALCO como una organización a nivel nacional para las comisiones de las lenguas vernáculas y organizaciones similares a través de todo el país.
- 2) La organización y el desarrollo adicional de las organizaciones y comités de organizaciones a nivel local dedicadas a la alfabetización local de adultos, educación en la lengua materna y desarrollo de recursos humanos.
- 3) La provisión de capacitación y el soporte técnico a organizaciones a nivel local deseosas de iniciar esfuerzos en alfabetización de adultos y/o educación en la lengua materna así como en la difusión de boletines y publicaciones similares en lenguas vernáculas.
- 4) El fortalecimiento de mecanismos existentes para la impresión y la comercialización de literatura y otras publicaciones en lenguas vernáculas de Camerún.

- 5) La asunción de un rol de coordinación y de redes en conjunto cara a cara (vis a vis) con otras organizaciones que se encuentran en el país trabajando con lenguas vernáculas.
- 6) La promoción de una colaboración con instituciones gubernamentales, especialmente el Ministerio Nacional de Educación y el Ministerio de la Juventud y Deporte, para que de esta manera se desarrolle armoniosamente el programa de la alfabetización nacional y educación incluyendo el uso funcional de las lenguas vernáculas y de los idiomas oficiales.

La visión CLED tiene 3 dimensiones de desarrollo basados en la disponibilidad de recursos adecuados:

a) el CLED básico incluye las actividades mínimas necesarias para lograr dentro de un periodo de 10 años el umbral de auto-desarrollo para las 40 comisiones de lenguas actualmente involucrados en el proyecto; está subdividido en dos periodos autónomos de 5 años cada uno. La mayoría de las actividades indicadas en este documento pertenecen al CLED básico,

b) se plantea un CLED medio para cualquier momento y para un mismo período a fin de incluir la participación de las contrapartes gubernamentales así como el Ministerio Nacional de Educación y Ministerio de la Juventud y Deporte. Su involucramiento seguramente traerá consigo más recursos y gran variedad de actividades en lenguas vernáculas, y

c) finalmente, se contempla un CLED completo para incluir un programa nacional integrado de la generalización de PROPELCA y de CLED. Tal programa se contempla como el desafío principal para el sistema educativo formal y no-formal de Camerún a comienzos del siglo 21.

### **Nuestra posición actual: actividades básicas CLED**

Las actividades básicas CLED para los siguientes cinco años están centradas en cuatro componentes: modelo de desarrollo y evaluación

de la alfabetización de adultos, programas de alfabetización de comités de lenguas, generalización de PROPELCA en escuelas privadas, desarrollo institucional NACALCO.

### ***Construyendo una capacidad NACALCO y un modelo de alfabetización de adultos***

NACALCO tiene el conocimiento y la habilidad esencial para desarrollar expertos adicionales para implementar no sólo CLED básico sino también CLED medio. En términos de personal, NACALCO contratará para CLED básico, 6 personas de alto nivel, lectores universitarios, 10 coordinadores científicos de la provincia con al menos una licenciatura en lingüística o equivalente, y de 2 a 4 graduados en investigación con tareas manuales. Hay una necesidad real para el departamento técnico de NACALCO de contar con sus propios especialistas en alfabetización. Los dos asistentes ahora involucrados en el equipo se especializarán en la investigación de la alfabetización. Su especialización se concentrará en casos específicos de alfabetización y literatura actual.

La investigación sobre alfabetización también estará dirigida a llenar los espacios en nuestro conocimiento y sabiduría en aspectos específicos de la alfabetización de adultos. Esto necesariamente involucrará a muy pequeños subproyectos. Por ejemplo, en 1998 estaremos interesados en recopilar información de varios programas de alfabetización de adultos para establecer criterios nacionales de cruce lingüístico y otorgar diplomas a nuevas personas alfabetizadas en diferentes niveles. Esto es necesario para la credibilidad de estos diplomas los cuales en un futuro muy cercano deberán ser acreditados nacionalmente. Las investigaciones se desarrollarán de tal manera que estén listas para su publicación y distribución dentro y fuera de Camerún. Se ofrecerán programas ocasionales de investigación a investigadores con experiencia o futuros investigadores en el terreno de alfabetización. Estudiantes de lingüística involucrados en investigaciones de Lingüística Aplicada realizarán estudios para obtener su grado de maestría y serán estimulados para que se apliquen a este programa.

Se han recopilado elementos necesarios para una guía de alfabetización de adultos y pronto serán publicados. Además, en 1998 y en el 2000, se efectuará una evaluación de la situación actual de lenguas modelo. El informe de una evaluación previa estará disponible en 1998.

Se dará especial atención a las 6 lenguas que sirven para la construcción de programas modelo. Esto los apoyará a motivarse más rápidamente en sus programas para que sean vistos por otros programas como modelos reales a seguir. Por ejemplo, otros comités de lenguas podrán evitar los errores de los programas modelos.

### ***Los comités de lenguas y programas de alfabetización***

Aparte de los 6 idiomas seleccionados de diferentes regiones de Camerún para la elaboración del modelo de alfabetización (tomando en consideración que este modelo tiene que ser flexible en su aplicación de una región a otra), los comités de lenguas de NACALCO que tienen programas de alfabetización en L1 necesitan apoyo técnico.

Como en el caso de los 6 programas modelos, cada comité de lengua de NACALCO está desarrollando un programa de alfabetización de 5 años de duración cubriendo varias actividades. Estas son sometidas al Departamento Técnico NACALCO para su evaluación y apoyo técnico. Los coordinadores científicos de la provincia de NACALCO son responsables de los programas extranjeros que realizan los comités de lenguas dentro de sus respectivas regiones.

La lista de los comités de lenguas que está incluida en el CLED básico se adjunta a este documento. No queríamos sobrepasar los 40, pero actualmente tenemos 43. Eventualmente los 3 con el rendimiento más bajo serán puestos en la lista de espera para septiembre de 1997. La lista de espera está comprendida por comités de lenguas que serán apoyados de otro modo que mediante el CLED básico. Con CLED medio estaremos en capacidad de llegar hasta 50 comités de lenguas y con CLED completo hasta 60-65.

Existen actividades claves que NACALCO tiene la intención de apoyar a un nivel de comité de lengua. Estas son:

- a) publicaciones, incluyendo periódicos/boletines de información en lengua materna
- b) capacitación, incluyendo la capacitación de supervisores locales y de oficiales de administración de comité de lenguas
- c) clases de alfabetización, supervisión y evaluación

Los lineamientos han sido entregados a los comités de lenguas para apoyarlos a establecer estas actividades claves. Un programa de capacitación gerencial ha comenzado con el apoyo a la administración de los programas.

Dentro de este contexto se realiza la capacitación en el Centro para Lingüística Aplicada (CAL) y sesiones regionales “Descubre tu Idioma” (DYL).

Las sesiones de capacitación permanente sobre temas específicos para personal de comités de lenguas se organizan en CAL. El contenido de la capacitación es el mismo que en los cursos usuales de DYL, los cuales son regularmente organizados sobre aspectos de sistemas de alfabetización y escritura. Estas sesiones de capacitación también son organizadas a nivel regional si existe necesidad. Una de las razones para dichas sesiones de capacitación es el incremento de personal alfabetizado tanto urbano como regional que podría ofrecer las herramientas adecuadas para una mejor organización en la alfabetización urbana y rural en relación con programas específicos de los comités de lenguas. La capacitación puede concentrarse en principios de ortografía y escritura, diseños de materiales y técnicas de producción, organización y administración de clases de alfabetización. Como resultado, los cursos de DYL, organizados en forma de unidades de crédito, se ofrecerán en CAL en las tardes a lo largo de todo el año, a los promotores de alfabetización urbana en la lengua materna. Los cursos también se pueden dictar en forma intensiva durante 2 semanas a grupos específicos como se hace actualmente en coordinación con PROPELCA así como a sesiones de capacitación en alfabetización de adultos.

Estos cursos no reemplazan inmediatamente los cursos de DYL organizados en conjunto por el ILV, la Universidad de Yaoundé I y el Ministerio de Ciencias y Tecnología (MINREST). Por falta de infraes-



estructura adecuada y personal suficiente, NACALCO se prepara mediante estos cursos para gradualmente alcanzar los cursos de DYL en el año 2000.

El rol de NACALCO se centra en:

a) el apoyo a cada comité de lengua en la elaboración y el desarrollo de su propio plan de alfabetización durante los 10 años de duración del proyecto. Mediante este plan de actividades se logrará un nivel crítico de auto-desarrollo: capacitación de personal, desarrollo de material, gestión de clases, auto-financiamiento, sostenibilidad de habilidades ya adquiridas mediante actividades de post-alfabetización,

b) la participación en proyectos de desarrollo local; en varias comunidades existen proyectos de desarrollo local y NACALCO identifica aquéllos que podrán incorporar un componente de alfabetización. Esta participación es un vínculo directo entre la alfabetización y el desarrollo llevando a lo que se conoce comúnmente como la alfabetización funcional. Esta es la mayor orientación en un proyecto CLED. No obstante, NACALCO no tiene establecido un grupo de expertos en el diseño de proyectos de desarrollo local. De esta manera estamos fomentando la cooperación con ONG's que están operando en áreas rurales para de esta manera identificar proyectos locales viables con los cuales poder formar un vínculo. Para estos efectos, el 9-10 de Mayo de 1997 se llevó a cabo una reunión inicial en el Centro NACALCO. Como resultado se identificaron posibles colaboradores y se discutieron actividades comunes. Pero esto sólo fue el comienzo de un proceso largo y complejo.

Nuestro involucramiento con proyectos de desarrollo local no significa traducir únicamente estos proyectos en las lenguas maternas. Tenemos nuestra propia visión de desarrollo local en general que está siendo compartida por un número creciente de personas con un nivel de educación significativo, personas que han estado involucradas en actividades a nivel de aldea o distrito en sus respectivos "Comités de Desarrollo". Los comités de desarrollo generalmente abarcan 5 tareas principales: agua potable, salud básica, carreteras rurales, escuelas loca-

les y electricidad rural. Generalmente las actividades de agricultura o ganadería son asunto de las ONG que son apoyadas por agencias con fondos públicos.

Por lo general se reconoce que el pueblo es la unidad social donde se concibe e implementa la mayoría de los proyectos de desarrollo. No obstante, la estructura tradicional del pueblo necesita ser mejorada parcialmente para que se pueda desarrollar e implementar proyectos con un significativo financiamiento externo.

Tenemos la intención de participar en la reflexión de formas y medios para llevar a cabo las mejoras de estructura necesarias; de esta manera, cuando NACALCO realice una contribución a la Comisión de las Lenguas que está dirigida hacia un pueblo en particular, el camino está despejado para poder contabilizar todo lo que se haya logrado. Creemos que los pueblos deben ser convertidos en comunidades rurales para de esta forma atraer adecuados recursos humanos y materiales para su desarrollo. Un documento específico sobre este asunto será elaborado hasta finales de 1998,

c) la coordinación científica provincial; en sus esfuerzos por mejorar el monitoreo de los programas de los comités de lenguas NACALCO está estableciendo un equipo de 10 lingüistas con buena capacitación técnica para las 10 provincias del país. Ellos, fuera de la capacitación lingüística con la que ya cuentan, van a ser sometidos a una capacitación especial que estará vinculada con una descripción específica de tareas bajo la supervisión del Departamento Técnico de NACALCO.

Estos coordinadores científicos son representantes del Departamento Técnico de NACALCO a nivel regional y provincial. La política detrás de la opción de coordinadores científicos es su vínculo o su afiliación con las universidades de Camerún. Ellos apoyarán permanentemente a los comités de lenguas, para ayudarles a resolver los problemas técnicos corrientes.

Los comités de lenguas en cada provincia continuarán reuniéndose por lo menos una vez al año, a fin de compartir sus experiencias y aprender nuevas orientaciones o nuevos **insumos** para sus actividades cotidianas. Estas sesiones incluirán aspectos administrativos para empezar un programa, pero con el tiempo se concentrará más y más en as-

pectos técnicos como capacitación en gestión, problemas de ortografía, modernización de vocabulario, etc. Por cada comité de lengua será capacitado un promedio de dos supervisores locales y así mismo acreditados científicamente por el consejo del Centro NACALCO para Lingüística Aplicada. Se otorgarán certificados para dicha capacitación.

En el sector de gestión se ofrecerá una capacitación específica para programas en gestión de alfabetización. Se producirá una guía de gestión la cual estará disponible para los oficiales de los comités de lenguas,

d) en la sensibilización y creación de redes con el fin de poder crear, mantener y sostener una opinión positiva tanto pública como oficial con respecto a educación en la lengua materna, alfabetización y desarrollo. Al respecto se requiere relaciones públicas con un buen uso de los medios de comunicación. Para este efecto existen actividades específicas que forman parte del CLED básico. Este esfuerzo de red se concentrará en cualquier institución o proyecto realizado en Camerún, África o cualquier otro lado del mundo. El periódico trimestral de NACALCO hará conocer a NACALCO dentro y fuera del país.

### ***Generalización de PROPELCA en las escuelas privadas***

PROPELCA es la contraparte formal de la alfabetización de adultos. Ejecutado en escuelas iniciales, primarias y secundarias durante los últimos 16 años, su objetivo es generalizar los resultados de investigaciones y programas logrados a la fecha, reuniendo las contrapartes potenciales (MINEDUC, Educación de Secretarías tanto Católicas como Protestantes). Desde la culminación de la Fase de Extensión en agosto 1995, y mientras se espera que el gobierno de Camerún emprenda la generalización de la educación en lengua materna en el sistema educativo público, NACALCO ha incluido en el proyecto CLED la promoción de la generalización de PROPELCA en escuelas privadas.

Esto implica continuar con las actividades que fueron emprendidas en la fase de extensión y su futura expansión a otras escuelas en zonas de la misma lengua, así como también en zonas de otras lenguas.

Estas actividades incluyen capacitación, supervisión, monitoreo y continua evaluación.

### 1) *Capacitación*

Se han seleccionado doce centros de capacitación permanente para docentes de escuelas de inicial, primaria y secundaria. Estos centros de capacitación están ubicados cerca a las áreas de la lengua del proyecto.

Se van a crear otros centros de acuerdo a la necesidad y a los recursos. Por ejemplo, el norte del país ya está listo para tener sesiones de capacitación local en algunas lenguas. Es nuestra esperanza que nuevos centros de capacitación sean inaugurados en Maroua y Bertoua en 1998, y en Buea en 1999.

En años anteriores las experiencias de capacitación han demostrado que las sesiones anuales de capacitación (Julio y Agosto) no sólo pueden servir para docentes de aula. Los docentes de alfabetización de adultos también han sido incorporados a las sesiones aún cuando ellos tienen su propio componente especial. Esto ha sido extremadamente útil en el logro del vínculo entre educación formal y educación de adultos. En un futuro cercano se prestará especial atención a la capacitación en el campo que involucra breves sesiones de capacitación especial para docentes que viven en la misma zona.

Se realizará un programa de capacitación específica para inspectores de escuelas en cada área de lengua de PROPELCA para apoyarlos a asumir un rol de supervisión de educación en la lengua materna como parte de sus tareas normales. Los coordinadores científicos a nivel de Provincia participarán activamente en este programa.

### 2) *Supervisión y producción de materiales*

Los oficiales de NACALCO continuarán visitando y evaluando las clases de PROPELCA por lo menos dos veces al año. Esta evaluación permitirá la reorientación de ciertos aspectos del contenido y administración de la educación en la lengua materna a nivel local. En ciertos

casos serán requeridos supervisores locales para efectuar esta tarea y hacer un informe al Departamento Técnico. Más aún, el coordinador científico provincial agregará la dimensión del monitoreo permanente y recomendará con especial atención a aquellas áreas con mayor necesidad.

Con el crecimiento del programa siempre habrá nuevas lenguas con necesidad de diversos materiales. En el curso del desarrollo de la educación en la lengua materna, algunas lenguas serán proporcionadas con versiones iniciales de materiales claves así como textos básicos y post-básicos, libro de matemáticas y material de transición para idiomas oficiales. El conocimiento para producir dicho material ha sido desarrollado durante más de 16 años de PROPELCA. No obstante, lo que se requiere ahora es un sistema integral de producción de material educativo que incluya aspectos como desarrollo del currículo, capacitación de autores, desarrollo e ilustraciones de material pedagógico, impresión, distribución, revisión y mejoramiento etc.

Se tomará muy en cuenta el sistema de distribución. En el pasado siempre fue muy difícil establecer un sistema de distribución relativamente bueno para materiales educativos elaborados en lengua materna. Actualmente los comités de lenguas se prestan como las mejores estructuras potenciales de distribución. Pero esto todavía requiere de un minucioso estudio y experimentación.

### 3) *Evaluación intermedia de CLED. Control de Avance*

Esta primera fase del proyecto será evaluada en el año 2001 para determinar el grado de éxito y así mejorar las estrategias adoptadas. Para esto se requiere del servicio de un evaluador neutral que llevará a cabo dicha evaluación.

Se tiene como objetivo dos resultados finales: la generalización de la educación en la lengua materna en las escuelas y la generalización de un modelo de alfabetización de adultos con una fuerte base en desarrollo mediante proyectos comunales. Consecuentemente se medirán dos tipos de resultados: el resultado de generalización de PROPELCA y los resultados de alfabetización de adultos.

- Los resultados estadísticos y de implementación de PROPELCA requieren ser afinados más ampliamente para mantener los registros anuales. Se pondrá énfasis en la **realización** de resultados comparables, cruces lingüísticos a niveles diferentes.
- Los resultados de alfabetización de adultos deben ser trabajados desde un comienzo. En 1998, intentaremos establecer una mínima base estadística con la cual se pueda trabajar. Con respecto al resultado de realización, primeramente necesitamos establecer, como se menciona arriba, el criterio de certificación para cada nivel (Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3).

El resultado final será permanente si se logran las 5 estrategias descritas arriba. No hay duda que este proyecto estará completamente implementado como un programa nacional interinstitucional si se trabaja con el compromiso legal del gobierno, el apoyo institucional de NACALCO, ILV, CABTAL (Traducción de la Biblia y Alfabetización en Camerún), la Universidad y la viva conciencia de los comités de lenguas vernáculas.

Mientras tanto, como en el pasado, un continuo monitoreo y evaluación se llevará a cabo junto con supervisores de las comisiones de las lenguas vernáculas y el Departamento Técnico de NACALCO mediante sus coordinadores científicos regionales. Este monitoreo y evaluación consistirá en realizar visitas a las aulas, reuniones con las autoridades educativas locales y personal del comité de lengua vernácula, observación de cambios como resultado de interacción entre la lengua materna, alfabetización, educación y desarrollo sobre la base de proyectos de desarrollo de la comunidad.

### ***Desarrollo institucional de NACALCO***

Un aspecto sumamente importante del proyecto CLED es su capacidad como institución de construir un proyecto. En otras palabras, mientras se implementa el proyecto, NACALCO tratará al mismo tiempo de crecer como una institución nacional, con infraestructura y recursos humanos adecuados para lograr sus objetivos. Una manera fun-

damental para lograr esto es el desarrollo progresivo del Centro NACALCO para Lingüística Aplicada. Se compró un pequeño edificio como oficina en Noviembre de 1996 para ubicar tanto los servicios administrativos de NACALCO y los dos Departamentos básicos del Centro para Lingüística Aplicada, explícitamente el Departamento de PROPELCA y Alfabetización de Adultos.

De hecho, desarrollar el Centro para Lingüística Aplicada es el sueño del Departamento Técnico de NACALCO. La cantidad de conocimiento acumulado por cada miembro del Departamento Técnico (15 años como mínimo) da lugar a la realización de este sueño. Las sesiones de capacitación llevadas a cabo en varios lugares y aquéllas que ya se están llevando a cabo en el Centro para el beneficio de los estudiantes de Universidad y del personal de los comités de lenguas están contribuyendo a que este sueño se aproxime a la realidad. Durante 1998 se espera realizar estudios de factibilidad. Nuestra intención es tener el centro como un subproyecto para el desarrollo institucional de NACALCO.

A nivel regional, esperamos tener en un futuro cercano, de acuerdo a la necesidad, Centros Regionales de NACALCO. En este caso, se dará prioridad a regiones como el Gran Norte y el Este que no son fácilmente accesibles. Todo dependerá de la disponibilidad de recursos.

En todo caso, actualmente NACALCO ya está asumiendo su rol como una institución nacional de referencia para el desarrollo de educación multilingüe y alfabetización de adultos; de esta manera, con un grupo de expertos NACALCO es único en el desarrollo y enseñanza de lenguas de Camerún.

## **Conclusión**

El proceso de transformar comunidades locales africanas en comunidades completamente alfabetas es uno de los principales retos del final de este siglo 20 y del siguiente milenio. Es parte del proceso global de la industrialización de África. Este proceso no ha sido una tarea fácil; se podría decir que la tasa promedio de alfabetización del conti-

nente sobre el 50% sería un buen logro después de los grandes esfuerzos realizados durante los últimos 50 años.

Una cosa queda clara: las lenguas africanas no han sido totalmente utilizadas como el instrumento principal para combatir el analfabetismo africano. Actualmente esta tendencia se está revirtiendo progresivamente. De manera similar, la naturaleza multilingüe de los países africanos es el patrón para programas de alfabetización multilingüe. En Camerún no tenemos miedo a la diversidad de nuestras lenguas. Hemos desarrollado un extenso modelo trilingüe para su uso en el sistema educativo formal y no formal. Estamos satisfechos con el resultado después de aproximadamente 20 años de trabajo en este campo. Todavía quedan muchos problemas por delante, pero hay muchos otros que han sido resueltos. Es por esta razón que tenemos esperanzas y somos optimistas del futuro.

## **Anexo**

### ***Listado de Idiomas Básicos CLED***

Los criterios utilizados para la selección de Lenguas Básicas CLED son:

*Con respecto a la lengua:*

- a) una lengua del modelo de desarrollo de alfabetización de NACALCO
- b) una lengua PROPELCA, por ejem. se enseña en cualquier sistema educativo formal/informal
- c) una lengua ILV ha sido trabajada por un miembro/equipo de ILV y trabaja en él
- d) una lengua NACALCO tiene su comisión de lengua como miembro de NACALCO



Sobre esta base se seleccionaron las siguientes lenguas como lenguas básicas CLED

**OESTE (5)**

1. Fe`efe´e
2. Ghomala´
3. Medumba
4. Ngiemboon
5. Yemba

**LITORAL (3)**

1. Basaa
2. Duala
3. Mkaa

**CENTRO (3)**

1. Ewondo
2. Nomaande
3. Nugunu

**SUR (1)**

1. Bulu

**ESTE (3)**

1. Kako
2. Maka
3. Koozime

**NOR OESTE (9)**

1. Bafut
2. Limbum
3. Kom
4. Lamnso´
5. Nkwen
6. Noni
7. Oku
8. Metta´
9. Aghem

**SUR OESTE (5)**

1. Akoose
2. Ejagham
3. Kenyang
4. Mundani
5. Denya

**NORTE (4)**

1. Ffulde
2. Karang
3. Kuo
4. Pape.Poli

**NORTE GRANDE (7)**

1. Hedi
2. Mofu Gudur
3. Podoko
4. Zulgo
5. Kera
6. Mafa
7. Guiziga North

Las siguientes lenguas eventualmente podrán recibir apoyo dependiendo del alto dinamismo de los respectivos promotores locales y la disponibilidad de recursos. Algunos van a ser seleccionados para el CLED medio cuando sea el momento.

**OESTE**

Ngomba  
Bamum

**CENTRO**

Bafia

**ADAMAWA**

Kolbila  
Mambila  
Samba

**SUR**

Bagyeli  
Ngumba

**NOR OESTE**

Babungo  
Mundani  
Mubako  
Babanki  
Yamba

**SUR OESTE**

Bafaw

**NORTE**

Bana  
Daba  
Gude

**ESTE**

(Mbodomo)Gbaya  
Baka  
Mpiemon

**GRAN NORTE**

Kotoko  
Mandara  
Muyang  
Ouldeme  
Mada  
Masana  
Matal  
Mbuko  
Mundang  
Meri  
Molokwo  
Tupuri

## Referencias Bibliográficas

BIYA, Paul

- 1987 *Pour le Libéralisme Communautaire*. Editions Pierre Marcel FAVRE/ABC, Suisse.

DIEU, N. el Renaud, P, (s/d)

- 1983 *Atlas Linguistique du Cameroun; Inventaire Préliminaire*. ALAC. ACCT/CERDOTOLA, Paris-Yaoundé.

Sadembouo, Etienne

- 1988<sup>a</sup> *Préalables à la Standardisation des Langues Africaines*, Communication au Symposium sur la Standardisation des Langues Africaines, 10-14 mars 1986, Mainz, RFA.

SADEMOUO, E. Tadadjeu, M., Gfeller, E.

- 1992 "The Cameroon Experience in the Organization of Adult Education" in: Spaulding, S. (éd.) 1992. *Organizing and Structuring Adult Education: An International and Comparative Study*, UNESCO and Osaka University of Economics and Law, Osaka and Paris.

SHELL, O. et Wiesemann, U.

- 1987 *Guide pour l'Alphabétisation en Langues Africaines*. Coll. PROPELCA No. 34. Université de Yaoundé.

TADADJEU, Maurice

- 1987 "Problématique de l'Alphabétisation du Cameroun: Point sur la recherche" in : *Introduction à l'éducation extra-scolaire et à l'alphabétisation* 43-55. MINJES (éd.), Yaoundé.

TADADJEU, Maurice

- 1990 "Language, Literacy and Education in African Development: a Perspective from Cameroon", documento presentado al Coloquio Internacional del Año Literario, IMF Visitor's Centre, Washington DC, 9- 13 October 1990.

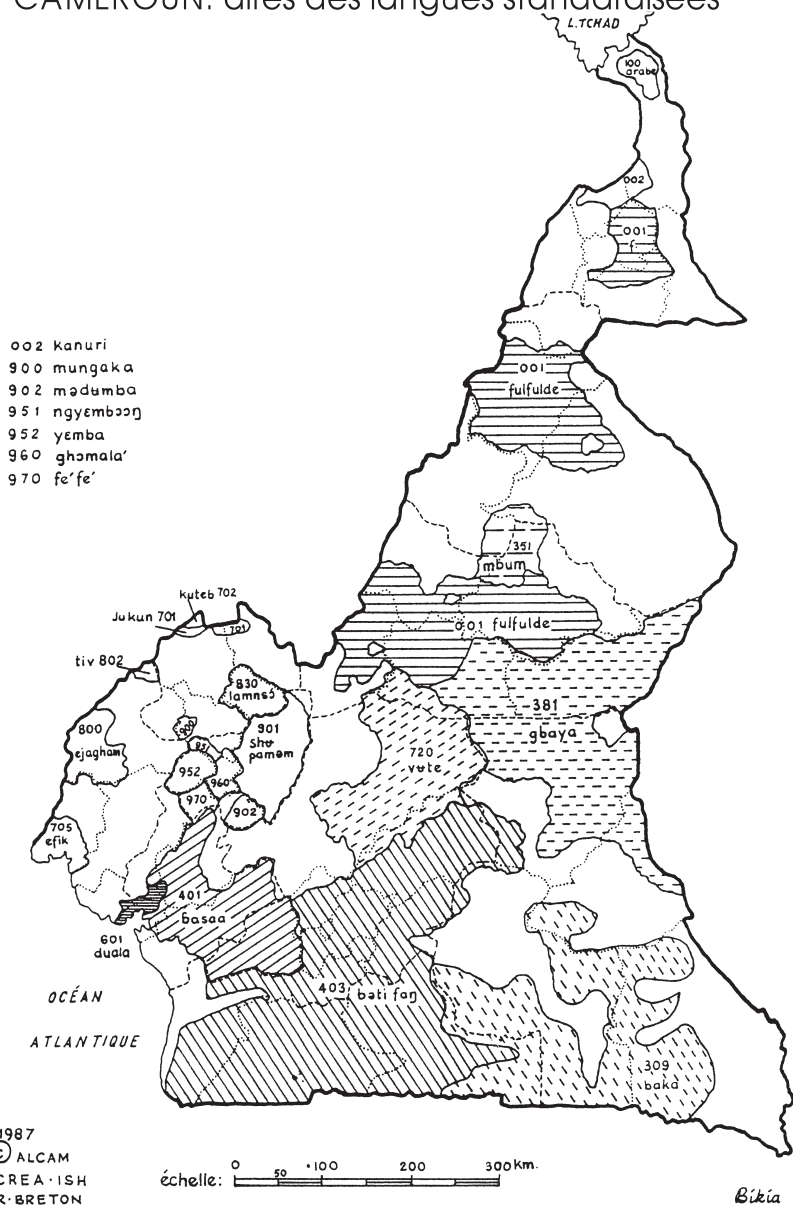
WATTERS, John

1987 “L’Alphabétisation en langues nationales; mythe ou réalité? Etude de cas”, in: *Introduction á l’éducation extra-scolaire et á l’alphabétisation* 153-165, MINJES (éd), Yaoundé.

WIESEMANN, U., Sadembouo, E. Tadadjeu, M.

1983 *Guide pour le développement d’un système d’écriture en langues africaines*. Collection PROPELCA no. 2. Yaoundé

CAMEROUN: aires des langues standardisées





### 3

## Lenguas y Alfabetización en Ghana

*Isabella A. Buagbe*

(traducido por Carolina Schady)

### **Introducción : escuela, lenguas y aprendizaje en Ghana**

Actualmente la tasa de matrícula en escuelas primarias y secundarias en Ghana abarca el 77% y 38% (respectivamente) de la población en los grupos relevantes de edad. Las tasas son más altas para los varones que para las mujeres y la discrepancia es tanto más grande cuanto más alto es el nivel educativo: la relación varón/mujer es de 55 : 45 en escuelas primarias y 67 : 33 en escuelas secundarias. Una pequeña minoría - menos del 2% de la población en el respectivo grupo de edad - continúa en la educación superior y esto incluye capacitación de docentes y escuelas técnicas así como también universidades.

Según el Estudio sobre Nivel de Vida en Ghana realizado en 1987/88 y publicado por el Servicio de Estadísticas de Ghana en 1989, sólo el 32.5% de los habitantes de Ghana sabían leer y escribir. Analfabetismo era más frecuente entre las mujeres que entre los varones. Mientras el 42.2% de los varones de 9 años para arriba podía escribir, sólo el 23.5% de las mujeres podía hacer lo mismo.

Ghana es un país multilingüe con aproximadamente 18.3 millones de habitantes y en el cual se hablan más de 60 lenguas diferentes. Inglés es el idioma para la administración pública y medio de comunicación por escrito, pero sólo es dominado por una minoría de Ghanianos.

No existe un idioma nacional local en Ghana pero las lenguas que pertenecen al grupo lingüístico Akan (Ashanti, Twi, Akwapim Twi y Fante) son habladas por aproximadamente el 48% de la población. Las comunidades de habla Akan predominan en la parte Central y en el Sur del país.

Obtener una precisa y completa distribución de la población según la lengua es difícil. El Estudio de los Niveles de Vida en Ghana de 1995 ilustra la siguiente distribución de 5,864 respuestas.

**Cuadro 1**  
**DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL IDIOMA**

| Grupo de Idioma | Porcentaje | Observación   |
|-----------------|------------|---|
| Asante Twi      | 15.0       | 48.4% Grupo Akan  |
| Akwapim Twi     | 3.2        |   |
| Fante           | 11.9       |   |
| Otro Akan       | 18.3       |   |
| Ga/Dangme       | 8.0        |   |
| Ewe             | 15.3       |   |
| Guan            | 2.6        |   |
| Mole-Dagbani    | 15.9       | en conjunto con unos 12 otros grupos                    |
| Grussi          | 3.1        |   |
| Gruma           | 2.1        |   |
| Hausa           | 0.8        | no es un idioma de Ghana pero es utilizado extensamente |
| Otros           | 3.8        |   |
| Total           | 100.00     |   |

La ubicación geográfica de las lenguas se muestran en el Mapa 1.

De las diversas 60 lenguas muchas todavía no han sido ortografiadas. Algunas lenguas son minoritarias en Ghana, pero lenguas principales en países vecinos.

La lengua es la clave más importante para la comunicación interpersonal. Pero, la lengua también puede ser una barrera en la comunicación; éste es el caso especialmente cuando las personas utilizan distintas lenguas pues aún cuando estén utilizando palabras con formas lingüísticas similares pueden tener dificultad de entenderse mutuamente si están conscientes de las diferencias de su identidad cultu-



ral y política. Esto se puede demostrar claramente por las diferencias en personas de habla Fante, Asante y Akwapin, las cuales son formas de la lengua Akan en Ghana.

Para muchos en Ghana, su lengua materna seguirá siendo el vehículo más efectivo de relación con su entorno pues cada lengua es un templo en el cual se guarda el alma de las personas que la hablan.

### **Lengua y educación**

El idioma oficial en Ghana es el inglés. Pero, el rol importante que juega la lengua materna en el proceso de aprendizaje no puede ser obviado. Es política del Ministerio de Educación el desarrollo escriturario de las lenguas de Ghana, de tal manera que puedan ser utilizadas como punto de partida en la alfabetización ya sea formal como no formal. Como ya se ha mencionado no todas las 60 lenguas en Ghana han sido ortografiadas; un problema es también que algunos indígenas están forzados a comenzar su educación con una segunda lengua y no con la lengua materna. Pero la ironía en esto es que en estas comunidades las lenguas patrocinadas ya son ampliamente utilizadas como segunda lengua. Por ejemplo, la lengua Akwapim Twi se habla ampliamente por comunidades indígenas que tienen como lengua materna la Nkonya Lelemi y la Krachi; de igual manera los Logba, Avatime y Nyangbo hablan Ewe. De esta forma estas lenguas se convierten en su segunda lengua “materna”.

Es política del Ministerio de Educación de Ghana instruir en la lengua de la región a los niños de nivel pre-escolar hasta el tercer grado de primaria de educación formal. Desde el cuarto grado, las lenguas de Ghana son tratadas como asignaturas y el inglés es la lengua de instrucción para las demás asignaturas. La transición de una lengua de Ghana al inglés implica problemas para los docentes porque los niños del cuarto grado no entienden de inmediato el inglés. De esta manera, los docentes están forzados a utilizar dos lenguas moviéndose gradualmente hacia el inglés hasta utilizarlo únicamente como instrumento de enseñanza.

Desde el cuarto grado hasta el nivel de secundaria inicial es obligatorio para todo niño aprender la lengua de la región como asignatura. Desde el nivel de secundaria superior hasta la universidad dicha lengua es opcional y el alumno puede escoger libremente. Con el fin de poder contar con profesores de lengua para el nivel de primaria y secundaria inicial, los estudiantes de formación docente están obligados a aprender una de las lenguas patrocinadas. Cada estudiante tiene la opción de escoger una.

Once lenguas son patrocinadas por el sistema formal a nivel de primaria, secundaria inicial y secundaria superior. El Programa de Alfabetización Funcional (FLP) está ofreciendo cursos en quince lenguas mientras que el Instituto de Alfabetización Lingüística y Traducción de la Biblia de Ghana (GILLBT) trabaja con 27 lenguas; algunas de ellas son comunes a ambos programas.

Las once lenguas patrocinadas por el sistema formal también están consideradas a nivel de diploma y licenciatura, algunos ejemplos son: Twi/Akan, Ewe, Ga y Dagbani.

Los argumentos principales para el número tan bajo de lenguas vernáculas utilizadas en la educación son:

- 1) La amplia diversidad de lenguas en el país
- 2) La falta de material de enseñanza para cada una de estas lenguas
- 3) La falta de facilitadores/docentes capacitados en metodología de enseñanza para las diversas lenguas

En el cuadro 2 se muestra la distribución de más de 60 lenguas y el rol que juegan en el sistema educativo incluyendo la alfabetización y aquellas que se utilizan en radio o televisión.

**Cuadro 2**  
**LAS LENGUAS EN GHANA Y EL ROL QUE JUEGAN**  
**EN LA EDUCACIÓN INCLUYENDO LA ALFABETIZACIÓN**

| Lenguas         | Involucramiento en la educación |           |                |           |
|-----------------|---------------------------------|-----------|----------------|-----------|
|                 | B, S, CD                        | Terciario | Alfabetización | Radio y T |
| Grupos Akan     |                                 |           |                |           |
| Akan-Asante     | x                               | x         | x              |           |
| Akan-Fante      | x                               | x         | x              | x*        |
| Akan-Akwapim    | x                               | x         | x              |           |
| Grupos del Este |                                 |           |                |           |
| Ga              | x                               | x         | x              | x         |
| Dangme          | x                               | x         | x              | x         |
| Ewe             | x                               | x         | x              | x         |
| Guan/Larteh     |                                 |           |                |           |
| Efutu Awutu     |                                 |           |                |           |
| Mo              |                                 |           | x              |           |
| Lelemi          |                                 |           | x              |           |
| Adele           |                                 |           | x              |           |
| Giehode         |                                 |           | x              |           |
| Dilo            |                                 |           |                |           |
| Nkonya          |                                 |           |                |           |
| Krachi          |                                 |           |                |           |
| Santrokofi      |                                 |           |                |           |
| Sekpele         |                                 |           |                |           |
| Siwu            |                                 |           |                |           |
| Akposo          |                                 |           |                |           |
| Logba           |                                 |           |                |           |
| Avatime         |                                 |           |                |           |
| Chala           |                                 |           |                |           |
| Bowire          |                                 |           |                |           |
| Nyangbo/tafi    |                                 |           |                |           |
| Amimere         |                                 |           |                |           |
| Gonja           | x                               | x         | x              |           |
| Dagbani         | x                               | x         | x              | x         |
| Bimoba          |                                 |           | x              |           |
| Konkomba        |                                 |           | x              |           |

|                       |    |    |    |   |
|-----------------------|----|----|----|---|
| Llanga                |    |    | x  |   |
| Tampulma              |    |    | x  |   |
| Vagla                 |    |    | x  |   |
| Mampruli              |    |    | x  |   |
| Chumburu              |    |    | x  |   |
| Chokosi               |    |    | x  |   |
| Komi                  |    |    | x  |   |
| Nawuri                |    |    | x  |   |
| Basari                |    |    | x  |   |
| Grupos del Alto Norte |    |    |    |   |
| Kasem                 | x  | x  | x  |   |
| Frafra (gurune)       |    |    |    | x |
| Kusaal                |    |    |    | x |
| Buli                  |    |    |    | x |
| Bisa                  |    |    |    |   |
| Dagaare               | x  | x  | x  |   |
| Waale                 |    |    |    |   |
| Birifor               |    |    |    |   |
| Pasaale               |    |    |    |   |
| Sissali               |    |    | x  |   |
| Grupos del Oeste      |    |    |    |   |
| Nzema                 | x  | x  | x  | x |
| Ahante                |    |    |    |   |
| Aowin                 |    |    |    |   |
| Sefwi                 |    |    |    |   |
| Gwira (Pepesa)        |    |    |    |   |
| Wasa                  |    |    |    |   |
| Ligbi                 |    |    |    |   |
| Dwano                 |    |    |    |   |
| Safaliba              |    |    |    |   |
| Chakali               |    |    | x  |   |
| Nkurang               |    |    | x  |   |
| Nafaanra              |    |    | x  |   |
| Ntrubo                |    |    | x  |   |
| Aninfo                |    |    | x  |   |
| Dieg                  |    |    | x  |   |
| Hausa**               |    |    |    | x |
| Total                 | 11 | 11 | 36 | 7 |

B = Educación básica

C P = Capacitación docente

S = Educación secundaria

\* Para la radio y la TV, las tres lenguas Akan son consideradas como una sola llamada 'Akan'

\*\* Hausa no es una lengua de Ghana pero fue importada principalmente por Nigeria. Hausa se habla ampliamente en Ghana y por tal motivo la radio de Ghana la utiliza para las noticias

En un intento por desarrollar las lenguas de Ghana se creó una institución que ofrece diplomas para la enseñanza de lengua de Ghana. Esta institución pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad en Winneba en la región central de Ghana. El propósito principal es el de capacitar en metodología de enseñanza de lenguas a docentes de escuelas primarias y secundarias.

### **Política lingüística y alfabetización**

La filosofía de la política del gobierno de apoyar la alfabetización en la lengua materna se fundamenta en el principio del estímulo del aprendizaje de lo que se conoce a lo que se desconoce. Las citas siguientes son extractos del *Jornal de Alfabetización y Educación de Adultos de Ghana*. En ellas se expresa con mayor profundidad la base de esta política:

“La alfabetización también puede ocultar un mensaje : aprender a leer y escribir es muy difícil; muchos de los ghanianos alfabetos probablemente han aprendido esta habilidad de leer y escribir en un idioma que oralmente no lo manejaban con facilidad. Dominar estas habilidades fue, con toda probabilidad, una tarea difícil, que tomó años en lograrse.

La alfabetización en la lengua materna es una necesidad y es la base para la adquisición de las habilidades de lecto-escritura. Para ello es necesario poner atención en los medios y maneras de desarrollar estas habilidades en los alfabetizandos.

Los programas GILLBT's comprueban que los adultos que primeramente se han alfabetizado en su lengua materna y subsecuentemente han aprendido una segunda lengua, progresan más rápidamente cuando ingresan al sistema educativo formal. Dejan atrás a los alum-

nos que todavía están luchando por aprender una segunda lengua que les es desconocida. Hay dos factores que influyen aquí: primeramente, estos adultos conocen su mundo y pueden asociar un nuevo concepto en una segunda lengua con sus conocimientos y, en segundo lugar, las habilidades de lectura y escritura han sido aprendidas en el marco de una lengua con la cual ellos están familiarizados” (Hampton, 1992)

“Las habilidades de la alfabetización se aprenden sólo una vez en la vida. La lectura es la habilidad de procesar con la mente las palabras, las cuales ya han sido escritas. La escritura requiere la habilidad de cambiar pensamientos en palabras. Cuando estas habilidades están bien aprendidas en una lengua que la persona habla con fluidez, seguidamente estas habilidades pueden ser transferidas a cualquier otra lengua que pueda ser hablada por la persona.

Otro aspecto que incentiva el aprendizaje inicial en la lengua materna es la conciencia de los objetos. Si el alumno es consciente de un nuevo objeto en la lengua que habla, lo aprenderá con más facilidad cuando se le presenta en forma escrita. Estudios recientes han profundizado con respecto a la retención de habilidades de alfabetización. El aprendizaje está en una directa relación con el conocimiento que el lector tiene de la estructura de su lengua; cuanto más conocimiento tenga de la estructura de su lengua tanto mayor será su habilidad de aprender la forma escrita y utilizarla en la escritura. Si el alumno es consciente de un nuevo sonido verbal lo recordará mejor ya que puede asociar los símbolos escritos con su conocimiento. Esto no significa que tiene que aprender cómo pronunciar las palabras. Sabe cómo pronunciarlas porque las ha utilizado toda su vida! Las reconocerá más rápidamente que si simplemente memoriza una lista de palabras o sílabas y no tiene ni idea qué sonido o letra debe aprender. Es posible saber una letra por su nombre sin saber leer o escribir. Es claramente esencial para el alumno reconocer el sonido, el símbolo escrito y su uso en la lengua. Esto es necesario para que las personas puedan escribir con creatividad” (Hampton, 1992)

## **Lenguas en el Programa Nacional de Alfabetización y Habilidades Funcionales**

### ***Objetivos y características***

En 1987 el gobierno de Ghana inició el Programa Nacional de Alfabetización y Habilidades Funcionales como un Plan Piloto el cual se expandió por toda la nación en 1991. En 1992, con el apoyo del Banco Mundial, DFID (antes ODA) y NORAN, el Programa Nacional de Alfabetización y Habilidades Funcionales fue lanzado con la meta de erradicar el analfabetismo de 5.6 millones de ghanianos estimados para el año 2000. Su meta era desarrollar estrategias para establecer y mantener una tasa alta de alfabetización en las comunidades rurales a través de la implementación de entornos de lectura.

En base a una solicitud para resolver este enorme problema, se implementaron cursos de alfabetización en todo el país. El programa consta de un ciclo de dos años de duración, con un primer año de alfabetización básica centrada en el uso de un texto básico y el segundo año con dos textos de seguimiento y está acompañado de actividades que generen ingresos. Estas últimas no sólo tienen un carácter económico sino también social, al mismo tiempo que fortalece la sostenibilidad.

De 1992 hasta comienzos de 1996 NFED logró establecer más de 36,000 clases y una matrícula a nivel nacional de más de 828,000 alfabetizandos, de los cuales casi el 60% fueron mujeres. Esto corresponde a la misma proporción entre varones y mujeres en la población alfabetizada.

El programa está dirigido a adultos y jóvenes mayores de 15 años de edad. Basado en datos de 1996 sobre la distribución de edad de los alfabetizandos, se probó que la categoría más grande (47%) se encuentra entre los 25 y 44 años de edad seguido por la categoría entre los 15 y 24 años de edad (28%). Según estos datos, el 80% de los alfabetizandos es menor de 45 años. El proyecto ha logrado también llegar a la fracción de aquéllos por debajo de los 15 años de edad, que no han asistido a la escuela primaria o que han abandonado la escuela a una edad temprana. Este grupo constituye el 6% de todos los alfabetizan-

dos. En 1996 los campesinos constituían el 74% del total de alfabetizandos que se empadronó a nivel nacional, el 16% eran comerciantes y el resto pertenecía a profesiones como pescadores, artistas, mineros etc.

### ***Estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje***

El enfoque pedagógico FLP está basado en el enfoque de la alfabetización de Freire. No obstante, el enfoque ha sido modificado porque hay un texto básico estructurado gradualmente y que sirve como el instrumento principal de la instrucción. El texto básico contiene 28 temas, cada uno tratado en una clase. Los temas están relacionados con aspectos de desarrollo e identificados como relevantes a las necesidades del grupo meta. Hay cuatro pasos en una clase: (1) discusión, (2) formación de sílabas y palabras, lectura, (3) escritura y números y (4) actividades de desarrollo.

Cada tema es introducido con un dibujo que describe lo que existe en el entorno. Se espera que el dibujo genere discusión, lo que conllevará a la introducción de otro dibujo que expresa una situación ideal. Con la discusión se espera que surja una palabra clave. Esta palabra clave se convierte en el punto de partida para el aprendizaje de lectura y escritura de nuevas letras y palabras. En cada clase el alfabetizando es también introducido a los números. Al principio el alfabetizando aprende el número de las clases, de esta manera se le facilita el progreso del cálculo simple al complejo.

El FLP no alienta el descubrimiento de identificación étnica entre los alfabetizandos; los Ghanianos creen que son personas con destinos comunes aunque haya una gran diversidad de lenguas. El sistema educativo intenta enfatizar y practicar la filosofía del aprendizaje del conocimiento así como también el hecho que es más fácil aprender cosas acerca del propio entorno que aprender cosas que nunca antes habían sido vistas o escuchadas. Por esta razón se seleccionan los temas. Unos de estos temas es la Crianza de Peces y la Pesca; actualmente estos son temas prioritarios en aquellas regiones donde se practica la pesca y no hay problema de agua durante todo el año. Como actividad de desarro-



llo se practica la Crianza de peces y la pesca. Anteriormente estos temas eran prioritarios en todas las 15 lenguas. Aquéllos que no tenían esta actividad no podían comprenderla muy bien ni podían debatir efectivamente en la lengua de instrucción durante la clase y los facilitadores tendían a dominar en las sesiones de discusión. Como consecuencia se introdujeron otros temas en el nuevo texto básico adecuados a los problemas locales. Algunos de estos temas fueron los que se muestran en el cuadro 3.

**Cuadro 3**  
**TEMAS ADECUADOS A PROBLEMAS Y SITUACIONES LOCALES**

| Temas                                      | Lengua del texto básico             |
|--|-------------------------------------|
| Disputas autoritarias                      | Dagbani                             |
| Roza de Bosques                            | Gonja                               |
| Incendios de Bosques                       | Muchos de los idiomas               |
|  | Kassem                              |
| Funerales caros                            | Asante, Akwapim Twi, Nzema, Ga, Ewe |
| Cultivo de cacao                           | Asante Twi                          |
| Cultivo de tomates                         | Dangme                              |
| Cultivo de cebolla china                   | Ewea                                |
| Tasa de matrimonios                        | Gonja                               |
| Caza                                       | Gonja                               |
| Cultivo de maíz                            | Kusaal, Gonja                       |
| Yam  | Gonja                               |
| Cultivo Palma de Aceite                    | Ewe                                 |
| Crianza de Abejas                          | Gonja                               |
| Trenzado de cestas                         | Gurune                              |
| Impuestos                                  | Dangme, Ga                          |
| Medicina Tradicional                       | Gonja                               |
| Iniciativa de la Mujer y Ritos de Pubertad | Gurune                              |
| Disputa de terreno                         | Asante Akwapim Twi y Nzema          |
| Festival “Feok”                            | Buli                                |
| Preparación de Pito                        | Dagaare                             |

### *Diversidad de Lenguas*

El cuadro 4 revela que el programa, en términos de matrícula a nivel nacional, atiende a alfabetizandos de los 8 grupos de las lenguas más importantes: Asante-Twi, Ewe, Fanti, Dagbani, Akwapim-Twi, Dagaare, Kusaal y Dangme. Estas lenguas también forman parte del Currículo de la escuela formal primaria. La alfabetización en estas lenguas atiende al 91% del total de matriculados mientras que otros cursos de alfabetización en las 7 lenguas restantes sólo atiende al 9% del total de alfabetizandos matriculados. En 1994, 53% de los alumnos eran de habla Akan. La lengua Akan se habla por un 45% de la población. La matrícula de alfabetizandos de habla Akan se redujo a un 47% en 1996.

**Cuadro 4**  
**MATRÍCULA POR AÑO Y LENGUA**

| Lengua       | 1994    |      | 1995    |      | 1996    |      | Total   |
|--------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|
|              | No      | %    | No      | %    | No      | %    |         |
| Akwapaim Twi | 22,607  | 10.8 | 21,659  | 9.8  | 18,235  | 9.0  | 62,501  |
| Asante Twi   | 69,260  | 33.0 | 64,895  | 29.5 | 55,889  | 27.5 | 190,04  |
| Buli         | 2,134   | 1.0  | 233     | 0.1  | 3,418   | 1.7  | 5,785   |
| Dagaare      | 12,528  | 6.0  | 16,328  | 7.4  | 19,699  | 9.7  | 48,555  |
| Dagbani      | 19,827  | 9.5  | 25,652  | 11.7 | 17,190  | 8.5  | 62,669  |
| Dangme       | 8,472   | 4.0  | 9,657   | 4.4  | 9,233   | 4.5  | 27,380  |
| Ewe          | 33,863  | 16.1 | 26,463  | 12.0 | 29,091  | 14.3 | 89,417  |
| Fanti        | 20,144  | 9.6  | 23,368  | 10.6 | 21,487  | 10.6 | 64,999  |
| Ga           | 1,914   | 0.9  | 2,201   | 1.0  | 3,115   | 1.5  | 7,230   |
| Gonja        | 2,440   | 1.2  | 1,920   | 0.9  | 4,484   | 2.2  | 8,844   |
| Gurune       | 3,896   | 1.9  | 807     | 0.4  | 5,876   | 2.9  | 10,579  |
| Kasem        | 1,393   | 0.7  | 1,064   | 0.5  | 1,590   | 0.8  | 4,047   |
| Kusa al      | 4,399   | 2.1  | 18,517  | 8.4  | 6,798   | 3.3  | 19,714  |
| Nzema        | 4,173   | 2.0  | 3,641   | 1.7  | 3,761   | 1.8  | 11,575  |
| Sissali      | 2,713   | 1.3  | 3,571   | 1.6  | 3,463   | 1.7  | 9,747   |
| Total        | 209,763 | 100  | 219,990 | 100  | 203,329 | 100  | 633,086 |

Tradicionalmente la distribución de las lenguas coincide con patrones geográficos de colonización. En líneas generales esto sigue siendo el caso en Ghana, pero la migración a zonas urbanas ha tenido como resultado la composición heterogénea de la población en las ciudades. Ya que la lengua es la herramienta principal en la organización de los cursos, existe, por consiguiente, una mayor variación en la cantidad de clases por lengua y por región. Esto se demuestra claramente en el Cuadro 5 con información para 5 regiones (de un total de 10 regiones) en Ghana.

Entre las cinco regiones, la región Ashanti tiene la mayor heterogeneidad lingüística en el FLP atendiendo a diez lenguas. En la parte superior de la región Este, la oferta del curso se restringe a cuatro lenguas (Buli, Gurune, Kasem y Kusaal). El menor número de alfabetizados atendidos en las cinco provincias pertenece al grupo de los Fanti hablantes (880) y el mayor número a los Asante-Twi hablantes (24563). En base a una caracterización de las cinco regiones, las lenguas Kusaal, Dagbani y Buli se aplican sólo en dos de las regiones, mientras que las lenguas Asante-Twi, Akwapim-Twi, Dangme y Ewe son atendidas en 4 de las 5 regiones.

Aún hay patrones marcados que pueden ser identificados con el mosaico lingüístico aparentemente amorfo. Siete de las quince lenguas son atendidas mayormente en una región. Casi el 100% de los alfabetizados Ga están en Accra Grande, los alfabetizados Kusaal en la parte superior del Este y los alfabetizados Gonja y Dagbani en la región Norte. La mayor parte, entre 90 y 95% de Akwapim-Twi (este), Asante-Twi (Ashanti), y Kasem (Este superior) también están concentrados en una de las regiones donde se lleva a cabo un estudio piloto.

En las cinco regiones hay un amplio mosaico de variables básicas (lengua, edad, ocupación) lo que hace que el programa sea tanto complejo como fascinante. Algunas regiones han contribuido sustancialmente a lograr metas a nivel nacional mientras que otras se han quedado atrás. Hasta ahora estos logros no están particularmente relacionados con datos de población con respecto a vernáculo-hablantes y/o

diferencias en las áreas de influencia sino que se basan en las diferencias de la tasa de alfabetización en las regiones respectivas.

**Cuadro 5**  
**NÚMERO DE CLASES POR LENGUA EN CINCO REGIONES**  
**EN FEBRERO DE 1995 (FUENTE: NFED-CESO/PLAN PILOTO NUFFIC)**

| Lengua      | Ashanti | Este | Accra Mayor | Norte | Este Superior | Total |
|-------------|---------|------|-------------|-------|---------------|-------|
| Akwapim-Twi | 12      | 1192 | 44          |       |               | 1248  |
| Asante-Twi  | 1987    | 112  | 48          | 1     |               | 2148  |
| Buli        | 1       |      |             | 6     | 189           | 196   |
| Dagaare     | 6       | 6    |             | 97    |               | 109   |
| Dagbani     | 6       | 1    |             | 1384  |               | 1392  |
| Dangme      | 3       | 514  | 219         | 2     |               | 738   |
| Ewe         | 28      | 316  | 238         | 23    |               | 605   |
| Fanti       | 22      | 63   | 16          |       |               | 101   |
| Ga          |         | 10   | 154         |       |               | 164   |
| Gonja       | 1       |      |             | 208   |               | 209   |
| Gurune      | 10      |      | 1           | 12    | 476           | 499   |
| Kasem       |         |      |             | 2     | 83            | 85    |
| Kusaal      |         | 2    | 2           | 1     | 326           | 331   |
| Nzema       |         |      |             |       |               |       |
| Sissali     |         |      |             |       |               |       |
| Total       | 2076    | 2217 | 722         | 1736  | 1074          | 7825  |

El aspecto cuantitativo del alcance de los programas de alfabetización es restringido pues no se toma en cuenta los programas de alfabetización funcional para vernáculo hablantes locales de parte de la ONG.

En los programas de todas las regiones existen diversas lenguas. Esto tiene una gran implicancia en todos los componentes del programa, como:

- facilitar un programa en el momento que un grupo de (mínimo 15) personas solicita un proyecto en su lengua,
- encontrar facilitadores con lenguas maternas diferentes,
- traducción, producción y distribución de materiales de aprendizaje/enseñanza, como textos básicos,
- manuales instructivos y material de asesoramiento para el alfabetizando,
- suministro de periódicos rurales y seguimiento de lecturas,
- ediciones de la política lingüística y asignación de recursos,
- un entorno favorable de alfabetización para las lenguas de Ghana.

Como ya se ha mencionado anteriormente la alfabetización atiende a las 8 lenguas más importantes lo que significa un 91% del total de matriculados dejando un 9% que comprende las siete lenguas restantes. Se han elaborado diseños básicos para los materiales de aprendizaje los cuales se pueden complementar con otros textos en la lengua seleccionada. Por el momento no es necesario el incremento de más lenguas.

La opción de cuál lengua debe ser seleccionada para un programa de alfabetización no sólo depende del aspecto práctico sino también de razones emocionales o ambiciones individuales. Hasta la fecha se han seleccionado quince lenguas para los programas de alfabetización. Esto no significa que hablantes de otro grupo lingüístico serán necesariamente excluidos. En Ghana existe una situación particular en la cual muchas personas están familiarizadas con una lengua que no es la suya ya que se utilizan diferentes lenguas para diferentes situaciones. En esta situación tan multilingüe tienen que ser posibles los programas de alfabetización en otras lenguas que no son la lengua materna. En muchos casos esto no es un problema. En otros casos hay una barrera emocional. Por ejemplo, como un resultado del conflicto en el norte entre los Kokombas y los Dagombas, los Kokombas han rehusado aprender el Dagbani. Conseguir facilitadores para enseñar Kokomba es un problema.

Otro aspecto es el de la facilitación de programas de alfabetización en inglés, el cual tiene una alta demanda entre los alfabetizandos

y otros analfabetos del país. Se han elaborado propuestas de programas de alfabetización en idioma inglés. Un argumento en contra de esto es que primero es mejor aprender a leer y escribir en la lengua materna, después de esto no será tan difícil hacer la transferencia al inglés. La alfabetización en inglés apoya a quienes ya lo hablan y lo entienden. Pero, si la comprensión del inglés no es suficiente entonces la clase se convertirá en una clase de idioma inglés, en la cual la lectura y escritura, en el mejor de los casos, son instrumentales. El objetivo es diferente.

Un argumento a favor de programas de cursos en inglés se basa en el principio que la educación de adultos deberá satisfacer las necesidades y la funcionalidad de la alfabetización de las personas que están viviendo y trabajando en un ambiente donde el inglés es ampliamente utilizado. Para estas personas es necesario tomar en cuenta que las informaciones sobre negocios y contratos están en su mayoría escritos en el idioma inglés. El número de personas con la necesidad práctica de alfabetización en inglés puede ser pequeña. Además, puede afectar a un grupo específico, para el cual no sólo es importante haber adquirido la habilidad de la lecto-escritura en el idioma inglés sino también es importante adquirir habilidades específicas, funcionales y vocacionales, de acuerdo al tipo de candidatos, por ejemplo más comerciales. Por el momento será mejor dejar estos programas de alfabetización en inglés bajo la responsabilidad de ONGs o empresas comerciales que ya están en condiciones de ofrecer programas específicos y exactos para este tipo de clientela.

El Programa Funcional de Alfabetización (FLP) plantea introducir el idioma inglés para sus graduados después del segundo año del ciclo realizado en lengua vernácula. En base a una solicitud actualmente se han establecido 20 clases pilotos coordinados con los Programas básicos de Alfabetización en lengua vernácula a fin de satisfacer a los alfabetizandos y concretizar así los beneficios de la alfabetización en la lengua vernácula.

### ***La implementación de un entorno adecuado de alfabetización***

Se están publicando periódicos rurales en las 15 lenguas vernáculas atendidas por el Programa de Alfabetización. Los artículos involucran temas sobre prácticas culturales de las localidades de los alfabetizandos, sus festivales, sus proverbios y otras actividades de aula.

Se adoptó el concepto de módulo, elaborado por el FLP, para ayudar a los lectores sin acceso a centros de lectura en sus localidades. Cada módulo contiene 5 copias de 20 títulos de lecturas suplementarias así como lecturas de seguimiento I y II y periódico rural. En un futuro próximo se agregarán juegos literarios de lectura, fácil de leer y que ahora están disponibles.

Es obvio que los esfuerzos para crear un ambiente letrado en lenguas vernáculas no se podrá lograr si no se crean las estructuras respectivas para de esta manera apoyar a los neoalfabetizados a fin de sostener y consolidar las habilidades adquiridas en la etapa básica de la alfabetización. Esto no sólo es un problema para el sistema no-formal, sino también para el sistema formal, tanto para los que lo abandonan como los que lo terminan pues son quienes diariamente necesitan algo para leer. Respecto a esto las potenciales Organizaciones No Gubernamentales locales y nacionales tienen que ser estimuladas en la elaboración de material impreso que pueda ser utilizado tanto en el sistema formal como también en el sistema no formal.

### ***Implicancias de las limitaciones económicas***

Actualmente el sistema básico educativo de Ghana sufre de tres debilidades principales:

- la educación básica no es accesible a todos los pobladores,
- la calidad de la educación en muchas escuelas rurales de Ghana es insuficiente para comunicar sustentablemente la alfabetización, habilidades de conocimiento y hábitos requeridos para una participación económica y social en la sociedad,
- es baja la eficiencia de los recursos fiscales, materiales y humanos utilizados en el proceso de educación; su distribución y administración necesitan de una reforma.

La situación se agrava aún más por la pobreza de la mayoría de los pobladores que impide su participación en la educación debido, entre otros, a la falta de transporte adecuado para ir a la escuela, especialmente en zonas urbanas.

En el sistema de educación formal los costos se recargan en el nivel básico, a las familias, por ejemplo los costos de actividades culturales, por el uso de textos y para el deporte. Así mismo, las familias deben comprar el uniforme escolar, libros y suministros para la escuela así como el transporte desde y hacia la escuela. De acuerdo a la información de 1995, en la capital Accra las familias gastan anualmente en promedio la mitad de lo que gastan las familias en otras áreas urbanas y en áreas rurales se gasta por estudiante y por año cuatro veces más de lo que se gasta en Accra. En el área rural los costos para la educación son considerablemente más altos.

La falta de suficiente presupuesto ha impedido el desarrollo de materiales y recursos humanos para diversas lenguas de Ghana. Esto ha resultado en la imposición de la lengua del área que los estudiantes no hablan pero que deben utilizarla porque van allí a la escuela.

En el sistema no-formal la situación es mejor por el bajo costo de preparación de facilitadores quienes también son voluntarios. No obstante, también, el FLP sufre de limitaciones de financiamiento con las siguientes implicaciones:

- las metas para los alfabetizandos han sido reducidas a tres ciclos consecutivos,
- la relación supervisor-facilitador es demasiado distanciada lo cual impide una supervisión efectiva de las clases,
- los materiales no son entregados a tiempo según el requerimiento, de igual manera la supervisión se encuentra afectada en su función debido, en ambos casos, a la falta de medios de transporte,
- los incentivos son demasiado modestos para ser atractivos para los facilitadores,
- la infraestructura de las aulas es deficiente.



### **Perspectivas y seguimiento**

En 1996 se inició el Programa para la Educación Básica Universal Obligatoria gratuita (fCUBE) hasta el año 2005. Las metas nacionales a largo plazo a las cuales contribuirá el fCUBE significan un empoderamiento efectivo de la participación ciudadana en la vida cívica, social y económica del país.

Con el fin de que todos los ghanesianos reciban 9 años de educación de calidad gratuita, el gobierno desea asegurar que todos los graduados del sistema de educación básica estén preparados para continuar la educación y la capacitación de destrezas y habilidades. La expansión y reformas planificadas bajo la responsabilidad de fCUBE están diseñadas para equipar generaciones futuras de Ghana con el conocimiento y habilidades fundamentales necesarias, incluyendo alfabetización y cálculo en lenguas seleccionadas con el fin de desarrollar más sus talentos mediante una educación o capacitación adicional.

Ciertos elementos en los planes para el programa formal son de interés en términos de ideas del gobierno acerca de la educación para adultos. El plan se refiere al desarrollo de los talentos de las personas y hay espacio para experiencias e interpretaciones del Currículo en las aulas. Esto sugiere que hay espacio para adaptar el Currículo nacional a las necesidades de los alfabetizandos. También existe la intención de mejorar la calidad de los docentes, consultorías nacionales para facilitar la creación de un consenso sobre el contenido del Currículo de educación básica y la investigación sobre producción y distribución de textos, sílabos, manual del docente y otros materiales instructivos. Con bastante posibilidad estas actividades tendrán una proyección en las estructuras educativas no-formales en el país. Finalmente, el programa da una clara posición a las diversas lenguas en el país: la educación primaria comenzará con la lengua materna, aún después de la introducción del idioma inglés, la lengua materna todavía se enseñará como una asignatura principal.

El gobierno ha optado por un enfoque a nivel nacional para los Programas de Alfabetización. No obstante, simultáneamente las organizaciones no gubernamentales en varias partes del país están activas

en proyectos de alfabetización. En este aspecto el dilema es, cómo se pueden vincular las actividades organizadas por el gobierno central y su equipo a nivel nacional, eficiente y efectivamente con aquellas actividades organizadas por las ONGs locales, algunas de las cuales son parte de organizaciones nacionales o internacionales.

En noviembre de 1996 se llevó a cabo un seminario en el cual participaron representantes de algunas ONGs y oficiales del gobierno que trabajan a nivel central y regional. El objetivo fue el intercambio de información con respecto a las actividades y planes de cada uno para el futuro próximo. La idea era que este encuentro sería el primer paso a una cooperación más estrecha entre las agencias del gobierno central y regional y organizaciones no gubernamentales.

En el contexto de descentralización del desarrollo de actividades se tiene que hacer un esfuerzo para llegar a algún tipo de colaboración en la cual todos los actores contribuyan en el campo en el cual tienen experiencia y habilidad. Existen varias opciones para una mejor cooperación. Esto se puede dar en la implementación, el desarrollo de materiales, financiamiento y seguimiento de actividades, incluyendo actividades generadoras de ingreso.

El hecho es que, los diversos actores no están adecuadamente informados sobre las actividades actuales y pasadas en las diferentes áreas. Todavía no hay una visión adecuada a las necesidades en las diferentes áreas. El diseño de mapas sobre la necesidad de atención de alfabetización es el primer paso a tomar para poder lograr una cooperación y coordinación a nivel nacional. Esto no sólo producirá información acerca de áreas o grupos, que a la fecha no son atendidos por el sistema escolar y los programas de alfabetización. También ofrecerá una visión de la extensión de agencias tanto gubernamentales como no gubernamentales, las cuales serán instrumentales para planificar la colaboración entre los diversos actores. La red NFED y los representantes locales de las ONGs pueden ser de utilidad para dicho diseño ya que están bien informados acerca de sus propias áreas; este ejercicio entonces no necesariamente se convertirá en una actividad cara para un sola institución.

La cooperación entre el gobierno y las ONGs es imperativo ya que el sistema formal y no formal tienen que competir ampliamente para las mismas fuentes de financiamiento. Hasta la fecha se recibía apoyo de varias organizaciones internacionales (Banco Mundial, DFID, NORAD y algunas ONGs como World Visión International). Actualmente el sistema formal necesita más presupuesto, aunque los gobiernos locales y los beneficiarios (padres y alumnos) tendrán que contribuir.

Por esta razón son indispensables diversas formas de colaboración, posiblemente con nuevas definiciones de roles por varios de los actores. En este arreglo, el rol del gobierno central buenamente puede ser menor en la implementación y mayor en el servicio y monitoreo del sistema. Posiblemente también se tendrá que buscar el involucramiento de otras instituciones. Por ejemplo, el rol de las universidades y de los programas de alfabetización hasta la fecha está limitado a consultorías ocasionales. Uno podría pensar en un compromiso con investigación e implementación. De manera similar, la inserción del sector empresarial puede ser instrumental en términos de alcance, facilidades, desarrollo del currículo y sostenibilidad.

La sostenibilidad se refiere a la habilidad del programa de permanecer viable y seguir con la implementación aun sin apoyo de donantes. Los planificadores e implementadores del FLP no han dejado ninguna piedra volteada para apoyar a la sostenibilidad del programa.

Algunas de las acciones incluyen:

- el uso de la radio como medio de transmisión del programa. Se han abierto dos estaciones FM, las cuales llegan al 50% del país. Hay planes para expandir y abarcar así todo el país.
- Proveer instrumentos de desarrollo agrícola; las clases se convierten en proveedoras de semillas. Estas clases han establecido plantaciones de cítricos, frutales y de palma.

## Observaciones finales

En base al reciente Diagnóstico de la Educación de África e Investigación sobre Lenguas de instrucción la pregunta clave planteada por algunos Donantes de “cuál es la mejor política con respecto a la lengua de instrucción (LOI) en África, eludida hasta muy recientemente por educadores y políticos debido a sus implicaciones pedagógicas, culturales, políticas y económicas muy poco claras” es igualmente válida para un enfoque de alfabetización para adultos de Ghana. La relación entre lengua de instrucción y resultados de cursos de alfabetización son igualmente poco claros; en cambio, lo que está claro es que los requerimientos pedagógicos y organizacionales para implementar una política de alfabetización en 15 lenguas de Ghana son enormes y sobrepasan los límites de financiamiento en el rubro estatal para la educación básica de adultos.

No obstante, es igualmente real que “dentro de países grandes y pequeños, las minorías lingüísticas, étnicas y culturales están demandando mayor reconocimiento de su identidad cultural”. El Diagnóstico muestra que grupos étnicos lingüísticamente diferentes en un país escogen una lengua vernácula como lengua oficial y así deciden la política de la lengua de instrucción, la participación desigual en el desarrollo socioeconómico frecuentemente limitado a las élites minoritarias debido a su habilidad de usar las lenguas oficiales.

La lengua se convierte, en consecuencia, en un instrumento de dominio de un balance sutil entre la necesidad de identidad y la necesidad de integración nacional y acceso a recursos socio-económicos. Es decir, se convierte en un instrumento de dominio vital para el acceso y la exclusión de poder. Los aspectos relacionados con el desarrollo de programas de alfabetización en lenguas vernáculas tienen que ser cuidadosamente examinados combinando factores dentro del dominio de la política y la construcción cívica de la sociedad, calidad y relevancia y por supuesto tomando en cuenta factores relacionados con costos y beneficios así como la sostenibilidad del programa.

Por lo general se debe evaluar cómo han sido asignados los recursos fiscales, materiales y humanos entre los diferentes grupos de len-

guas en el marco del programa de alfabetización funcional y cómo esta eficiencia puede ser mejorada manteniendo como único el énfasis en las lenguas vernáculas del programa.

El uso de las lenguas vernáculas tiene una función diferente a la lengua nacional; la lengua de comunicación más extensa o la lengua administrativa en alfabetización o programas más amplios de educación de adultos pueden estar relacionados con:

- la disponibilidad de un ambiente adecuadamente letrado para las respectivas lenguas de Ghana,
- el incremento de apropiación de los programas, la motivación para matricularse y terminar el programa,
- el incremento del aprendizaje de componentes y habilidades funcionales de la alfabetización y así ampliar los programas de educación de adultos.
- el incremento la alfabetización y el aprendizaje de una segunda lengua

Se requieren lineamientos políticos sobre la medida en que la alfabetización en las lenguas de Ghana sea vista como un “producto final” o como un posible “paso intermedio” hacia alfabetización en el idioma inglés. Si la alfabetización en las lenguas vernáculas debe ser vista como un producto final entonces el ambiente letrado adecuado para estas lenguas tiene que ser accesible, establecido y fortalecido. Sin embargo, en Ghana, este entorno letrado para lenguas vernáculas, inclusive las más fuertes, aún no está bien dotado.

**Referencias bibliográficas**

ADU-GYAMFI, Juliana G. y Wim. E Biervliet con Leo F.B. Dubbeldam  
1996 The Literacy Mosaic in Ghana: A new mode for capacity building for a nation-wide literacy programme: Monitoring and Research for Improved Action. A paper prepared for the NASEDEC 1996 conference on Education Reform in Developing Countries, Copenhagen, October 17-19, 1996. Nuffic/CESO, The Hague, 26 p.

BIERVLLET, Wim

1997 A Note on Language and the Ghana Functional Literacy Project, prepared for the Bonn meeting "Culture, Language and Education", January 14/15, 1997. Nuffic/CESO, The Hague, 12 p.

NUFFIC/CESO

1996 Final Report on the co-operation between the Ministry of Education, Non-Formal Education Department (NFED) and the Netherlands Organisation for International Co-operation in Higher Education / Centre for the Study of Education in Developing Countries (Nuffic/Ceso) in the Ghana National Literacy and Functional Skills Programme. Nuffic/Ceso, The Hage, December 1996

**Anexo 1: Siglas**

|        |   |
|--------|---|
| AAF    | Movimiento de Acción de Ayuda de Ghana                                      |
| CESO   | Centro para el Estudio de Educación en País en Desarrollo                   |
| CIDA   | Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional                              |
| DANIDA | Agencia Danesa de Desarrollo Internacional                                  |
| DFID   | Departamento para el Desarrollo Internacional (antes ODA)                   |
| DWM    | Desarrollo de Mujeres 31 de Diciembre                                       |
| EEC    | Comisión Económica Europea  |
| fCUBE  | Programa para Educación Básica Universal Obligatoria Gratuita               |
| FLP    | Programa de Alfabetización Funcional  |
| GILL   | Instituto de Alfabetización Lingüística y Traducción de la Bibliade Ghana   |
| GTZ    | Agencia de Cooperación Técnica Alemana                                      |
| IGA    | Actividad Generadora de Ingresos  |
| IGP    | Proyecto Generador de Ingresos  |
| JICA   | Agencia Japonesa de Cooperación Internacional                               |
| JSS    | Escuela Secundaria de Jóvenes   |
| KfW    | Banco de Reconstrucción Alemán  |
| NFED   | División Educativa no Formal  |
| Nuffic | Organización Holandesa para Cooperación Internacional en Educación Superior |
| OPEC   | Organización de Países Exportadores de Petroleo                             |
| SSS    | Escuela Secundaria de Mayores   |
| UNDP   | Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas                               |
| UNICEF | Fondo de Emergencia Infantil de las Naciones Unidas                         |
| USAID  | Agencia de Ayuda para el Desarrollo de los Estados Unidos                   |

**Anexo 2 Apoyo de donantes / ONG para educación en Ghana**

| Nombre del Donante/ONG                       | Sistema Formal | Sistema No Formal | Proyecto Específico                                 |
|--|----------------|-------------------|---|
| Banco Mundial (IDA)                          | x              | x                 | Alfabetización Funcional                            |
| USAID  | x              | x                 | Educación Básica                                    |
| UNDP   | x              | x                 | Educación Primaria                                  |
| UNICEF                                       | x              | x                 | Radio e Investigación No Formal                     |
| DFID (ODA)                                   | x              | x                 | Alfabetización pre escolar                          |
| GTZ  | x              |                   | Escuela Vocacional (mostrar interés de apoyo)       |
| KfW  | x              |                   | ``  |
| JICA   | x              | x                 | ``  |
| DANIDA                                       |                | x                 | Escuela de por Vida (SFL)                           |
| EEC  | x              |                   | Educación Técnica                                   |
| CIDA   | x              |                   | Alfabetización y ...                                |
| Gobierno Noruego                             | x              |                   | Sanidad y ..... en las escuelas                     |
| Programa Mundial de Alimentación             | x              |                   | Alimentación en las escuelas                        |
| Fondo de Saudi                               | x              |                   | Equipamento SSS                                     |
| Visión Mundial Internacional                 |                | x                 | Adopción de clases de Alfabetización                |
| Movimiento de la Mujer 31 de Diciembre (DWM) |                | x                 | Alfabetización para Grupos de Mujeres               |
| GELLBT                                       |                | x                 | Alfabetización dirigida a la lectura de la Biblia   |
| ACTIONAID                                    | x              | x                 | Escuela de Pastores (piloto) para escuelas formales |



### Anexo 3

## Información adicional sobre el Programa Nacional de Alfabetización y Habilidades Funcionales

### 3.1. Características del programa

- Una implementación a nivel nacional por el Departamento del Gobierno
- Cursos de alfabetización en 15 lenguas a nivel nacional cuando grupos y comunidades perciben una necesidad independientemente del hecho que una lengua sea una lengua dominante o una lengua vernácula en la región correspondiente
- La amplitud del programa requiere de personal e insumos logísticos en la Oficina Principal, en 10 regiones, 110 distritos y más de 1,200 zonas
- Con el objetivo tanto de la alfabetización como habilidad y funcionalidad mediante actividades generadoras de ingresos.

### 3.2. Matrícula por año y sexo

| Año       | Varones | Mujeres | Total   |
|-----------|---------|---------|---------|
| 1992/1993 | 76,178  | 118,911 | 195,089 |
| 1994      | 83,137  | 126,626 | 209,763 |
| 1995      | 93,286  | 126,708 | 219,994 |
| 1996      | 83,841  | 119,488 | 203,329 |
| Total     | 336,442 | 491,733 | 828,175 |

### 3.3. Aspectos de Administración

Las clases están organizadas por facilitadores, que son voluntarios, con distintas experiencias. Para estimularlos a continuar el trabajo, el gobierno tiene un sistema de incentivos. Al término de un ciclo de 2 años, cada facilitador recibe una bicicleta o una máquina de coser. Los facilitadores son supervisados por personal permanente ubicados en 1,106 zonas de los 110 distritos de Ghana. Los supervisores zonales asisten y monitorean las clases y sus facilitadores. Actualmente hay un promedio nacional de 10.05 zonas por distrito. El programa tiene oficinas abiertas para sus operaciones de campo, administración/finanzas y actividades de distribución de materiales en todas las capitales regionales y distritales.

Un sistema importante de apoyo instituido para un programa eficiente de entrega es el sistema de monitoreo, evaluación e investigación, que tiene facilidades para recopilar y procesar datos básicos a nivel de clase, zona, distrito y región. Los informes generados por estos datos se utilizan para la toma de decisiones e instituir medidas correctivas para afinar el programa de implementación. Hay una necesidad de obtener información acerca del grado de relevancia del programa a niveles de distritos, zonas, comunidades y grupos domésticos. Como instrumento se utilizó un estudio base. Después de tres y cinco años, se implementarán estudios de seguimiento.

### ***3.4. Estrategias utilizadas en la selección y organización de alfabetizandos***

El programa utiliza las siguientes estrategias en la selección y organización de alfabetizandos:

- campañas de movilización
- creación de conciencia utilizando la dramatización por un grupo de teatro que forma parte del NFED
- mediante la iglesia
- opiniones de autoridades de las comunidades
- Jefes - autoridades tradicionales

Las comunidades pueden empezar con una clase, así como también la iglesia y recientemente grupos organizados como la armada, la policía y la prisión.

El grupo iniciado identifica a un facilitador cuya nominación es respaldado por las autoridades de la comunidad. El facilitador identificado matricula alumnos ya sea él contactándose con ellos o viceversa. Cuando el facilitador matricula entre 20 - 30 alumnos, lo reporta al supervisor de la oficina zonal o distrital. El nombre del facilitador se registra para la capacitación después de una entrevista. Después de la capacitación, se le provee a la clase con logística y otros tipos de inputs por el NFED. La comunidad o el grupo iniciado identifica un centro, que puede ser un aula, una iglesia o una casa particular o cualquier otro lugar adecuado. El día oficial para el inicio de las clases de cada ciclo de alfabetización es establecido por el NFED.

### **3.5. Participación de la Comunidad**

Las comunidades juegan un rol importante para la implementación del FLP. Algunas de sus actividades son:

- todos los facilitadores para el FLP deberán ser seleccionados, nominados y aprobados por las autoridades de las comunidades. Estas personas pueden ser jefes, líderes de opinión, líderes de la Iglesia o líderes musulmanes. Esto es para asegurar que la persona sea adecuada para trabajar como voluntaria así como para enseñar en el ciclo básico y así tener la posibilidad de apoyar a la clase a establecer un Programa Generador de Ingresos,
- el mismo grupo de personas a veces provee centros de alfabetización, donde no hay disponibilidad de aulas en escuelas formales,
- las personas de la comunidad a veces proveen mobiliario,
- jefes y propietarios de tierras en la comunidad otorgan tierras a las clases de alfabetización para agricultura y otras actividades generadoras de ingresos que requieren de tierra,
- algunas personas individuales y sociedades apoyan en las clases con algunos inputs como kerosene para sus lámparas, otros proveen las lámparas,
- todas las clases de alfabetización tienen comités administrados por la comunidad para apoyarlos en la administración de las clases. Estos comités también son responsables por la realización uniforme de las clases y resolver algunos de sus problemas.

### **3.6. Vínculos con producción y con procesos socio culturales**

Los temas de los textos básicos están fuertemente relacionados con temas que son considerados relevantes en las áreas rurales. Allí uno también encuentra diferencias en el ambiente natural y cultural de las personas. Parece que son pocos los problemas registrados, posiblemente porque los facilitadores tienen un grado de flexibilidad en cuanto al ajuste de sus temas, dependiendo mucho en su empatía con las necesidades de los alfabetizandos y de su entendimiento de la situación en otro lugar. Por ejemplo, alumnos urbanos pueda que no encuentren muchos aspectos urbanos entre los temas incluidos en el texto básico. No obstante, pueden estar familiarizados con las condiciones rurales, de esta manera los temas todavía pueden ser útiles como material de lectura.

El FLP involucra en el aprendizaje el desarrollo personal para mejorar su calidad de vida. Para lograr este desarrollo, se incluyen en el currículum acti-

vidades generadoras de ingresos. Estos proveen las habilidades ocupacionales de los aprendices así como incrementar el progreso de las comunidades.

Las actividades llevadas a cabo por los alfabetizandos, como IGA, son muy localizados de tal manera que el abastecimiento de la materia prima no es demasiado difícil. Para recortar los costos de producción, los alfabetizandos consideran tanto recursos materiales como humanos, así como también el marketing de los productos antes de embarcarse en un proyecto. Esto no tiene nada que ver con identidad étnica. Algunas actividades de IGP incluyen: agricultura que puede incluir el cultivo de cosechas, transacciones comerciales como de plantaciones de palma de oliva y fruta cítrica. También pueden ser cultivos alimenticios entre ellos es popular el maíz, la cassava, cacahuete y judías de toda variedad. Otras actividades son el procesamiento de cassava a gari (un alimento popular de Ghana), extracción del aceite - coco, cacahuete, y otros. La fabricación de jabones, de collares de cuentas, tejido de kente son otras actividades. Algunas clases se han especializado en la apicultura para la producción de miel o en la crianza de culebras así como en la producción de champiñones. Otras clases han establecido cunas o nidos en sus comunidades, así como mercados donde era necesario. Ellos recolectan el peaje del mercado como ingreso para sus clases.

Algunas clases se han organizado inclusive en lugares, especialmente a lo largo del Lago Volta para llevar a cabo la pesca. En áreas donde crecen muchas palmeras las clases desarrollan una actividad económica. Así, de esta manera también se consideran estas aventuras en las clases.

## Anexo 4 El Programa de otras dos organizaciones

### 4.1. *Instituto de Alfabetización Lingüística y Traducción de la Biblia de Ghana - GILLBT*

El objetivo o meta principal de GILLBT es llevar la palabra de Dios al hombre común, haciéndoles leer y redactar. Para poder lograr esto entre personas no alfabetas, tendrán que aprender a leer y escribir. Un estudio llevado a cabo por GILLBT dio el hecho que las personas entienden las cosas mejor cuando las escuchas o las leen en su lengua materna.

El primer paso que da GILLBT es desarrollar clases de alfabetización en lenguas vernáculas. Estas clases son realizadas por la iglesia, luego GILLBT traduce la Biblia a las lenguas vernáculas, la cual es leída por los nuevos alumnos.

Son 28 grupos de lenguas que a la fecha son cubiertos por ellos, dos de ellos en la fase de preparación. Estos son Gonja en la Región del Norte y Ahanta en la Región del Oeste.

GILLBT ha atendido hasta la fecha 26 grupos de lenguas, con un total de 1979 clases, 16.804 varones y 22.393 mujeres haciendo un total de 39.197 alfabetizandos.

GILLBT apoyó a imprimir el periódico rural de Buli y Sissali para NFED, cuando NFED tenía dificultades con la impresión y la distribución del periódico de Accra.

La relación a continuación muestra todos los grupos de lenguas atendidos por GILLBT

- |  |               |
|--|---------------|
| 1. Adele   | 15. lelemi    |
| 2. Anufo   | 16. Kasem     |
| 3. Ahanta-Nuevo Proyecto en fase de preparación  | 17. Koma      |
| 4. Basaare                                       | 18. Kokomba   |
| 5. Bimoba Koma                                   | 19. Kusaal    |
| 6. Birifor                                       | 20. Mapruli   |
| 7. Buli  | 21. Nafaaanra |
| 8. Chumburung                                    | 22. Nawuri    |
| 9. Bagbani                                       | 23. Nkonya    |
| 10. Deg  | 24. Ntrubo    |
| 11. Frafra                                       | 25. Pasaale   |
| 12. Gkyode                                       | 26. Sisaali   |
| 13. Gonja. Nuevo Proyecto en fase de preparación | 27. Tampilma  |
| 14. Hanga  | 28. Vagla     |

### *Capacitación*

El Departamento de Alfabetización continúa su énfasis de capacitación a todo nivel. Aproximadamente participaron 300 personas en el programa de capacitación de alfabetización patrocinado por nueve proyectos de alfabetización. La capacitación tiene un espectro de actividades que va desde la producción de textos básicos hasta la capacitación de supervisores, capacitación vocacional y desarrollo de la mujer en la alfabetización.

### *Proyectos generadores de ingresos*

Un número de áreas está incorporando Proyectos Generadores de Ingresos (IGP) para establecer una sostenible fuente de financiamiento local para la alfabetización. Esquemas de almacenamiento del grano, molinos de maíz y la cosecha de miel de las colmenas están entre las aventuras. Los IGP tienen una gran variedad de logros. Cada IGP provee habilidades, que son de beneficio para los que trabajan en alfabetización y para la comunidad atendida.

## **4.2. Acción de Ayuda de Ghana (AAG)**

El objetivo de Acción de Ayuda de Ghana en educación formal y no formal es ampliar las oportunidades educativas adecuadas para niños y adultos y así incrementar los niveles de alfabetización y aritmética para facilitar a las comunidades en tomar la iniciativa para dirigir sus propios factores de desarrollo.

Durante los últimos 6 años, AGG ha trabajado estrechamente tanto con el Servicio Educativo de Ghana y NFED para tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas en las áreas del programa. En educación formal, AAG ha apoyado a GES a construir y remodelar un número de escuelas en las dos Áreas de Desarrollo (DA's) Bawku en el distrito del Oeste y Chereponi subdistrito.

En el sector no formal, AGG ha apoyado el programa de alfabetización funcional del gobierno actual. Se ha dado cuenta que para el éxito de un programa integrado como éste, el compromiso de AAG's para la alfabetización funcional y de cálculo es esencial. AGG por esta razón ha llevado a cabo una investigación de la metodología más apropiada para incrementar el impacto del programa de la alfabetización funcional. AGG ha iniciado un proyecto pi-

loto para 10 grupos de actividades utilizando la metodología REFLECT en uno de los distritos del Norte de Ghana.

AAG está apoyando a otro proyecto piloto basado en la escuela de pastores y su área de programa. Las comunidades empiezan las escuelas de pastores en cuanto descubren que sus hijos no tienen acceso a las facilidades de la escuela y que tampoco no pueden caminar 5 km o más para ir a la escuela más cercana. El otro factor es que los padres también necesitan los servicios de estos niños para apoyarlos en sus granjas, especialmente cuidando a su rebaño y realizando trabajos domésticos. Fundamentalmente las escuelas de pastores son de bajo precio, accesibles, flexibles a la necesidad y apropiadas al ambiente local; y al mismo tiempo actúan como una entrada real al sistema formal y a una sociedad más amplia. Las clases son de las 7:00 a.m. a las 10:00 a.m. y ofrece 3 horas de tiempo instructivo.





# **CONTRIBUCIONES REGIONALES**

---

*América Latina*



# 1

## **ENFOQUES EN LA EDUCACIÓN Y LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS. ESTUDIO DE CASOS: GUATEMALA, HONDURAS, ECUADOR, PERÚ Y BOLIVIA**

*Teresa Valiente Catter*

### **Introducción**

La importancia que se viene dando a la educación en general en América Latina queda comprobada por las reformas educativas que están en marcha y los esfuerzos de diversos proyectos y programas que tienen como un objetivo principal ampliar la cobertura al incluir la educación de adultos y dentro de ésta la alfabetización en sus diferentes tipos (regular, de menores y de adultos), niveles (primaria, secundaria y superior) y modalidades (EI y EBI, Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural respectivamente). La alfabetización de jóvenes y adultos ha sido, sin duda alguna, impulsada en los últimos 30 años. Programas oficiales y de Organizaciones no Gubernamentales (ONG) han contribuido en este desarrollo al proponer respuestas a las demandas educativas de los sectores marginados a través de metodologías participativas y en base de un pensamiento pedagógico humanista. No obstante, pese a este esfuerzo, la frase “aún está todo por hacerse” con respecto a la educación de adultos y mencionada por José Rivero en su libro *Educación de adultos en América Latina* (1995) tiene aún vigencia para todos o casi todos los países del continente.

¿Es que se ha llegado a una fatiga del proceso y es necesario hacer un replanteamiento de la educación de adultos en general y dentro de ésta la alfabetización de los jóvenes y adultos indígenas, tema de este trabajo? ¿Se trata de una insuficiencia metodológica, de enfoque, de sistematización o evaluación de experiencias cuyos resultados aún no

reverten en un continuo replanteamiento y consiguiente adecuación y aplicación práctica que apoyen un proceso sostenible que parta de las necesidades de la población involucrada? Al respecto existen diversas respuestas. Al parecer la educación de adultos corre el riesgo de reducirse a la alfabetización y ésta en un proceso de castellanización rápida convirtiéndose así en una subsidiaria del sistema regular de educación. Esto sería un reflejo de la falta de una política definida de educación de adultos a partir de las demandas, expectativas y necesidades de las poblaciones involucradas.

Vivimos dentro de un proceso de globalización y de desconcentración de responsabilidades que se corre el riesgo de encubrir diferencias bajo el manto de un mal entendido consenso. En su análisis Rivero parte del enfoque de la propuesta UNESCO/CEPAL y las respuestas que cada país está dando a través de sus prioridades y especificidades. En estas respuestas se trata de “asegurar un acceso universal a los códigos culturales de la modernidad, entendiéndose por éstos ‘el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna’ y especificándose que la adquisición de estos conocimientos y destrezas sólo podrá hacerse efectiva mediante la revalorización de la propia identidad cultural como punto de partida que permite asimilar de manera selectiva y útil los avances globales de la ciencia y la tecnología y aprovechar las respuestas que surgen de la propia acumulación cultural. (Para ello) se requiere aplicar políticas simultáneamente en dos ámbitos. Por un lado, universalizar la cobertura de la enseñanza primaria introduciendo cambios en sus modalidades de acción para poder lograr el aprendizaje de las destrezas fundamentales para desenvolverse en la sociedad. Al mismo tiempo (por otro lado), la realización de campañas específicas de educación y capacitación para asegurar que la totalidad de la población adulta maneje un nivel mínimo de aptitudes básicas” (Rivero, José H., 1993: 39).

¿Cuál es la relevancia de la educación y alfabetización de jóvenes y adultos indígenas?, ¿Por qué están interesados los indígenas en alfabetizarse?, ¿Qué beneficios trae a los indígenas el saber leer y escribir?, ¿Se puede restringir la educación de adultos a la alfabetización?, ¿Es al-

fabetización solo leer y escribir? En este trabajo presentamos algunas reflexiones en base de estudios de casos realizados en Guatemala, Honduras, Ecuador, Perú y Bolivia, países con población vernáculo-hablante donde se han desarrollado o están desarrollándose diversos programas de educación y alfabetización de jóvenes y adultos indígenas. La sistematización de dichas experiencias nos permitirá acercarnos a la complejidad de una problemática que compromete a replantear enfoques de la educación y la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en relación con el sistema nacional de educación y éste con el proceso de globalización.

Estas experiencias nos muestran también tendencias de la educación de jóvenes y adultos indígenas en lo que se refiere principalmente a la formación de docentes para diferentes niveles, por ejemplo, el de la escuela primaria bilingüe intercultural y el de la alfabetización en EBI. Esto indicaría la importancia que se está dando a la formación docente y especialización, cuyo reconocimiento está aún en ciernes debido a la falta de una política clara con respecto, entre otros, a la articulación de la educación de adultos con los diferentes niveles del sistema regular de educación. En el Proyecto “Bachilleres Pedagógicas” Mizque - Cochabamba-Bolivia a través del programa CEDEAGRO (Luykx, Aurolyn et al., 1996: 158-160) que forma maestras indígenas bilingües para el nivel de inicial (niños en edad preescolar de cinco años) y la escuela primaria bilingüe intercultural observamos un intento de construir esta articulación.

Pero, las diversas experiencias también nos permiten reflexionar sobre perspectivas de la alfabetización de adultos y jóvenes indígenas dentro de un contexto global de la educación en sociedades multilingües y pluriculturales. A partir de los trabajos presentados nos preguntamos ¿quiénes participan en la elaboración del diseño y la realización de la educación y la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas, cuáles son sus fundamentos y proyecciones?, ¿quiénes son los capacitadores?, ¿cómo se realizan los programas de alfabetización?, ¿con qué materiales trabajan?, ¿qué importancia se da a la lengua y la cultura?, ¿cómo se aborda el aspecto de lengua, interculturalidad, participación y género?

En los planteamientos se observa un proceso de partir de una alfabetización inicial de aprendizaje de la lecto-escritura pero que al contar con una participación más directa de las poblaciones involucradas la alfabetización adquiere una connotación que va más allá del aprendizaje de la lecto-escritura al ser vinculada con proyectos de interés para la comunidad. Sin embargo, las actividades de la educación y la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas se configuran como un archipiélago de iniciativas que responden principalmente a prioridades inmediatas pero se pierde de vista el mediano y largo plazo. Dentro de este contexto, no contamos con estudios comparativos sobre el efecto de este proceso por un lado, en el sistema nacional por ejemplo entre otros, su relación con la retención y el rendimiento de los niños y las niñas en la escuela primaria y, por otro lado, con cambios en la calidad de las condiciones de vida en las poblaciones involucradas, o con respecto a los procesos democráticos y de desarrollo en las respectivas sociedades.

A partir de los estudios presentados urge la necesidad de elaborar una concepción global de educación de adultos indígenas que parta de sus necesidades y en las cuales la alfabetización es una parte y que va más allá del aprendizaje de la lecto-escritura. En las diversas fundamentaciones se parte de una tendencia general de resolver la desatención escolar básica de menores a fin de permitir el ingreso o reingreso al sistema nacional regular. Es decir, se parte principalmente desde la percepción del sistema regular. De esta manera se puede entender el estudio de Honduras cuando se lee que generalmente no hay atención a poblaciones indígenas sino a analfabetos uniformando así demandas y necesidades específicas de la población indígena.

Los programas de alfabetización vinculados a proyectos productivos corren también el riesgo de tornarse aislados; en el Ecuador, por ejemplo, luego de una evaluación no se encontró, al parecer, una relación directa entre la alfabetización y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena lo cual llevó a replantear la función de la alfabetización de adultos y a reflexionar más bien sobre el énfasis que ponemos en la educación de niños y jóvenes (Soto, Ileana, 1996). En Guatemala, el CONALFA (Comité Nacional de Alfabetiza-

ción) considera a la alfabetización como un camino para entrar al sistema regular de educación porque el punto de partida es la población desatendida por el sistema regular. Y, dentro de esta concepción, se alinea la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas. Así se puede entender en la apreciación crítica del estudio de Bolivia al destacar que la alfabetización de indígenas es equivalente a la castellanización pues “los proyectos que se han dedicado a la alfabetización en otras lenguas (principalmente aymara y quechua) no han alcanzado más que al 1-1.5% de la población” (Luykx, Aurolyn, 1996: 13).

Las respuestas de cada país para resolver el problema del analfabetismo son diferentes como también variable su concepción en el transcurso de los cambios en su política educativa. Los datos de los estudios de caso son, de otro lado, cualitativamente diferentes pues parten de la especificidad de cada país. Sería necesario hacer un estudio complementario con recojo de datos que permita un análisis transversal comparativo a fin de elaborar estrategias metodológicas diferenciadas en el marco de una concepción más global. En Guatemala, el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA), es una institución oficial fundada en 1986 e integrada por el sector público y privado. Diversas otras Organizaciones No Gubernamentales están desarrollando programas de alfabetización de adultos vinculados a proyectos productivos. La componente EBI-adultos está presente en los diversos proyectos rurales.

En la trayectoria de enfoques con respecto a la alfabetización de adultos existe en Honduras actualmente el Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos “Ramón Rosa” 1996-2001, el cual depende de la Secretaría de Educación Pública. Se mencionan aproximadamente 70 proyectos entre educativos y productivos; en algunos de estos últimos se ha incluido la variable de alfabetización y educación de adultos. La mayor tasa de analfabetismo se concentra en las regiones con población indígena pero no se dispone de cifras precisas de población indígena ni de analfabetismo. La alfabetización se lleva a cabo en castellano.

En Ecuador la educación de adultos indígenas está a cargo del Departamento de Educación Popular Permanente en la Dirección Nacio-

nal de Educación Bilingüe Intercultural Bilingüe (DINEIB). En cada Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe existe un Departamento similar. En Bolivia, hablar de la alfabetización de adultos es tomar en cuenta necesariamente la experiencia del SENALEP la empresa estatal más amplia y significativa en el campo de educación de adultos y jóvenes indígenas a través de la experiencia del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos -SENALEP- (1983-1993). SENALEP ha sido integrado dentro de la estructura legal y administrativa de la Reforma Educativa Nacional. La entidad encargada de la coordinación de la Alfabetización y la Educación de Adultos a nivel estatal es la Subsecretaría de Educación Alternativa, estructura que también comprende la Educación Especial y la Educación Permanente. Una de las estrategias con aspectos positivos (uso de la lengua materna) en la educación de adultos indígenas es la organización Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL), una red de emisoras culturales que tienen como fin específico la educación mediante la radio (Luykx, Aurolyn, et al., 1996: 25).

### **Programas oficiales versus proyectos comunitarios: lengua, cultura, participación y género**

Si bien la reducción del índice de analfabetismo es un tema central en la política educativa de cada país, también no es menos cierto que una de las medidas que se dan para afrontar la crisis económica es el recorte del gasto social lo cual incide directamente en una reducción del presupuesto para la educación y dentro de ésta el destinado para los programas de educación y alfabetización de jóvenes y adultos indígenas. Igualmente la restricción de producción y actualización de material educativo es uno de los primeros pasos que se toman. Dentro de este proceso de restricciones de recursos las prioridades se tornan reajustadas y a un alto precio: deficiente preparación de alfabetizadores, reducción y/o postergación de cursos de post-alfabetización, carencia de materiales, falta de un proceso de evaluación y monitoreo. Una consecuencia inmediata es la pérdida de confianza en los programas oficiales, abandono de los cursos con el resultado de un proceso de analfabe-



tismo por regresión. Las iniciativas de las comunidades demuestran su interés al gestionar sus proyectos y lograr éxitos inmediatos. Pero la falta de refuerzo dentro de un concepto a largo plazo las convierten en experiencias aisladas.

### ***Programas oficiales***

En el estudio de Bolivia se afirma que “de la gran inversión de fondos que se está haciendo para la Reforma Educativa Nacional, ninguna parte está destinada específicamente para la Educación Alternativa o la Educación de Adultos” (Luykx, Aurolyn, et al., 1996: 21-22). No sorprende entonces que la falta de continuidad de programas de alfabetización afecta el proceso de sostenibilidad en desarrollos más globales como es un sistema de educación. La desactivación del SENALEP en Bolivia es un ejemplo de esto. Pero, también hay otros elementos que deben tenerse en cuenta. La preocupación central de los programas oficiales se caracteriza principalmente por lograr coberturas cuantitativas en plazos más o menos determinados. El aprendizaje de la lecto-escritura es el enfoque principal. Y en el caso de las poblaciones indígenas la tendencia general desde las estructuras oficiales es ver a los *analfabetos* más no a los *indígenas*. La alfabetización así tiende a convertirse en una réplica de la educación primaria formal de menores pues entonces se trata de dar una educación acelerada, tal vez de menor calidad, a aquéllos que no han logrado ser atendidos por el sistema regular y de esta manera poder continuar con el proceso educativo en los términos regulares.

Esto sería una confirmación de lo mencionado anteriormente con respecto a la falta de una concepción global de educación y a largo plazo así como su vulnerabilidad frente a las medidas presupuestales y de estrategia. De esta manera se entiende cuando se lee en el trabajo de Ecuador que “el mínimo interés del último gobierno 1992-96 para este sector de la educación nacional se refleja en la ausencia total de cifras oficiales actualizadas sobre escolaridad, índices sobre deserción, repitencia y analfabetismo a nivel nacional. No obstante, en una reciente publicación periodística, se da cuenta de un 12% de analfabetos hom-

bres y de un 16% de analfabetas mujeres” (Soto, Ileana, 1996: 3). Dentro de este mismo contexto, se da también el caso contrario y con un aspecto de diversificación que parte de una política de lucha contra la pobreza y del reconocimiento de particularidades regionales en cuanto a lengua y cultura. En el Perú por ejemplo, “en 1995 se ha dado una preferente atención a 55 provincias de extrema pobreza que registran el mayor porcentaje de población femenina analfabeta de lengua vernácula, los programas fueron de alfabetización bilingüe intercultural. El proyecto que dio mayor impulso y preferente atención a la población femenina, en el marco del Programa ‘Educación para Todos’, fue el denominado ‘Desarrollo y fortalecimiento socio-educativo de la mujer indígena y campesina iletrada’ (Salvatierra Guillén, Carmen Hortencia, 1996: 16). Con apoyo de la Cooperación Internacional en 1995 se ha atendido con programas de alfabetización a un promedio entre 15% y 25% de la población analfabeta en los departamentos con mayor índice de analfabetismo (Huancavelica, Apurímac, Ayacucho, Huánuco, Cajamarca, Cusco, Amazonas y Puno). Más, lamentablemente no se cuenta con una información evaluativa de los mismos.

Dentro del marco de la educación indígena en el contexto de la educación nacional se ha iniciado en Honduras un proyecto piloto de educación de adultos con la población chortí y la población tolupán de los departamentos de Copán y Ocotepeque (chortí) así como en Montaña de la Flor en el Dpto. de Francisco Morazán (tolupán). Ambos proyectos parten de los resultados de un estudio realizado sobre necesidades y demandas y que confirman la aspiración de los pobladores a tener acceso a una modalidad de educación que permita la preservación de su cultura y lengua (recuperación en el caso de los chortíes). Otra aspiración común es dominar la lecto-escritura en castellano, considerada estratégica para el fortalecimiento organizativo-comunitario. Sin embargo, aquí nos preguntamos sobre las proyecciones de éxito en tanto que la educación de adultos ha quedado fuera de consideración en el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PMCEB) para que a través del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAH) se pueda realizar un programa piloto dedicado a la población indígena más ne-

cesitada con un enfoque culturalmente diferenciado, por un lado, y de género, por el otro (Lara Pinto, Gloria, 1996: 63). En el contexto de los programas oficiales nacionales cabe destacar que en Bolivia la acción educativa del SENALEP se dirigía principalmente a aymaras, quechuas y castellano-hablantes de las áreas rurales, pero, además, “optó por dar preferencia a las mujeres, debido a la predominancia de éstas en la población analfabeta” (Luykx, Aurolyn et al., 1996: 40).

### ***Proyectos comunitarios***

El estudio del Ecuador parece ser un ejemplo de pérdida de fuerza respecto de la participación de los usuarios indígenas en proyectos ya sean éstos oficiales o si parten de su propia iniciativa. La principal característica de estos últimos es su vínculo a proyectos productivos e iniciados por los mismos indígenas. Desde 1990 en Ecuador las comunidades y las organizaciones indígenas participan en la gestión de sus proyectos pero, al parecer, han ido perdiendo fuerza en su gestión con respecto a la educación de adultos indígenas. La falta de una evaluación del proceso de alfabetización impide estimar su efecto en los procesos de gestión. Los centros de alfabetización se han ido convirtiendo paulatinamente en centros artesanales. Esto se debe no solamente a la reducción cada vez más creciente de los recursos, sino que aparte de las coberturas cuantitativas, no es clara la función de la alfabetización en el marco del sistema nacional y dentro de éste aún falta una concepción general de educación de adultos. La derivación de los centros de alfabetización en centros artesanales es una respuesta a esta discrepancia que convierte a la alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en un medio, si bien con propósitos a corto plazo, para resolver principalmente problemas inmediatos de la vida cotidiana. En esta respuesta vemos que para las comunidades, la alfabetización es mucho más que un proceso de aprendizaje de la lecto-escritura; pero, también se muestra que cuando la iniciativa parte del docente o de un programa desde afuera es también relativa la participación comunitaria una vez que el programa está puesto en marcha. Es más activa, sin embargo, cuando el interés de la comunidad está comprometido o directamente involu-

crado en el programa que se quiere ejecutar. De lo contrario, al no tomarse en cuenta la demanda y participación de los usuarios, la alfabetización corre el riesgo de tornarse en una propuesta espontánea de corto plazo y ser, por tanto, vulnerable a las corrientes del momento y, en consecuencia, diseminarse en proyectos aislados sin conexión ni sostenibilidad dentro de un proyecto social más global y diferenciado.

Dentro de los proyectos comunitarios se puede considerar el Programa Educativo de la Mujer (PAEM) en Honduras cuyo enfoque específico es ubicar y priorizar la solución del analfabetismo femenino dentro de la problemática general del campesinado hondureño (Lara Pinto, Gloria, 1996: 25). De igual manera, el Proyecto de Apoyo a la Mujer Guaraní (PAMG), en Bolivia, tiene como enfoque la formación y capacitación de la mujer como base de su participación en el proceso de cambio a nivel comunal, regional y nacional (Luykx, Aurolyn et al., 1996: 138). Generalmente los proyectos comunitarios son apoyados por fuentes externas (ONG's) cuyo enfoque es el trabajo de base y aquí, como en Bolivia por ejemplo, la iglesia juega también un rol importante a través de diversas experiencias de educación de jóvenes y adultos vinculados con la producción agraria así como con la capacitación y formación de mujeres en el área rural y/o urbano-marginal.

El proyecto CETHA, por ejemplo, es parte de experiencias educativas populares de la iglesia católica y, a través de actividades de alfabetización (Jisk'a Thaki) bilingüe intercultural, forma jóvenes y adultos como educadores comunitarios, prepara técnicos agropecuarios para los centros de acopio y realiza tareas de investigación (Luykx, Aurolyn et al., 1996: 98-99). El concepto de CETHA mediante la participación comunitaria y partiendo desde las necesidades de la comunidad es una experiencia que vincula no solamente las actividades de alfabetización y producción comunal sino que en un sentido de mejoramiento y sostenibilidad de la concepción del programa forma y califica a miembros de la comunidad en función del desarrollo comunal y a través de un programa estructurado en cuatro fases o cuatro caminos: Jisk'a thaki -ABI- (Alfabetización Bilingüe Intercultural), Taypi thaki -EIPA- (Educación Primaria Acelerada), Jach'a thaki -EISA- (Educación Integral Secundaria Acelerada), Kamana (especialización técnica: agrope-

cuaria, artesanal y ocupacional). Las actividades de las dos primeras fases son realizadas mayormente por mujeres.

### **Efectos y tendencias**

En la trayectoria de la educación y alfabetización de jóvenes y adultos indígenas a partir de diversas experiencias en América Latina se puede diferenciar un proceso que comenzó con un enfoque de incorporación al sistema nacional regular. El aprendizaje de la lecto-escritura fue una condición previa para dicha integración. Este enfoque existe aún. Pero, las situaciones tan complejas en lo lingüístico, cultural, económico y social obligan a tomar en cuenta necesidades, demandas y particularidades de las poblaciones involucradas en el proceso. Pero, no menos cierto es también el aporte de las experiencias de los proyectos comunitarios. Los problemas de la vida cotidiana y el mejoramiento de la calidad de vida exigen adquisición de nuevos conocimientos y alternativas. El aprendizaje de la lecto-escritura adquiere significado si está vinculado con cambios concretos en el mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida. Y esto requiere tomar en cuenta la lengua, la cultura, la participación comunal y el aspecto de género a fin de garantizar la transformación de un proyecto a un proceso sostenible. Dentro de este contexto las actividades que se vienen realizando pueden ser ordenadas en cuatro bloques: alfabetización, capacitación, formación y elaboración de material:

1) *Alfabetización*, actividad principal de la educación de adultos que está concentrada en el aprendizaje de la lecto-escritura. Nos planteamos nuevamente la pregunta ¿Qué ganan los indígenas con saber leer y escribir? ¿Para qué sirve a las mujeres indígenas saber leer y escribir? Aquí la experiencia del Centro Andino de Educación y Promoción (CADEP) nos da una respuesta: “la alfabetización ha generado un espacio de encuentro entre mujeres (...) que ha despertado en ellas un afán de seguir aprendiendo, de defender su espacio de mujeres, de exigir su presencia en las reuniones comunales. Incluso postulan el aprender más para poder ‘hablar bien’ en las asambleas y, como manifiestan

varias entrevistadas, para ocupar un cargo directivo” (Portugal, E., 1996: 17). La dimensión de la autoestima y la revaloración ha sido destacada en la evaluación del proyecto de alfabetización de mujeres campesinas realizado por el CADEP: “..... el principal logro del proyecto es haber cambiado la autopercepción de las mujeres ....” (Portocarrero, Gonzalo, 1995: 51),

2) *Capacitación*. Se trata de:

a) preparación de capacitadores para la enseñanza de las materias básicas: la lecto-escritura y la matemática. Pertenencia a la comunidad y manejo de la lengua materna son criterios básicos en la selección del capacitador. Su preparación previa varía de lugar a lugar pero se parte de los recursos existentes y el haber terminado la primaria es un requisito mínimo,

b) preparación de técnicos agropecuarios y artesanos (carpinteros) quienes también pueden ser los mismos alfabetizadores. Pertenecer a la localidad o región es también un criterio de selección que se lleva a cabo con participación de la comunidad,

3) *Formación*. Se trata de un área que en términos de educación de jóvenes y adultos indígenas no existe precisamente como especialidad en el sistema regular. De manera general se puede decir que la educación de adultos, y dentro de ella la alfabetización, juega un rol secundario en la formación académica. En Guatemala, sin embargo, la participación de la Universidad en la alfabetización de indígenas vernáculohablantes juega un rol importante. En el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar la alfabetización y postalfabetización indígena se enmarca en el proceso de reflexión y trabajo lingüístico y pedagógico a través de la investigación y promoción de los idiomas y culturas de Guatemala y el apoyo a los programas nacionales e internacionales en la elaboración de materiales en idiomas mayas. En la discusión académica se destaca la importancia del contexto cultural que debe tener todo programa de alfabetización de poblaciones indígenas (Boletín de Lingüística, Nr. 53, 54 y 57).

En Bolivia el Proyecto de “Bachilleres Pedagógicas” Mizque-Cochabamba del programa CEDEAGRO, uno de los programas de educación popular que la iglesia Católica está realizando en la zona rural y urbano-marginal, se plantea la necesidad de formación de profesoras indígenas para la escuela primaria. Esto significaría que se estaría ampliando el alcance del significado de la educación de jóvenes y adultos indígenas y de no reducirla a la alfabetización tradicional, de aprendizaje de la lecto-escritura únicamente. Pues dentro de este contexto habría que tomar en cuenta también: la Licenciatura “Lingüística Andina y Educación Bilingüe Intercultural” (Cuenca - Ecuador), el Curso de Post-grado “Lingüística Andina y Educación” (Puno - Perú), la Formación de maestros bilingües en Iquitos y Yarinacocha (Perú), el Programa Regional de Formación de Recursos Humanos (países andinos con sede en Cochabamba), PROEIB-ANDES.

4) *Elaboración de materiales.* Casi todos los proyectos han producido material o reproducido de otros proyectos adecuándolo a sus planteamientos. Los recortes presupuestales han incidido en las restricciones. Principalmente se ha producido cartillas de alfabetización, manuales de técnica agropecuaria y de post-alfabetización. Todos los proyectos parten del fortalecimiento de la autoestima y la identidad cultural. En algunos proyectos “el material fue apareciendo en el camino como resultado de una interrelación (más lo contradictorio es que) .... lo indígena como tema o preocupación explícitos han estado ausentes” (Portugal, E., 1996: 9). En el estudio de Portugal con respecto a uno de los proyectos que se lleva cabo en el Altiplano peruano hay una afirmación crítica “No se encuentra la huella de estos planteamientos (con respecto al uso de la lengua materna y la importancia de la tradición cultural) en textos, ni en láminas utilizados en la alfabetización ni en los testimonios de los participantes. Los diagnósticos hechos por los promotores en cada comunidad no recogen el tema cultural ni reconocen el predominio evidente de la lengua aymara en la vida diaria (Portugal, E., 1996: 13)

Dentro de este proceso entre limitaciones de recursos y replanteamientos podemos mencionar algunas tendencias:

a) La falta de una formulación clara de política de educación como proyecto social a largo plazo y, dentro de ella, la de adultos tiene como consecuencia, entre otros, su desarticulación con los diferentes niveles y modalidades de educación. Estos y los proyectos de educación y alfabetización de jóvenes y adultos indígenas son cada vez “mas arrinconados” a espacios más estrechos con la tendencia a tornarse en experiencias aisladas con una cada vez más relativa participación de las poblaciones involucradas,

b) La educación y alfabetización de jóvenes y adultos indígenas son aún equivalentes a castellanización. Con excepción de los cursos de Licenciatura y Post-grado, en la formación de recursos humanos, no existe una definición clara ni un seguimiento acerca del rol de la lengua y la cultura de los indígenas en el proceso de alfabetización. La tendencia general es ver a los analfabetos más no a los indígenas y menos a éstos dentro de contextos lingüísticos y socio-culturales diferenciados e igualmente con demandas y necesidades específicas. El concepto de interculturalidad tampoco es claro,

c) Mayormente los programas de alfabetización definen a ésta en términos de cobertura cuantitativa expresable en estadísticas. De ahí que a mayor cobertura cuantitativa será cada vez menor el presupuesto a emplearse. La falta de una evaluación y seguimiento del proceso de los programas no permite apreciar sus efectos cualitativos en procesos sociales más globales. El mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida de la población involucrada es un objetivo principal de los programas de educación y alfabetización de jóvenes y adultos indígenas. Esto implicaría evaluaciones y seguimientos cualitativos de los programas y proyectos en marcha pero también analizar el efecto de la relación entre padres y madres de familia que han sido alfabetizados y entre otras la variable retención/rendimiento de niños y niñas en la escuela primaria, como lo hemos mencionado anteriormente,

d) La alfabetización en general tiene la tendencia a convertirse en una réplica de la educación primaria de menores pues se trata de dar una “educación” acelerada a quienes no fueron atendidos por el sistema regular. De esta manera la alfabetización se queda con un carácter compensatorio. La “educación” acelerada es un camino a corto plazo de



solución de problemas de desatención educativa pero si no va conectada a una perspectiva a largo plazo dicha medida puede convertirse en una terapia momentánea con la consiguiente pérdida de recursos y, lo que es más, de confianza hacia los programas pensados en “para” y no “desde”. Si bien los datos cuantitativos nos refieren la cantidad de los que se inscribieron en cursos de alfabetización no contamos, sin embargo, con datos de analfabetismo por regresión. A esto se suma la inestabilidad de personal, debido principalmente a las bajas remuneraciones, y a la insuficiente preparación de los capacitadores en muchos proyectos. Estos factores influyen, entre otros, en la merma de la continuidad y sostenibilidad de los programas,

e) La iniciativa de las poblaciones indígenas, a través de sus organizaciones, en participar directamente en la gestión de sus programas de alfabetización vinculados a proyectos productivos que parten “desde” sus necesidades, intereses y expectativas muestran un potencial de posibilidades que necesita ser tomado en cuenta en la construcción de un concepto político global de educación que tome en cuenta las expectativas de las poblaciones involucradas en el marco de sus particularidades socioculturales. Es en esta retroalimentación entre concepto político global y particularidad local que el proceso de alfabetización, como parte de la educación de adultos, puede jugar un rol importante en la construcción de un proyecto social global de desarrollo de mayor equilibrio y contribuir a reforzar procesos democráticos y de paz.

**Bibliografía.**

Los datos en negritas se refieren a los estudios de casos en los cuales se basa este consolidado.

ANSIÓN, Juan,

- 1993    La escuela necesita una revolución copernicana. En: Allpanchis, Año 25, Nr. 42, pp. 41-53. Cusco.

Boletín de Lingüística,

- 1995    Año IX, Nr. 53, 54. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.  
1996    Año X, Nr. 57. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

Comité Nacional de Alfabetización -CONALFA- Descripción, Alcances y Limitaciones. Entidad Ejecutora. Guatemala, 1996.

GUEVARA, Fanel,

- 1996    **Mujer Ecología y Alfabetización. Documento de trabajo elaborado con el auspicio de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Cusco.**

HERNÁNDEZ, Jorge Daniel (con la colaboración de: Carlos Enrique Mayor-ga y Fernando D. Arango V.),

- 1996    **Estudio sobre la educación de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala. Documento de trabajo elaborado con el auspicio del Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural, convenio MINE-DUC- Agencia de la GTZ en Guatemala. Guatemala.**

LARA Pinto, Gloria

- 1996    **Educación de adultos en contextos indígenas de habla vernácula en Honduras. Diagnóstico. Documento de trabajo elaborado con el auspicio de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Tegucigalpa.**

LOZANO Vallejo, Ruth

- 1998    **Educación de jóvenes y adultos indígenas en Perú: Alfabetización con desarrollo. Síntesis de los trabajos de Fanel Guevara, Edilberto Portugal Speedie y Carmen Salvatierra (en esta bibliografía),**

Documento de trabajo elaborado con el auspicio de la sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Lima.

- LUYKX, Aurolyn y Hugo Quiroga Néstor, Ana María Gotret, Ivonne Velarde, Víctor Hugo Arrázola,  
1996 Estudio Nacional sobre educación de adultos indígenas (Bolivia). Presentada por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documento de trabajo elaborado con el auspicio de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). UMSS Cochabamba, Bolivia.
- OSORIO, Jorge,  
1993 La educación de adultos en América Latina. Un enfoque desde la modernidad crítica. En: Allpanchis, Año 25, Nr. 42, pp. 207-216. Cusco.
- PORTOCARRERO Maisch, Gonzalo,  
1995 Vamos creciendo juntas. Alfabetización de la mujer campesina indígena en Perú. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.
- PORTUGAL Speedie, Edilberto,  
1996 Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas: Un puente entre la angustia y la esperanza. Estudios de casos en Huancavelica, Puno y Cusco. Documento de trabajo elaborado con auspicio de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Cusco.
- RIVERO H., José,  
1989 Alfabetización. Materiales de Apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.  
1993 Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Lima.
- SÁNCHEZ Garrafa, Rodolfo,  
1983 Educación Bilingüe de Adultos. INIDE. Lima.

SCHIEFELBEIN, E. e I. Hausmann,

- 1995 Educación Básica y Analfabetismo en los Países Latinoamericanos del Convenio Andrés Bello. PERU. CAB. Unesco-Orealc. Santiago de Chile.

SALVATIERRA Guillén, Carmen,

- 1996 Situación actual, avances y perspectivas de la educación de adultos y la alfabetización en el Perú. Documento de trabajo elaborado con el auspicio de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Lima.

SOTO, Ileana,

- 1996 Educación de adultos y bilingüismo - El caso ecuatoriano. Documento de trabajo elaborado con la asistencia de Iván Castañeda y Ninfa Patiño y con el auspicio de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Quito.

TRUDELL, Barbara,

- 1995 Más allá del aula bilingüe. Alfabetización en las comunidades de la Amazonía Peruana. Comunidades y Culturas Peruanas Nr. 26. Ministerio de Educación. Instituto Lingüístico de Verano. Perú.

## 2

# EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS EN GUATEMALA

*Jorge Daniel Hernández Vásquez*

### **Introducción**

El presente trabajo intenta sistematizar la información existente en relación a la situación de la educación de jóvenes y adultos en el contexto indígena guatemalteco como una contribución tanto a la Conferencia Regional de Educación de Adultos realizada en Brasilia en enero de 1997, como a la Conferencia Mundial de Educación de Adultos, CONFINTEA V, Hamburgo, julio de 1997.

El propósito de este estudio es ofrecer un marco referencial que muestre la problemática general que caracteriza la educación de la población indígena joven y adulta de Guatemala no atendida adecuadamente tomando en cuenta su multiculturalidad y plurilingüismo.

Los requerimientos de educación son cada vez más fuertes especialmente para las poblaciones del área rural de ascendencia maya. Esto se evidencia al analizar los elevados índices de analfabetismo que persisten en la población indígena; no menos del 61% de analfabetos del país corresponden a la población indígena, ubicada especialmente en los departamentos de Quiché, Alta Verapaz, Huehuetenango, San Marcos, Totonicapán, Baja Verapaz y Sololá (Ley de Alfabetización Dt. Nr. 43-86 CONALFA).

Otro de los aspectos que se debe tomar en cuenta es que el sistema escolar no satisface las expectativas educativas de los destinatarios debido a que no se ajusta a su realidad sociocultural y, en consecuencia, no los prepara para poder competir eficientemente en el mercado del trabajo. Es por ello que grandes sectores de población indígena y no indígena se abstienen de ingresar al sistema y los que ingresan se valen de cualquier pretexto para abandonarlo lo cual trae consigo el incre-

mento anual de analfabetos que en la actualidad sitúa a nuestro país en el primer lugar a nivel centroamericano y después de Haití, a nivel latinoamericano.

El presente estudio comprende los aspectos siguientes: parte de una justificación a grandes líneas en cuanto a la poca atención que se le ha dado a la educación de jóvenes y adultos indígenas, luego se presentan experiencias innovadoras en materia de EBI que han desarrollado o las vienen realizando algunas Organizaciones Gubernamentales y no-Gubernamentales. Además, presentamos resultados de una investigación de base realizada a través de una entrevista estructurada a diversos actores y conocer así sus opiniones en torno a las potencialidades de la educación bilingüe intercultural y, finalmente, proyectamos con algunas perspectivas de trabajo en educación indígena dirigida a jóvenes y adultos indígenas para los próximos años.

En los últimos años algunos países del mundo se han visto influenciados por corrientes económicas a fin de consolidar su hegemonía a través de la implantación de políticas neoliberales que buscan particularmente recuperar lo que los países pobres y atrasados les deben por concepto de deuda externa. América Latina no está fuera de esas corrientes económicas y Guatemala como parte de ella también las vive. A lo anterior, también tenemos que agregar los acontecimientos políticos, sociales, culturales y ecológicos que existen en nuestra región, lo cual nos plantea retos y desafíos, entre otros, en materia de transformaciones educativas con el propósito de proporcionar respuestas nuevas y cambios sustantivos en el pensamiento del hombre y la mujer en cuanto a las concepciones del trabajo, la familia y la sociedad.

No cabe duda que el analfabetismo así como la atención de jóvenes y adultos en procesos de educación formal y no formal continúan siendo uno de los puntos críticos del problema educativo nacional, no obstante que por su naturaleza y alcance se ha rebasado los límites de un problema estrictamente educativo para constituirse en un problema de carácter eminentemente social y el cual requiere de un tratamiento acelerado y sostenido en forma conjunta por todos los sectores e instituciones del país.

En el caso particular de nuestro país la población se estima en 8'322.000 habitantes, la tasa anual de crecimiento anual es de 3% (INE 1994: cuadro 1, anexo), la natalidad no ha disminuido debido a factores culturales, bajos niveles educativos, situaciones de pobreza. El asentamiento poblacional es básicamente rural con una distribución del 65.2% mientras que la población urbana se estima en 34.8%. La población rural es indígena en su mayoría por lo que resulta importante hacer un breve análisis de la situación étnica en la población guatemalteca en tanto se le confiere peculiaridades socio-culturales que se reflejan en un comportamiento diferenciado de sus indicadores.

Los índices de pobreza se acentúan más en la población indígena, conformada actualmente por 23 grupos étnicos, cada uno de ellos hablando su propio idioma. Se estima que la población indígena oscila entre el 37 y 40% del total de la población guatemalteca, residen especialmente en los Departamentos del Norte, Noroccidente, Centro y Suroccidente, conformando de ese modo, las regiones que tienen los índices más precarios en lo que se refiere a salud, educación, desnutrición, pobreza e indigencia.

En nuestro país los índices generales de desempleo se mantienen en el orden del 42.6%, mientras que la mayor parte de la población económicamente activa se encuentra desarrollando actividades agrícolas. Así también se estima que existen alrededor de 5.000 niños y niñas llamados "Niños de la Calle" y aproximadamente 720.000 menores desplazados internos.

En relación a la educación Guatemala cuenta con una población alfabeta del 62.5% y un índice de analfabetismo que se estima en un 37.5%; la concentración del problema se manifiesta en mayor grado en el área rural, donde no menos del 61% de analfabetos corresponde a la población indígena ubicada especialmente en los Departamentos de Quiché, Alta Verapaz, Baja Verapaz, Huehuetenango, San Marcos, Totonicapán y Sololá (CONALFA-1992).

Derivado de lo anterior y ante los nuevos retos y desafíos que planteó la Conferencia Mundial "Educación para Todos" realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, los representantes de las naciones concluyeron en un compromiso político y técnico basado en el consenso so-

bre la importancia y la urgencia que tiene la vida de los sujetos, cuyos procesos de desarrollo económico, político, social y cultural dependen en gran medida de la voluntad política de los diferentes gobiernos para enfrentar las circunstancias adversas y elaborar estrategias adecuadas para su satisfacción. La incorporación de nuevos desafíos no sólo constituye la expresión de un compromiso político sino también un desafío de renovación pedagógica y de planeación e incorporación de todos los sectores sociales para que en un esfuerzo conjunto se afronte la problemática y se establezcan soluciones viables de corto y largo plazo lo que implica el reto de compatibilizar la eficiencia, equidad y calidad educativa.

## **Experiencias de educación bilingüe intercultural de jóvenes y adultos**

### ***Organizaciones No Gubernamentales***

#### *Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, IGER*

Esta institución fundada en 1977 por el Padre Franza Tattenbach atiende desde su creación a personas jóvenes y adultas, hombres y mujeres indígenas y ladinos, trabajadores del campo y la ciudad para lo cual utiliza el sistema de educación a distancia con metodología propia. Sus objetivos son:

- elevar y proteger el desarrollo educativo y cultural del pueblo de Guatemala, en especial el de las personas con menos recursos económicos que no han tenido la oportunidad de estudiar y que tienen interés en el desarrollo de sus comunidades rurales e indígenas,
- fomentar la capacidad de la persona humana, la integración de la familia y otros valores morales, intelectuales y culturales,
- ayudar a los estudiantes en su autoeducación permanente, en su formación integral y en el fomento de sus valores humanos, con



vista a una mejor participación en el desarrollo cultural, social y económico de su comunidad y del país.

El IGER tiene los siguientes proyectos con respecto a la atención de jóvenes y adultos indígenas del área rural:

- PROYECTO IXIL: tiene su oficina en Nebaj, Quiché, fundado en 1988 y hasta el año de 1994 ha atendido a 954 estudiantes aproximadamente,
- PROYECTO K'ICHE': tiene la oficina en la ciudad de Quetzaltenango, fundado en 1984 y hasta el año de 1994 ha atendido a 112 estudiantes,
- PROYECTO MAM: tiene su oficina en Quetzaltenango, fundado en 1992 y hasta el año de 1994 ha atendido 296 estudiantes,
- PROYECTO Q'EQCHI': tiene su oficina en la ciudad de Cobán, Alta Verapaz, fundado en 1981 y hasta el año de 1994 ha atendido a 3.716 estudiantes,
- PROYECTO K'AQCHIKEL: tiene su oficina en el Municipio de Patzicia, Chimaltenango, fundado en 1992 y ha atendido hasta 1994 a un total de 25 estudiantes.

De acuerdo a la modalidad de educación que desarrolla el IGER, a través del Programa “El Maestro en Casa”, la metodología combina tres elementos:

- a) material escrito
- b) programa radial
- c) centros de orientación

En el caso específico de las poblaciones indígenas los elementos anteriores se diseñan en su propio idioma materno.

El Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, IGER, también desarrolla el proceso educativo en castellano y está dirigido a jóvenes y adultos que desean culminar su educación primaria acelerada en tres años y el ciclo de educación básica con una duración de tres años de acuerdo a los datos proporcionados por IGER. Hasta el año de

1994 se han atendido a 20.000 estudiantes y los resultados básicamente se centran en:

- la promoción de grandes grupos de población indígena y campesina de las comunidades del área rural del país,
- la transmisión radial del programa ‘El Maestro en Casa’, contando para ello con nuevas emisoras a nivel regional,
- la autorización de un nuevo quinquenio para funcionar con carácter experimental, hasta el año de 1998,
- la construcción de instalaciones propias,
- el desarrollo de la capacidad productiva.

#### *Programa de Desarrollo Santiago, PRODESSA*

Es una institución privada de carácter religioso, fundada en 1956 con el propósito de formar maestros indígenas.

Su funcionamiento ha pasado por varios momentos de acuerdo a las necesidades sentidas por la población que atiende, así:

- en 1978 se perfila como una Escuela Cooperativa que dio origen a una organización autogestionaria,
- en 1980 principia a utilizar la metodología llamada “El Lenguaje Total”, con la cual formuló el currículum, incorporando la investigación participativa en el área rural, introduciéndose posteriormente el trabajo productivo en la formación de los jóvenes,
- en 1996 se enfoca la educación indígena dentro de los postulados de una educación liberadora, crítica y comprometida. Utiliza la metodología alterna en la educación socialmente productiva, donde se forman simultáneamente maestros y técnicos en desarrollo comunitario (Galo de Lara, Carmen María, 1996).

El proceso educativo de PRODESSA se centra en tres ejes, así: Eje productivo que persigue el autofinanciamiento; Eje de formación de técnicos en desarrollo comunitario y Eje de organización como elemento clave para la autogestión. Los programas se desarrollan con jó-

venes y adultos indígenas comprendidos entre las edades de 14 a 25 años, pertenecientes a las etnias K'iche', Kaqchikel, Tz'utujil y Q'eqchí'.

De acuerdo a los datos proporcionados por la institución, los beneficiarios directos son 210 jóvenes del área rural y beneficiarios indirectos son 210 familias de los jóvenes y 25 comunidades. Actualmente se desarrollan programas de alfabetización y post-alfabetización en coordinación con el Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA.

En relación a los contenidos del currículum que se trabajan con mayor énfasis son:

- organización y liderazgo
- educación y producción
- desarrollo comunitario y proyectos económico-productivos
- educación para vida democrática
- cultura indígena versus cultura occidental

Los logros que PRODESSA ha tenido son:

a) cuantitativos: 805 maestros graduados de los cuales un alto porcentaje ya está trabajando en las escuelas el área rural y otros en ONG's que promueven el desarrollo comunitario. El porcentaje de promoción alcanza el 90% en relación a la inscripción,

b) cualitativos: el tipo de formación de los maestros egresados es de alta calidad ya que también son técnicos en desarrollo comunitario y trabajadores especializados.

#### *Asociación Salesiana Don Bosco*

El Programa de Educación de la Asociación Salesiana Don Bosco comenzó a funcionar en el año de 1982 con un pequeño centro en Raxuha, Chisec, Alta Verapaz, donde además de la formación de los jóvenes desarrollaban programas de alfabetización y desarrollo comunitario. Actualmente cuentan con un Centro de Formación ubicado en la Aldea Tzacaniha, San Pedro Carcha, Alta Verapaz, el cual era necesario debido a la aceptación que ha tenido el programa.

Los objetivos que persigue la Asociación Salesiana Don Bosco son:

- proporcionar a los jóvenes indígenas de escasos recursos y a las comunidades rurales más lejanas, servicios educativos que promuevan la participación comunitaria y la autogestión de su desarrollo.
- desarrollar programas educativos con niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de la etnia Q'eqchi' de escasos recursos.

En el centro ubicado en la Aldea Tzacanioha se forman jóvenes de edad entre los 15 y 25 años.

Cobertura: Los beneficiarios directos de los programas son 12.282 niños y 9.969 niñas en 448 escuelas de educación primaria. En los programas de alfabetización y post-alfabetización que coordina con el Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA, se atiende a 6.184 hombres y 2.565 mujeres de 15 a 40 años.

Los contenidos curriculares que se desarrollan dentro del proceso educativo son los establecidos por el Ministerio de Educación y en el caso de la alfabetización los establecidos por CONALFA, agregando además contenidos como carpintería, agropecuaria, albañilería y sastretería, es decir, están orientados al trabajo productivo.

En el proceso enseñanza-aprendizaje se utiliza el método activo y de comunicación interpersonal, acompañado de la modalidad a distancia y cursos de adiestramiento para el trabajo. Es de hacer notar que todo el proceso educativo es bilingüe (Q'eqchi' - español).

Las fuentes de financiamiento provienen básicamente de fondos que les proporciona la Asociación Salesiana, CONALFA, donaciones de personas, FIS y otras organizaciones internacionales.

### *Talita Kumi*

Se constituyó en 1991 como un proyecto educativo ubicado en el Municipio de San Pedro Carcha, Alta Verapaz. Es un centro especialmente para mujeres indígenas de la etnia Q'eqchi'.

El objetivo general se centra en “promover la organización y capacidad productiva de las comunidades rurales q’eqchies a través de la educación de las mujeres”. Atiende a niñas y jovencitas comprendidas entre los 7 y 18 años de edad y que provienen de los niveles socioeconómicos bajos.

El contenido de sus programas educativos se basa en el currículum aprobado por el Ministerio de Educación y en lo que respecta a la alfabetización y post-alfabetización los contenidos están orientados en la Estrategia Nacional de Alfabetización del Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA; además agregan contenidos dirigidos a la formación para el desarrollo comunitario y la capacitación para el trabajo.

La metodología que utilizan es la modalidad de la alternancia, que consiste en alternar la permanencia en el Centro Talita Kumi y la estancia en las comunidades donde ponen en práctica los trabajos agropecuarios, domésticos, artesanales y de salud. Esto garantiza su compromiso con la realización de proyectos de desarrollo comunitario y el mejoramiento productivo.

Principales actividades:

- desarrollo comunitario a través del extensionismo para la educación familiar, la producción agropecuaria, la salud y la nutrición, la organización, el manejo de los recursos naturales y la infraestructura sanitaria,
- formación empresarial y manejo de fondos comunales,
- implementación de farmacias comunales.

Cobertura:

- como beneficiarios directos se atiende a 1.116 personas en los programas de alfabetización y post-alfabetización,
- 2.496 personas en el programa de capacitación de líderes comunitarios,
- en forma indirecta proporciona servicios a 504 comunidades de San Pedro Carcha y Chisec con un total de 9.120 familias.

La principal fuente de financiamiento es la Asociación Salesiana Don Bosco, contando además con el financiamiento de CONALFA, CARE, AID, Proyecto SHARE, FIS, Caritas Arquidiocesana, Fundación Kellogg, Ministerio de Agricultura y otras.

Resultados:

- cuantitativos: inicialmente se atendía únicamente una aldea; en la actualidad se están atendiendo 150 aldeas y beneficiando a 7.590 personas en actividades de educación no formal,
- cualitativos: se puede señalar la participación efectiva de las mujeres en programas de desarrollo comunitario, el desarrollo autogestionario de sus comunidades y la capacitación de sus líderes a la par de los cambios positivos de hábitos de higiene y el mejoramiento en la atención familiar.

#### *Universidad Rafael Landívar*

La constitución de la República de Guatemala, anterior a la del año de 1985, otorgaba a la USAC la misión de regir la educación superior en Guatemala. En este marco legal se crearon las primeras universidades privadas del país.

La Universidad Rafael Landívar fue fundada en 1961 por sacerdotes de la Compañía de Jesús. El nombre de esta universidad rinde homenaje al primer poeta de América, docente de los primeros establecimientos de educación superior en Guatemala y también de sacerdotes de dicha congregación. Esta universidad ha elaborado materiales de alfabetización en 19 idiomas mayas, que son utilizados por el Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA.

## **Organizaciones Gubernamentales**

### *Instituto Técnico de Capacitación y Productividad, INTECAP*

Fue creado el 19 de mayo de 1972 mediante el Decreto Nr. 17-72 del Congreso de la República de Guatemala, con el nombre de Instituto Técnico de Capacitación y Productividad, INTECAP.

¿Qué es el INTECAP? Es una entidad técnica estatal descentralizada, adscrita al sector trabajo sin fines lucrativos con patrimonio propio, fondos privados y plena capacidad para adquirir derechos y contraer obligaciones. El INTECAP se dedica a la capacitación de los recursos humanos en las diversas actividades económicas y a lograr el incremento de la productividad de las empresas guatemaltecas.

#### Objetivos:

- constituir el organismo técnico especializado del estado, al servicio de la nación y con la colaboración del sector privado para el desarrollo de los recursos humanos y el incremento de la productividad de las empresas, sin perjuicio de las labores que realizan otros organismos y dependencias estatales en estos campos y otros afines,
- colaborar con los planes de desarrollo del gobierno en la consecución de las metas de formación y capacitación de la mano de obra,
- colaborar con las entidades que promuevan el desarrollo económico-social como organismos especializados en el incremento de la productividad, entre otros.

#### Cobertura:

- de acuerdo a los datos proporcionados por el Departamento de Estadística, de 1972 a 1995 han egresado del Instituto Técnico de Capacitación y Productividad aproximadamente 784.167 personas provenientes de todo el país,
- inscritos en el primer semestre de 1996, un total de 11.595 personas.

El INTECAP cuenta con cinco centros de capacitación en la ciudad capital y cuatro centros en los departamentos del interior del país. Los servicios que ofrece son:

- Programas de capacitación y asistencia técnica en los diferentes sectores económicos,
- información y documentación técnica,
- biblioteca técnica especializada,
- selección de personal a solicitud de las empresas.

#### Metodología

El INTECAP utiliza el método llamado de los cuatro pasos:

- (1) el instructor dice y hace,
- (2) el instructor dice y el participante hace,
- (3) el instructor hace y el participante dice,
- (4) el participante dice y hace.

#### *Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA*

Fue creado en el año de 1986 a través del Decreto Legislativo Nr. 43-86 “Ley de Alfabetización”, en congruencia con los artículos 75, 13 y 14 Transitorios de la Constitución Política de la República de Guatemala, decretada por la Asamblea Nacional Constituyente el 31 de mayo de 1985, con base al precepto constitucional “La alfabetización se declara de urgencia nacional y es obligación social contribuir a ella. El Estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios”. Así mismo, los artículos 13 y 14 Transitorios, establecen la creación del Comité Nacional de Alfabetización, el cual deberá estar integrado por el sector público y el sector privado y la asignación del 1% del Presupuesto General de Ingresos Ordinarios del Estado para los programas de alfabetización.

Es de hacer notar que el Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA, es el ente rector del proceso nacional de alfabetización y post-alfabetización del país por lo que le compete establecer las políticas y



estrategias de alfabetización y a la Secretaría Ejecutiva de la Entidad Ejecutora, le corresponde coordinar la ejecución de dichas políticas.

Dentro de los fundamentos conceptuales y filosóficos para ejecutar el proceso de alfabetización tenemos:

- El hombre es la razón de ser de la sociedad, por lo que toda acción a ejecutarse debe orientarse al logro del bien común dentro de los principios de subsidiaridad, solidaridad, justicia social y paz nacional.
- La alfabetización no es un fin sino un medio para el desarrollo de la conciencia del hombre como sujeto de la historia, y por ende, con capacidad de cambiar su ambiente social a través de su participación activa.
- La alfabetización se concibe como un instrumento de desarrollo que contribuye a la formación de ciudadanos responsables y a la vez como un elemento de apoyo para el establecimiento de un proceso de democratización del país, que permita salvaguardar la identidad guatemalteca y la incorporación de los sectores populares para que participen en el proceso de toma de decisiones que conduzcan al mejoramiento de su calidad de vida y a la estabilidad y bienestar social general.

Un avance en la educación de jóvenes y adultos se refleja en los criterios que orientan el actual proceso de alfabetización, establecidos en el Artículo 5° de la Ley de Alfabetización, siendo éstos:

- que la post-alfabetización es parte integral del proceso de alfabetización,
- el reconocimiento del pluralismo lingüístico para orientar el proceso de alfabetización de acuerdo a las características culturales y regionales del país,
- el uso de la lengua indígena en la alfabetización de las poblaciones monolingües,
- la opción libre del sujeto hablante a escoger el idioma en que desea alfabetizarse,

- la integración de las acciones de alfabetización con los servicios de atención primaria en salud, agricultura, organización comunal y cualesquiera otros que demande la comunidad,
- la ejecución del proceso de alfabetización a través de entidades locales con personería jurídica, de acuerdo a los planes que para el efecto el Comité apruebe.

Objetivos fundamentales de CONALFA:

- superar el problema del analfabetismo en Guatemala disminuyendo sustantivamente los indicadores cuantitativos poniendo en marcha estrategias innovadoras orientadas a mejorar la eficiencia y eficacia de la alfabetización y post-alfabetización durante el período de 1990-2000,
- perfeccionar los instrumentos normativos y orgánicos del CONALFA a fin de operativizar de manera efectiva la Ley de Alfabetización y el Acuerdo Gubernativo 225-96, de tal manera que se garantice la validez de las certificaciones de estudio para que los egresados puedan incorporarse al grado inmediato superior en cualquier establecimiento público o privado.

Actualmente el Comité Nacional de Alfabetización proporciona servicios de alfabetización a grupos que tradicionalmente han estado marginados de todo proceso educativo, tales como:

- población comprendida entre los 9 y 14 años de edad que no es cubierta por el sistema escolar y que si no se atiende se convierte en fuente de analfabetos,
- grupos de población maya-hablantes atendidos a través de programas de alfabetización y post-alfabetización bilingüe, los cuales responden a las necesidades e intereses de los alfabetizandos utilizando materiales educativos en su propio idioma maya. Durante el año de 1995 se atendieron a 11.401 participantes indígenas pertenecientes a las áreas lingüísticas siguientes: Q'eqchi', Mam, K'iche', Q'anjob'al, Akateko, Chuj, Awakateko, Pocoman, Ixil, Jakalteko, Poqomchi' y Achi,

- la implementación de procesos de supervisión, capacitación y evaluación que permite a las personas que se alfabetizan tengan un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y eficiencia.

#### Metodología y materiales:

Actualmente el CONALFA utiliza en la ejecución del proceso de alfabetización varios materiales y metodologías de acuerdo a las características de cada población y región. Los materiales para alfabetizar están elaborados para atender a doce grupos étnicos maya-hablantes, también existe un material que está adaptado a la población analfabeta guatemalteca que tiene como elemento básico de aprendizaje el juego didáctico lo cual ha permitido una mayor y mejor atención a grupos de población especiales como son los grupos mayas y los niños en sobre edad que no son atendidos por el sistema escolar debido a la falta de escuelas en sus comunidades.

#### Resultados:

Con el apoyo de las Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales el CONALFA ha tenido los siguientes resultados:

##### a) Cuantitativos:

La población atendida por los programas se ha venido incrementando cada año, así: en 1994 se atendieron 217.807 personas analfabetas y 74.902 personas neoanalfabetas. En 1995 se atendieron a 218.721 personas analfabetas, a 73.144 personas en la primera etapa de post-alfabetización y a 15.893 personas en la etapa de post-alfabetización segunda etapa, haciendo un total de 300.177 personas atendidas (datos estadísticos del CONALFA).

Un aspecto importante de tomar en cuenta es que durante el año de 1995 se dejaron de atender a más de 14.665 personas en la etapa inicial y a 50.800 en la etapa de post-alfabetización por la falta de recursos financieros ya que el gobierno central no asignó los fondos a CONALFA de acuerdo a lo que estipula la Constitución Política de la República (Artículo Transitorio 13).

b) Cualitativos:

- En 1994 , por primera vez en la historia de Guatemala, se detiene el aumento de la población total analfabeta,
- la organización de las ONG's y OG's desarrollan proyectos económico-productivos en torno a la Estrategia de Alfabetización Integral,
- el reconocimiento de la post-alfabetización como parte integral del proceso de alfabetización,
- la puesta en marcha de un sistema de homologación que posibilita que el egresado obtenga una certificación que le permite continuar en su proceso educativo,
- el establecimiento del sistema de educación bilingüe e intercultural que responde a las necesidades e intereses de la población maya-hablante contando a la fecha con materiales específicos en doce idiomas mayas, estando en proceso de elaboración de otros materiales,
- el otorgamiento por parte de la Asociación Interamericana de Lectura de la UNESCO en 1993, de “Mención honorífica por su novedosa estrategia de alfabetización”,
- operativización de los Acuerdos de la reunión de Presidentes Centroamericanos realizada en Guasimo, Costa Rica, asesorando las lecturas complementarias para neolectores centroamericanos,
- un sistema descentralizado que cuenta con una estructura que llega hasta el nivel local que permite la ejecución de los programas y proyectos,
- atención a niños en sobre edad (9 - 14 años) que tradicionalmente han estado marginados del sistema escolar.

### **Alfabetización bilingüe para jóvenes y adultos indígenas en Guatemala**

Por alfabetización bilingüe entendemos un proceso social permanente, participativo, organizado, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, a la libre expresión y al ejercicio de su pensamiento en una sociedad pluri-

lingüe y plurinacional por medio del acceso a la lectura, la escritura y la aritmética básica en su propio idioma y el castellano como segunda lengua.

Guatemala es un país plurilingüe y multiétnico, producto de los diferentes grupos étnicos de origen maya que habitan todo el territorio. También existen otros grupos que no son de origen maya. De la población guatemalteca, el 65% es rural y más del 90% de cada población es hablante de uno de los 23 idiomas indígenas. La mayor parte de la población indígena en Guatemala solamente habla su idioma materno (Perfil estratégico del Programa de Alfabetización Bilingüe CONALFA)

### ***Antecedentes de la alfabetización bilingüe en Guatemala***

En Guatemala se han dado muy pocos intentos por buscar el horizonte de la educación del adulto maya hablante en el marco de una educación adecuada a la realidad nacional. Al hablar de alfabetización bilingüe como un proceso aditivo, que es lo que en este momento nos ocupa, se puede hablar de muy pocas experiencias en el país. Dentro de éstas se registra la alfabetización en idioma Achi', que realizara el Instituto Lingüístico de Verano en Baja Verapaz a principios de la década de los ochenta.

En 1983 se suma el trabajo desarrollado por el Instituto de Educación Radiofónica, IGER, a través de un proceso educativo que empieza con la alfabetización, hasta alcanzar el sexto grado de primaria, en los idiomas Q'eqchi', Mam, K'iche' y K'aqchiquel.

En 1989 el CONALFA inició una experiencia de alfabetización bilingüe en el denominado triángulo Ixil, con el apoyo del programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PRODERE, cubriendo los municipios de Nebaj, Chajul y Cotzal del departamento de Quiché. Esta experiencia sufrió un fracaso inicial, debido a que se evaluó en castellano, a pesar de haberse desarrollado todo el proceso en el idioma Ixil. Sin embargo, la alfabetización bilingüe en Ixil aún continúa empleando los materiales que en esa época se elaboraron.

En 1990, por iniciativa del Grupo Procultura Poqomam y el Coordinador de alfabetización de la Región IV de esa época, CONAL-

FA desarrolló alfabetización en Poqomam en el municipio de San Luís Jilotepeque, del Departamento de Jalapa. Esta experiencia alfabetizadora se realizó en torno a una metodología que partía de los intereses de la población, sin recurrir a material impreso, a excepción de una guía didáctica para el animador.

En 1982 se inicia la alfabetización en idioma K'iche', como una iniciativa desarrollada por un equipo técnico de la Región VI del CONALFA, quienes elaboraron la cartilla Saqirisanoq' la cual se ha aplicado en municipios de Totonicapán, Quetzaltenango, Sololá y Suchitepéquez. Esta experiencia incluyó en algunos lugares la enseñanza del castellano así como una evaluación en K'iche'. Sin embargo, fueron reportados como alfabetización en castellano por problemas de acreditación.

En el mismo año el CONALFA con apoyo financiero de UNICEF y técnico del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar, inició formalmente la alfabetización bilingüe en Huehuetenango, en los idiomas Q'anjob'al, Mam y Popti', haciéndose más tarde extensiva a los idiomas Chuj, Awakateko y Jakalteko. Para 1993 el proyecto de UNICEF y la URL fue extendido al departamento de Quiché, en el idioma K'ich', Alta Verapaz, en idiomas Q'eqchi' y Achi' (copiado del perfil estratégico del Programa Bilingüe).

### ***La educación con jóvenes y adultos indígenas en la política educativa***

La Constitución Política de la República de Guatemala, en su Sección Tercera, referida a las "comunidades indígenas", Artículo 66 prescribe: "Protección a grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos".

A partir de este reconocimiento el estado promueve - entre otros aspectos - la educación para las poblaciones indígenas, esto se expresa en el Artículo 76 de la Constitución Política de la República, referido al "Sistema Educativo y enseñanza bilingüe", el que establece: "La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regiona-

lizado. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe”.

En la Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo Nr. 12-91, Capítulo VI, Educación bilingüe, Artículo 56, define a la educación bilingüe de la siguiente forma: “La educación bilingüe responde a las características, necesidades e intereses del país, en lugares conformados por diversos grupos étnicos y lingüísticos y se lleva a cabo a través de programas en los subsistemas de educación y educación extraescolar o paralela”.

En cuanto a las finalidades de esta educación tenemos: Artículo 57: “La educación bilingüe se realiza para afirmar y fortalecer la identidad y los valores culturales de las comunidades lingüísticas”. Así mismo se hace hincapié en la preeminencia que debe tener la educación en las lenguas vernáculas de las zonas de población indígena, en cualesquiera de los niveles y áreas de estudio (Art. 58).

En lo que respecta a la Ley de Alfabetización, Decreto Nr. 43-86, en su Artículo 5, literal “c” establece: “El reconocimiento del pluralismo lingüístico para adecuar el proceso de alfabetización a las diferentes características culturales y regionales del país”. El literal “d” del mismo Artículo establece: “El uso de la lengua indígena en la alfabetización del sujeto indígena monolingüe mediante personal bilingüe y con materiales específicamente elaborados, proveyendo simultáneamente elementos de aprendizaje del español en forma oral para facilitar si el neoalfabeto así lo desea, las transferencias de las habilidades adquiridas en la lengua indígena al idioma español y al fortalecimiento en una sociedad pluricultural”. Así también el literal “e” se refiere a “la opción libre del sujeto hablante de las lenguas indígenas y español, respecto al idioma en el cual desea alfabetizarse”.

Los anteriores artículos muestran la importancia que debe dársele a la educación de jóvenes y adultos indígenas en nuestro país, por lo que considero que dentro de las políticas que se deben implementar a corto y mediano plazo son:

- revisión inmediata de las leyes y disposiciones educativas para propiciar su funcionalidad,
- mejoramiento cuantitativo y cualitativo del proceso enseñanza-aprendizaje en alfabetización bilingüe,
- ampliar la cobertura de atención en idioma maya a la población joven y adulta indígena,
- respetar y valorar la cultura de los grupos indígenas,
- revisión y mejoramiento de currícula, material de enseñanza, metodología, sistema de evaluación y acreditación del proceso de alfabetización bilingüe intercultural,
- establecer programas educativos en idioma maya que promuevan la participación de la mujer indígena,
- fundar sistemáticamente centros de formación de alfabetizadores bilingües,
- a través del MINEDUC lograr la coordinación interinstitucional para las acciones de capacitación a promotores y alfabetizadores indígenas.

### **La Cooperación Internacional en la educación de jóvenes y adultos indígenas**

En cuanto a la cooperación que brindan los Organismos Internacionales destinados a la educación de jóvenes y adultos indígenas en nuestro país tenemos:

- Cooperación de remesas al exterior, CARE
- Agencia Internacional para el Desarrollo, AID
- Proyecto Share
- Fundación Kellog

Los organismos anteriores dan parte del financiamiento al Proyecto Talita Kumi, cuya sede está ubicada en San Pedro Carcha y pertenece a la Asociación Salesiana Don Bosco.

UNICEF brinda financiamiento al Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, IGER.



La Congregación de la Salle proporciona financiamiento al Programa de Desarrollo Santiago, PRODESA.

La Asociación Salesiana Don Bosco proporciona financiamiento al programa que se desarrolla bajo su patrocinio en Guatemala.

El Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA, recibe apoyo de: UNICEF, GTZ, Plan Piloto Trifinio - Alemania de la Unión Europea, Proyecto UNESCO-Alemania, IICA, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC.

El apoyo que se recibe es básicamente para la capacitación, adquisición de materiales educativos e investigaciones especialmente dirigidos a poblaciones indígenas, como es el caso de UNICEF que financia la capacitación de personal para desarrollar el proyecto de alfabetización y post-alfabetización bilingüe intercultural en los Departamentos de Huehuetenango, Quiché, Alta Verapaz y Baja Verapaz respectivamente.

Experiencias de casos: supuestos y enfoques

En relación a la educación de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala se han desarrollado algunos programas y/o proyectos orientados a la población indígena; así tenemos:

a) Proyecto de castellanización, desarrollado por Socio Educativo Rural, SER, dependencia del Ministerio de Educación. El enfoque de dicho proyecto fue castellanizar en forma bilingüe a niños indígenas monolingües del nivel preprimario, alfabetizar a jóvenes y adultos proporcionándoles la etapa inicial y seguimiento,

b) Proyecto de Educación Bilingüe, desarrollado por Socio Educativo Rural. Este proyecto se encargaba de diseñar currícula y materiales bilingües de los niveles preprimario, primaria de primer a tercer grado. Sus actividades se realizaban en los cuatro idiomas mayoritarios: K'iche', K'aqchikel, Mam y Q'eqchi',

c) Instituto Indigenista Nacional, dependencia del Ministerio de Educación que en la actualidad se dedica a la investigación científica en las especialidades de antropología social y lingüística, al conocimiento

de la problemática de la etnia indígena (antropología social) y al estudio del alfabeto de las lenguas mayas,

d) Departamento de alfabetización, dependencia de la Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos, DAEA-MINEDUC, desarrolló hasta el año de 1988 acciones educativas como fueron la alfabetización de jóvenes y adultos en español y los cuatro idiomas mayoritarios K'iche', K'aqchikel, Mam y Q'eqchi',

e) Convenio de Cooperación Técnica y Financiera CONALFA-UNICEF

El programa de educación de UNICEF ha venido apoyando el proceso de alfabetización bilingüe en los departamentos de Quiché, Huehuetenango, Alta Verapaz. Dentro de los objetivos que persiguen las acciones educativas que promueve UNICEF, están:

- apoyar logísticamente el proceso de alfabetización bilingüe en la población para mejorar las condiciones de vida de la niñez,
- unificar esfuerzos entre entidades que laboran en el campo de la alfabetización bilingüe: Universidad Rafael Landívar, Academia de Lenguas mayas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y CONALFA,
- producción e impresión en tirajes mínimos para los proyectos piloto de materiales de alfabetización inicial en idiomas mayas para las áreas prioritarias de las regiones II y VII,
- capacitación de animadores y técnicos de alfabetización en la lectura y escritura de los idiomas mayas y en metodologías de alfabetización y post-alfabetización bilingüe.

Período de vigencia: del 1° de enero al 31 de diciembre de 1995.

Metas:

- dar seguimiento a los proyectos ya encaminados de alfabetización y post-alfabetización bilingüe,
- establecer un sistema de monitoreo y evaluación que responda a los requerimientos del proyecto.

Actualmente el proyecto de alfabetización bilingüe a jóvenes y adultos de las regiones II y VII atiende a la población siguiente:

Región II:

- Alta Verapaz: 363 alfabetizadores, 363 comunidades atendidas, 10.888 participantes inscritos
- Baja Verapaz: 18 alfabetizadores, 18 comunidades atendidas, 553 participantes inscritos

Región VII

- Huehuetenango (etapa inicial): 82 alfabetizadores, 82 comunidades atendidas, 242 participantes inscritos,
- Post-alfabetización (primera etapa): 63 facilitadores, 63 comunidades atendidas, 1890 participantes inscritos,
- Quiché (primera etapa): 80 alfabetizadores, 63 comunidades atendidas, 2.400 participantes inscritos.

En materia de capacitación dirigida a la formación de promotores indígenas tenemos como experiencia la realización del Seminario “Capacitación de Promotores Indígenas en Centroamérica y Panamá”, realizado del 8 al 13 de julio de 1985 en nuestro país y el cual fue auspiciado por UNESCO-OREAL-OSEP-CREFAZ-ONUD-CECC y cuyos objetivos fueron analizar las estrategias y metodologías de capacitación de promotores indígenas en tanto personal clave en la alfabetización de estas poblaciones, examinar la situación educativa y de alfabetismo de la población indígena en la subregión, entre otros.

### **Opinión de diferentes actores en relación al proceso de alfabetización bilingüe**

A continuación presentamos opiniones generales en base a entrevistas realizadas a personal técnico operativo, alfabetizadores y participantes involucrados en el proceso de alfabetización bilingüe intercultural, dirigido a jóvenes y adultos pertenecientes a los grupos étnicos: Q’anjob’al, Popti’ y Mam del departamento de Huehuetenango:

1) Personal técnico operativo de alfabetización bilingüe (encargado de la alfabetización en el municipio de San Juan Ixcoy Huehuetenango)

- Área Q'anjob'al

“Los beneficios que aporta el proceso de alfabetización bilingüe son: los participantes aprenden más rápido debido a que el proceso se desarrolla en su propio idioma. Es más fácil porque conocen su idioma desde hace mucho tiempo, únicamente que ahora nuestro idioma está muy españolizado”

- Área Popti'

“No se pierden las tradiciones, costumbres y cultura pero lo más importante es que no se pierda nuestro idioma”

- Área Mam

“El programa bilingüe es aceptado en un 90% en las comunidades atendidas. Esto se debe a que empezó en 1993, pero poco a poco se irá expandiendo su cobertura”

En cuanto a la importancia que representa el alfabetizarse en su propio idioma se manifestó:

- Área Q'anjob'al

- “es el derecho que tienen las personas jóvenes y adultas de aprender o leer y escribir en su propio idioma”
- “es bueno porque nos ayuda a conservar nuestra cultura”
- “es más fácil aprender a leer y a escribir en su propio idioma”

- Área Popti'

- “para dar a conocer nuestro idioma”
- “su aplicación la vamos a encontrar en la propia familia ya que se está perdiendo nuestro idioma especialmente en los niños”

- Área Mam

- “las personas analfabetas se identifican con su propio idioma y pueden relacionarse”

- “en cuanto a la aplicación que tiene el aprender a leer y escribir en su propio idioma”,
  - “a través del idioma existe una identificación social entre los habitantes de la comunidad”.
- Área Q’anjob’al
- “esto se puede aplicar en la vida diaria ya que el aprendizaje de la lengua (castellano oral) le sirve para transmitir su cultura, haciendo uso de sus habilidades de lecto-escritura tanto en su idioma como en español como segundo idioma”.

En relación a los materiales que se están utilizando en el proceso de alfabetización bilingüe las opiniones fueron:

- Área Q’anjob’al
- “el material está completo ya que tenemos cartillas, cuaderno de ejercicios así como materiales para la transferencia de habilidades de lecto-escritura en L1 y L2”.
- Área Popti’
- “los materiales son muy buenos ya que están bien estructurados, especialmente los que desarrollan la escritura”.
- Área Mam
- “son muy buenos ya que los contenidos son mínimos pero de interés para las personas”.

En cuanto a los problemas que el proceso tiene por ser un proyecto de reciente inicio son:

- “no contar con alfabetizadores que escriban su propio idioma, en este sentido hay que alfabetizar primero a los alfabetizadores, es decir, enseñarles a escribir correctamente su idioma ya que por tradición estas culturas han sido orales básicamente. Pero es un reto y un desafío para nosotros poder demostrar las ventajas y potencialidades que tiene el alfabetizarse en su propio idioma”,
- “a los alfabetizadores hay que capacitarlos durante períodos mucho más prolongados”.

2) Opinión de los alfabetizadores (comprende las tres áreas: Q'anjob'al, Popti', Mam):

- “es más fácil enseñarles a leer y escribir en su propio idioma”
- “los materiales les ayudan a reflexionar debido a los contenidos que tienen”
- “la metodología está bien clara y de fácil comprensión para nosotros”
- “a las personas les gustan los materiales, son aceptables”
- “están bien los contenidos ya que son de mucha ayuda para las personas”

3) Opinión de los participantes

- “todo está muy bien, las clases están bien”
- “está bien ya que escribimos en nuestro propio idioma”.

### **Fuentes utilizadas**

1. Constitución Política de la República de Guatemala
2. Ley de Alfabetización (Decreto Nr. 43-86)
3. Estrategia de alfabetización (período 1990-2000)
4. Estrategia de post-alfabetización (período 1990-2000)
5. Datos estadísticos del Comité nacional de Alfabetización
6. Datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística

Nota: En lo que respecta a los datos de las organizaciones no gubernamentales fueron proporcionados por las mismas organizaciones.

### 3

## EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CONTEXTOS INDÍGENAS DE HABLA VERNÁCULA EN HONDURAS

*Gloria Lara Pinto*

*“Yo escribía rápido y leía rápido, pero luego le dicen los patrones ...a mi papá ¿por qué tenés estudiando en la escuela a ese cipote? Ese cipote va a volverse haragán.. sí, dijo mi papá, es cierto .... mejor empecé a trabajar, ya tenés 12 años .... cuando yo empiezo a agarrar el azadón, directamente, yo me esclavicé a ello .... Lo que aprendí en la escuela yo lo perdí con el azadón y el pando en la mano”*

Estanislao Ramírez, chortí de 36 años, Consejero Mayor de la comunidad de Rincón del Buey, Depto de Copán (Testimonio recogido por Flores y Soleno 1996 )

*“He participado en varias campañas de alfabetización, como por dos años. En todas había mujeres participando, pero siempre fuimos menos que los hombres. Yo creo que hay menos mujeres porque las mujeres no aprenden ... De todas las mujeres que fueron a la campaña de alfabetización ninguna aprendió a leer y escribir”.*

Maria León, chorti de 43 años y habitante de la comunidad de Carrizalón, Depto. de Copán.(Testimonio recogido por Flores y Soleno 1996.)

## **Introducción: Conceptualización de la educación de adultos y su problemática en Honduras**

### ***Caracterización del Problema***

De acuerdo con la definición formulada por la UNESCO en 1976, se entiende por educación de adultos a la “totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere su contenido, el nivel o el método, sean formales o no, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos en la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral de... [la persona] y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (Conferencia General de Nairobi en Guillén 1993:53).

Para los fines de la educación de adultos se considera “adultos” a los mayores de 15 años, pero también se consideran objetivo de esta educación a los jóvenes de 10 a 14 años que no han tenido acceso o han desertado de la escuela. Uno de los principales males que ataca la educación de adultos es el analfabetismo; sin embargo, dado que se trata de personas que en su mayoría han adquirido responsabilidades familiares y comunitarias lo que se busca es desarrollar sus potencialidades a través de una alfabetización funcional, es decir relevante dentro del contexto cotidiano y de trabajo.

El analfabetismo es endémico en nuestro subcontinente y más pronunciado entre la población rural; dentro de ella, los indígenas van a la cabeza con una mayoría del sexo femenino. De cada 10 analfabetos en América Latina, 8 son campesinos; de cada 5 mujeres campesinas, 4 son analfabetas. Se ha calculado que de los 30 millones de indígenas que se estiman para América Latina, casi 24 millones son analfabetas (Rivera 1989:10). En Honduras no se dispone de cifras exactas sobre la población indígena en general y, mucho menos, están disponibles en



categorías más discretas, pero dado que dicha población está concentrada en las zonas de mayor analfabetismo, repitencia y deserción escolar (Deptos. de Lempira e Intibucá y Gracias a Dios) del país, la tendencia parece ser similar a la del resto de nuestro subcontinente.

Los cálculos hechos en 1994 en base al Censo de Población y Vivienda de 1988 han estimado que la tasa promedio de analfabetismo para Honduras es de 48.1% (oscila entre 11.3% en las Islas de la Bahía y 54.6% en Lempira). En Honduras alrededor de 1,053,992 adultos son analfabetos, de los cuales 494,746 son hombres y 559,246 mujeres. Por su parte, la población económicamente activa sin ningún grado de instrucción arroja una tasa promedio de 36.5% para los hombres y 21.6 % para las mujeres; sin embargo, las tasas correspondientes a la categoría “agricultores, ganaderos y trabajadores forestales” es considerablemente más alta, por cierto de 49.6% para los hombres y 48.1% para las mujeres. Los grupos etarios en los cuales se concentra el analfabetismo en ambos sexos son los de 10-19 años y 50 y más años (SECPAN 1994 en Plan 1996: 90-91). Es dentro de esta categoría que se encuentra sumergida el grueso de la población indígena. Como dato adicional vale la pena mencionar que del 80% de la población en edad escolar, el 52.8% asiste a la escuela, pero egresa del 6to. Grado únicamente el 12.6%.

No todas las fuentes coinciden en cuanto a la cifra absoluta adjudicada a los analfabetos. Así, para 1993 existen estimaciones que alcanzan el 1,500,000 (Guillén 1993:18). Otras indican que uno de cada tres hondureños es analfabeto (Euceda 1995 citado en UPNFM 1996: 8), lo cual en una población estimada para 1994 en 5,200,000 (World Bank, 1994: 59) significa que la cifra se engrosa a un 1,700,000 aproximadamente (Ramírez-Fischer 1995: 39-40).

El problema del analfabetismo ha sido reconocido como uno estructural y de los más serios que impiden la superación de las causas intrínsecas de la pobreza y del subdesarrollo. De esto se desprende que el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe se impuso como objetivos generales la eliminación del analfabetismo antes de fin de siglo, generalizar los beneficios de la educación primaria a toda la población en edad escolar antes de 1999 para impedir el creci-

miento vegetativo del analfabetismo en la población adulta y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos (Reunión de Quito 1981 en Guillén, 1993: 61).

Entre las finalidades que se aplican a la educación básica de adultos se encuentran así mismo la de promover una formación integral permanente, democrática, equilibrada, justa y armónica; superar la dependencia en beneficio de la autodeterminación de los pueblos, garantizar a la mujer la formación profesional y el trabajo productivo en igualdad de condiciones; propender a la eliminación de la pobreza crítica, el analfabetismo, el desempleo y subempleo; propiciar la ejecución de un currículum actualizado que posibilite la articulación entre la educación y el trabajo productivo. Todo esto dando especial atención a las poblaciones marginales del medio urbano y a las comunidades deprimidas del campo en un marco de fomento del patrimonio cultural y la identidad nacional (UNESCO: Reunión de Quito 1981 en Guillén, 1993: 60).

De las reflexiones anteriores se desprende la identificación de los grupos prioritarios para los programas de educación de adultos:

- aquéllos en condiciones críticas de pobreza en áreas marginales y deprimidas tanto urbanas como rurales,
- poblaciones indígenas monolingües y bilingües,
- la población económicamente activa de 15 a 49 años analfabeta desempleada o subempleada,
- niños y jóvenes de 10 a 14 años analfabetos que no pudieron ingresar a la escuela o la abandonaron y
- las mujeres, sobre todo en el área rural (UNESCO: Declaración de México en Guillén, 1993: 64).

Con base en la compilación de Guillén (1993: 38-41), los resultados arrojados por estudios realizados sobre la educación básica de adultos en Honduras por UNESCO, CREFAL y OREALC revelan, sin embargo, un panorama que poco o nada abona a las metas esbozadas para la eliminación del analfabetismo, puesto que ponen de manifiesto la falta de datos estadísticos precisos, la carencia de una política defini-

da de alfabetización y educación básica de adultos, la existencia de un currículum desarticulado y atomizado que no responde a las necesidades y demandas de los adultos, un desligamiento de los planes y programas de los planes nacionales de desarrollo global (por ejemplo, las campañas nacionales y los proyectos regionales de alfabetización han sido acciones transitorias, politizadas sin garantía de cobertura nacional y continuidad), contenidos homogéneos, inflexibles o formales desintegrados en asignaturas.

Los materiales educativos, métodos, espacios físicos y programas de estudio son los mismos - con algunas adaptaciones - que se aplican a la educación primaria de niños y se caracterizan por su extrema formalidad, rigidez, uniformidad y alejamiento de la realidad objetiva; los docentes son también los mismos de las escuelas diurnas primarias y no hay cursos sistemáticos de formación y capacitación para el personal en servicio; leyes y reglamentos desactualizados y sistemas administrativos rígidos; falta de coordinación técnica, administrativa, interinstitucional e intersectorial a nivel, local, regional y nacional entre los servicios públicos y privados; ausencia de un modelo de desarrollo curricular que responda a las necesidades y desarrollo de las potencialidades de los beneficiarios; falta de relación entre la educación básica de adultos y la educación ocupacional para el trabajo productivo; falta de personal especializado en todos los niveles, desde las oficinas centrales, pasando por el nivel medio y el personal de campo.

### ***Marco Legal de la educación de adultos y breve reseña histórica de su aplicación***

Las dos primeras campañas de alfabetización de adultos en este siglo en Honduras tuvieron lugar en 1945 y 1950 respectivamente. Más tarde, las constituciones de 1957, 1965 y 1982 sancionaron la creación de centros especiales y direcciones encargadas de los programas y proyectos de alfabetización y educación de adultos; desde 1958 funciona el Departamento de Educación Fundamental. En 1959, la dirección de las escuelas nocturnas de educación primaria acelerada para adultos fue adjudicada a este departamento, por medio del cual se estableció en

1961 el Proyecto de Desarrollo Integral del Depto. de Gracias a Dios. Este se inició en la llamada Zona Recuperada (una vez demarcada la frontera con Nicaragua y para sustituir el proyecto que ya ese país ejecutaba en esa zona) (Guillén, 1993: 79, 289-290). Téngase en cuenta que la Zona Recuperada se encuentra en el corazón de la región miskita hondureño-nicaragüense.

En 1966 el Departamento de Educación Fundamental se convirtió en la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos y en 1972 se emitió la respectiva ley; en ella se concibe la alfabetización como “un elemento de la Educación de Adultos con carácter flexible e informal” (Guillén, 1993: 290). En 1983 se emitió la ley reguladora del Plan Nacional de Alfabetización (PLANALFA), que puso en marcha la primera campaña masiva de alfabetización en el país, pero descontinuada en 1985.

Las tasas de analfabetismo se estimaban a principios de la década de 1980 en 40% a nivel nacional y 70% a nivel rural (Avalos, 1987: 99-100). La meta expresa de PLANALFA era “garantizar la participación consciente de los beneficiarios del mismo y la toma de conciencia de su realidad, para su incorporación al proceso de desarrollo nacional” (Avalos, 1987: 100). El plan consistía en una etapa de alfabetización de 5 meses (aprendizaje de lectura, escritura, matemática elemental y conocimientos básicos y generales), una de afianzamiento, también de 5 meses (reforzamiento y ampliación de conocimientos de lecto-escritura y cálculo elemental, salud, higiene y nutrición básica) y una última de consolidación de 3 años (alfabetización integral orientada al desarrollo comunitario y al trabajo productivo). Para su ejecución el país se dividió en cinco regiones.

PLANALFA comenzó a operar en la Región 1, Lempira, Intibucá y La Paz, y solo se expandió a dos regiones antes de paralizarse (Avalos, 1987: 99,101 y 109). La tendencia de PLANALFA era globalizadora y generalizante, es decir una alfabetización dirigida a campesinos en general, que, por supuesto, no tomaba en cuenta la identidad indígena, una alfabetización como fin y no como medio (Avalos 1987:104). En sustitución de esta fallida campaña, se formuló el Plan Nacional de De-

sarrollo de la Educación de Adultos (PLANDEA) en 1986, el cual arrancó oficialmente en marzo de 1987.

De PLANALFA heredó los materiales didácticos y parte del personal, aun cuando su meta se planteaba cualitativamente diferente, puesto que pretendía “impactar en el individuo en cuanto a un cambio de conducta tendiente a reforzar la organización a nivel comunal, así como fomentar el desarrollo de oficios tradicionales mediante técnicas modernas; todo esto para integrar la labor de PLANDEA con la política exportadora del gobierno” (Avalos, 1987: 99, 105 y 107), es decir del período gubernativo 1986-1990. La Comisión Nacional Impulsora de la Educación de Adultos (CONIDEA) se creó para garantizar la puesta en marcha y seguimiento del plan.

En los objetivos de PLANDEA ya se incluyen algunos que no solo se refieren a la participación de los hondureños en el proceso de desarrollo social, económico, sino que ya contienen el reconocimiento del proceso educativo como medio para propiciar el trabajo productivo y la intención de incorporar a la población no atendida por el sistema educativo formal, en especial a la mujer y las minorías étnicas. Se trataba de un programa integral y de alfabetización para el trabajo que tenía cinco áreas de concentración entre las cuales se distribuía la población meta de la siguiente forma:

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Educación básica integral       | 150,000 personas                              |
| Educación ocupacional           | 135,405 personas                              |
| Promoción sociocultural         | 100,000 personas                              |
| Educación básica inicial        | 308,796 personas<br>(200 horas en 20 semanas) |
| Educación básica complementaria | 155,796 personas                              |

En lo que se refiere a población indígena, PLANALFA tuvo un cierto impacto en la región lenca, donde se inició la campaña con los estudiantes de último año de las escuelas normales. Los departamentos de Lempira, La Paz, Intibucá y Copán en el occidente del país se caracterizaban en los años 1983-1985 por ser una zona de conflicto debido a la presencia de la insurgencia salvadoreña y guatemalteca en las fron-

teras. Algunos consideran que por razones de estado se buscaba aislar el movimiento popular hondureño de las posibles influencias ideológicas, de tal manera que la campaña de alfabetización llegó a entenderse como una acción legitimadora ante la seriamente cuestionada política de la “seguridad nacional”. Este planteamiento parece encontrar comprobación en el uso de ciertas palabras generadoras en la cartilla (soldado, gobierno, patria, por ejemplo). Lo cierto es que al no haberse tomado en cuenta la realidad social y cultural de la población indígena y sin motivación ulterior para el aprendizaje de lecto-escritura, la desertión fue masiva (65%) y habría que establecer todavía qué porción de los 35% alfabetizados se convirtió a mediano y largo plazo en analfabetos funcionales. Son aleccionadoras en este contexto, las palabras de Aguirre Beltrán (1981: 449-50):

“Corre entre nosotros la idea de que la alfabetización es una actividad pedagógica que puede llevarse a cabo con éxito a base de pocos recursos y mucho entusiasmo; algunos educadores piensan que el programa puede conducirse con fortuna si se apela al trabajo voluntario, al personal indocto, sin adiestramiento o con escasa preparación en la técnica de la enseñanza (en nuestro caso a nivel intercultural), pero convenientemente motivado, o si se acude al arbitrio de emplear como docentes a los jóvenes estudiantes que cumplen el servicio social a que están obligados sin paga o remuneración. Estos y otros expedientes, apoyados por generosa publicidad, hasta donde alcanzamos a saber, han rendido resultados bien parcos y es tiempo ya de que abandonemos de una vez por todas las improvisaciones”.

### **La educación de adultos en la estructura del sistema de educación nacional**

La Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos es la dependencia de la Secretaría de Educación Pública encargada de los programas gubernamentales de alfabetización y educación básica de adultos, a saber:

- Educación Primaria Acelerada

- Educación Funcional de Adultos
- Centros de Cultura Popular
- Asistencia Técnica

La cobertura, sin embargo, es pobre teniendo en cuenta el total absoluto estimado de analfabetos en el país (entre 1,500,000 y 1,700,000) y se reducía a 56,011 personas en 1994. En resumen, la Secretaría de Educación Pública ha tenido hasta la fecha cuatro planes globales dedicados a la alfabetización y la educación funcional de adultos:

- Plan Nacional de Alfabetización (PLANALFA), 1983-1986
- Plan Nacional de Desarrollo de la Educación de Adultos (PLAN-DEA), 1987-1989
- Educación de Adultos por Radio Interactiva (1990-1994)
- Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos “Ramón Rosa”, 1996-2001 (que se ha venido gestando en diferentes versiones desde 1994).

Existen otras dependencias de la Secretaría de Educación Pública así como otras secretarías y entes descentralizados, que han dirigido y dirigen su atención a la educación de adultos; ellos son:

- las Escuelas Normales (prácticas)
- las Escuelas de Servicio Social y el Centro Docente de la UNAH y la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”
- la Junta Nacional de Bienestar Social (centros comunales en coordinación con el Programa Mundial de Alimentos)
- Secretarías de Economía, Gobernación y Justicia, Defensa Nacional, Recursos Naturales, entre otros, (educación en salud, promoción agropecuaria, gestión comunitaria, etc.)
- el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP)
- el Ministerio de Trabajo y Previsión Social

### **La proyección de la Secretaría de Educación para la educación de adultos, 1996 - 2001**

A principios de 1996, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer las más recientes políticas y estrategias relacionadas con la educación de adultos inmersas en el Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos “Ramón Rosa”, 1996-2001, el cual se venía gestando desde 1994. Por medio de este plan se prevé atender aproximadamente en siete (sic) años 2,062,000 personas de las cuales 993,000 serán alfabetizadas y 450,000 culminarán su educación básica (Plan 1996: 4). La meta cualitativa es “transformar la educación de jóvenes y adultos, imprimiéndole un carácter contextualizado, integral, participativo, flexible, sistémico, permanente, creativo, emprendedor, transformador, humanizante, productivo y preventivo” (Plan 1996: 4). Con esto se considera que se ha superado el enfoque unilateral de “campanas de alfabetización” o de educación exclusivamente para el trabajo o de educación no formal. En consecuencia, el Plan “Ramón Rosa” tiene varias ofertas educativas, a saber:

- Educación básica vinculada al trabajo productivo
- Educación post-básica integral vinculada al trabajo productivo
- Educación en y para el trabajo
- Educación no formal

Entre las políticas nacionales enunciadas en el documento base se encuentra una que es pertinente citar para el interés de este estudio y puesto que de ella se derivan las políticas educativas nacionales y las políticas de la educación de adultos que nos conciernen:

*Política Nacional:* El desarrollo socioeconómico de Honduras se orientará hacia la generación de empleo productivo y la inversión social, en concordancia con valores, derechos y garantías humanas, democratización, protección del medio ambiente, de la mujer y del niño, educación de género, intercultural y pluricultural (Plan 1996: 6),



*Política Educativa:* Revalorizar y dignificar la vida y la cultura de los grupos étnicos, a fin de hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades para todos los hondureños y fortalecer la identidad nacional, dentro del carácter multiétnico y multicultural de la sociedad hondureña. Fortalecer la conciencia en cuanto a la necesidad de defender, preservar y respetar los derechos humanos, especialmente los de la niñez, la mujer y las minorías (Plan 1996: 7-8),

*Política de Educación de Adultos:* Se superará la calidad educativa de los jóvenes y adultos de los sectores más deprimidos de la sociedad y con necesidades educativas no satisfechas, tanto del sexo femenino, como del sexo masculino (Plan 1996: 8).

En la problematización del contexto general, bajo el aspecto dedicado a la “Cultura” no se menciona más que aquellos aspectos que afectan a la cultura dominante (la transculturización) y aún cuando se dice que la idiosincrasia nacional está modelada por la heterogeneidad cultural, no se explica el origen o naturaleza de la misma (Plan 1996: 10). Se reconoce que la cobertura de la educación de adultos es extremadamente baja (alrededor de 60,000 personas en 1994 entre los programas oficiales y no gubernamentales), ya que existen 2,000,000 de jóvenes y adultos con necesidades educativas no satisfechas, de los cuales 1,700,000 son analfabetos absolutos o funcionales. De igual manera, la población económicamente activa presenta una tasa de analfabetismo de 21.6% para las mujeres y de 36.6% para los hombres, mientras el promedio de escolaridad de la población es de 3.9 grados (Plan, 1996: 11).

Para mayor detalle sobre la población analfabeta por sexo y grupos de edad a partir de los 10 años de edad y sobre el analfabetismo en relación a la escolaridad de la madre, el rezago y otras carencias. La ejecución del plan “Ramón Rosa” será presidida por la SEP con el apoyo de otras instituciones del sector gubernamental, la empresa privada, las organizaciones no gubernamentales, el magisterio nacional y las organizaciones de los sectores sociales. El plan enfocará por orden de prioridad en:

- Municipios con una población analfabeta absoluta mayor a 3,000 personas;
- Municipios con tasas de analfabetismo iguales o mayores al 50%;
- Municipios con tasas menores al 50% y mayores al 30% y
- Municipios con tasas menores al 30% de analfabetismo (Plan 1996: 99).

Es decir el plan iniciará en 60 municipios (Plan 1966: 108-112), entre los cuales sobresalen los municipios de los Deptos. de Lempira, Copán, Ocotepeque, Santa Bárbara, Intibucá y La Paz en el occidente, Yoro en el centro-norte, Olancho en el oriente, El Paraíso en el suroccidente y Francisco Morazán en el centro de Honduras (Cuadro 1). Llama la atención que las más altas tasas de analfabetismo estén concentradas en los cinco focos geográficos que tradicionalmente se han considerado baluartes de la población indígena (Lara Pinto, 1995). De todos ellos, el que muestra la mayor concentración es obviamente el de la zona occidental; el segundo se ubica en Olancho- Gracias a Dios; el tercero en Yoro; el cuarto en El Paraíso y el quinto en Santa Bárbara-Comayagua-Francisco Morazán. Estos dos últimos focos de población indígena no son reconocidos por la población en general, pero, cuando menos el de Santa Bárbara era identificable todavía a mediados de este siglo.

Los municipios en Francisco Morazán con las más altas tasas de analfabetismo son reconocidos por la Organización Indígena Lenca de Honduras (ONILH) como lenkas y han sido incorporados en el último año al movimiento organizado (Comunicación personal de los representantes lenkas ante el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas de Honduras, Gregorio Vásquez y Elsa Dilia Reyes). Los municipios de Olancho con población indígena son Dulce Nombre de Culmí y San Esteban, en ellos el analfabetismo es de 43.2% y 41.5% respectivamente y si bien es relativamente alta, otros municipios en Olancho van a la cabeza con tasas, por ejemplo de 87.8%, 70.1% y 66.4%. La razón por la cual Gracias a Dios aparece con un índice de analfabetismo de 34.7% y se aparta con ello, de la tendencia establecida para las regiones con poblaciones indígenas, obedece probablemente

te a que los datos estadísticos con que se cuenta para este departamento son, por regla general, escasos e incompletos y la fuente principal utilizada aquí para las proyecciones es el Censo de Población y Vivienda de 1988 (Plan 1996: 107), que como es sabido presenta un subregistro de la población indígena (Lara Pinto, 1995).

En resumen y de acuerdo con lo expuesto, son precisamente los departamentos y municipios con focos de población indígena los que recibirán atención prioritaria, sin que se vislumbre en los planteamientos el reconocimiento de la existencia de esa población indígena en esas zonas o previsiones para un tratamiento culturalmente diferenciado en materia educativa.

**Cuadro 1**  
**DEPARTAMENTOS CON MUNICIPIOS CON TASAS DE**  
**ANALFABETISMO IGUALES O MAYORES AL 50%;**

| Departamento      | Municipios | % Analfabetismo |
|-------------------|------------|-----------------|
| Lempira           | 12         | 92.4 - 51.2     |
| Copán             | 9          | 65.3 - 51.1     |
| Olancho           | 7          | 87.8 - 54.4     |
| Francisco Morazán | 5          | 84.4 - 50.4     |
| Ocotepeque        | 4          | 79.8 - 57.4     |
| Santa Bárbara     | 7          | 64.9 - 51.3     |
| Atlántida         | 1          | 62.8            |
| Intibucá          | 5          | 61.8 - 52.5     |
| El Paraiso        | 4          | 61.4 - 52.7     |
| Cortés            | 1          | 58.4            |
| La Paz            | 2          | 55.7 - 52.5     |
| Valle             | 1          | 52.4            |
| Yoro              | 1          | 51.8            |
| Choluteca         | 1          | 51.0            |

**Fuente:** Focalización de Municipios según Indicadores de Educación y otras Carencias. Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos "Ramón Rosa" 1996-2001. Secretaría de Educación Pública. Tegucigalpa, M.D.C. 1996. pp.108-112.

En relación a otros indicadores de educación como el rezago y los años promedio de escolaridad de las madres, unido al porcentaje de niños desnutridos y en poblaciones con 3 o más carencias, el Depto. de Lempira, como sería de esperar con un analfabetismo de 54.6%, muestra las tasas más críticas; es más, en este departamento la escolaridad promedio de las madres es la más baja de todo el territorio nacional (2 años), el porcentaje de rezagados asciende a 47.81%, también el más alto de todo el país, con una tasa de niños desnutridos de 63.9., la segunda más alta del país (Plan 1996: 107). Dados estos índices, se puede decir que aquí se está gestando la futura generación de adultos analfabetos, puesto que las investigaciones han mostrado que el rendimiento del niño o niña en la escuela depende del nivel de escolaridad de la madre y no la del padre (ICAE, 1980: 54). En el cuadro 2 se discriminan los indicadores mencionados en los departamentos con fuerte población indígena:

**Cuadro 2**  
**DEPARTAMENTOS CON FOCOS DE POBLACIÓN INDÍGENA**  
**SEGÚN INDICADORES DE EDUCACIÓN Y DESNUTRICIÓN**

| Departamento      | Promedio escolaridad madre | Niños rezagados | Niños desnutridos |
|-------------------|----------------------------|-----------------|-------------------|
| Lempira           | 2 años                     | 47.81           | 63.90             |
| Copán             | 3                          | 43.24           | 42.58             |
| Olancho           | 3                          | 41.30           | 30.48             |
| El Paraiso        | 3                          | 39.77           | 37.31             |
| Ocotepeque        | 3                          | 39.29           | 42.39             |
| Santa Bárbara     | 3                          | 39.36           | 45.15             |
| Intibucá          | 3                          | 38.57           | 67.95             |
| La Paz            | 3                          | 37.82           | 51.74             |
| Gracias a Dios    | 3                          | 34.01           | 21.42             |
| Yoro              | 4                          | 35.86           | 32.60             |
| Francisco Morazán | 6                          | 29.98           | 29.24             |

Fuente: Focalización de los Departamentos según Indicadores de Educación y otras Carencias. Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos "Ramón Rosa" 1996-2001. Secretaría de Educación Pública. Tegucigalpa, M.D.C. 1996. p.107.

A pesar de que se aprecia una tendencia significativa de descenso de los valores de alfabetismo en las mujeres, al punto que se equiparan más a los de los hombres (Ramírez-Fischer 1995: 49), el promedio de escolaridad de las madres es muy bajo, unido a tasas de analfabetismo a nivel municipal en los Deptos. de Lempira e Intibucá, extremadamente severas en algunos casos (Cuadro 3).

**Cuadro 3**  
**INDICADORES EDUCATIVOS EN MUNICIPIOS DE LOS DEPTOS.**  
**DE LEMPIRA E INTIBUCÁ CON POBLACIÓN INDÍGENA**

| Departamento/<br>Municipio | %<br>Analfabetismo | Promedio<br>escolaridad<br>madre | Niños<br>rezagados | Niños<br>desnutridos |
|----------------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|----------------------|
| <i>Lempira/</i>            |                    |                                  |                    |                      |
| S. Manuel Colohete         | 92.4               | 1                                | 66.49              | 75.34                |
| Cololaca                   | 91.4               | 1                                | 66.92              | 59.85                |
| Piraera                    | 86.4               | 1                                | 66.25              | 58.10                |
| San Andrés                 | 81.8               | 1                                | 59.86              | 66.67                |
| La Iguala                  | 63.0               | 2                                | 57.20              | 76.75                |
| Gualcince                  | 60.6               | 2                                | 52.65              | 65.17                |
| La Unión                   | 59.8               | 2                                | 49.67              | 78.36                |
| La Virtud                  | 57.5               | 2                                | 48.17              | 45.18                |
| San Sebastian              | 62.2               | 2                                | 52.88              | 66.02                |
| Santa Cruz                 | 65.5               | 1                                | 59.35              | 85.90                |
| San Francisco              | 46.2               | 2                                | 41.91              | 69.80                |
| <i>Intibucá/</i>           |                    |                                  |                    |                      |
| S.Marcos Sierra            | 61.8               | 1                                | 54.82              | 90.09                |
| Masaguara                  | 60.1               | 2                                | 51.24              | 63.46                |
| Dolores                    | 56.0               | 2                                | 46.19              | 74.24                |
| San Miguelito              | 53.6               | 2                                | 43.78              | 75.60                |
| Yamaranguilla              | 52.5               | 2                                | 45.75              | 81.87                |

Fuente: Focalización de los Municipios según Indicadores de Educación y otras Carencias. Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos "Ramón Rosa" 1996-2001. Secretaría de Educación Pública. Tegucigalpa, M.D.C. 1996. p.108-112.

La inferencia de datos sobre la población indígena para Yoro y Francisco Morazán se ven oscurecidos por la existencia, en el primero, de relativamente pequeños, pero prósperos centros urbanos y en el segundo caso se trata de la capital misma. No obstante, si aislamos en Francisco Morazán los municipios identificados como de población indígena, los valores caen significativamente (Cuadro 4). Este fenómeno no es tan obvio en los municipios de Yoro y mucho menos en el municipio del mismo nombre (Cuadro 5).

**Cuadro 4**  
**INDICADORES EDUCATIVOS EN MUNICIPIOS DEL DEPTO. DE FRANCISCO MORAZÁN CON POBLACIÓN INDÍGENA**

| Municipios | %<br>Analfabetismo | Promedio<br>escolaridad<br>madre | Niños<br>rezagados | Niños<br>desnutridos |
|------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|----------------------|
| Tatumbula  | 84.4               | 3                                | 67.21              | 54.95                |
| Marale     | 59.3               | 2                                | 52.95              | 38.22                |
| Curarén    | 58.0               | 2                                | 59.64              | 59.28                |
| Reitoca    | 63.4               | 2                                | 53.89              | 39.24                |
| Alubarén   | 46.9               | 2                                | 45.42              | 40.22                |
| Orica      | 35.0               | 3                                | 37.79              | 38.67                |

Fuente: Focalización de los Municipios según Indicadores de Educación y otras Carencias. Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos "Ramón Rosa" 1996-2001. Secretaría de Educación Pública. Tegucigalpa, M.D.C. 1996. p.108-112.

El Cuadro 4 revela una incongruencia entre el porcentaje de analfabetismo en el municipio de Tatumbula y el promedio de escolaridad de las madres, incongruencia cuyas causas se nos escapan en este momento. Nuevamente, y esta vez a nivel municipal, en los datos correspondientes a Orica ha quedado sumergida la población indígena de la Montaña de La Flor, donde los adultos en su mayoría son analfabetos, como se verá más adelante.

**Cuadro 5**  
**INDICADORES EDUCATIVOS EN MUNICIPIOS DEL DEPTO. DE**  
**YORO CON POBLACIÓN INDÍGENA**

| Municipios | %<br>Analfabetismo | Promedio<br>escolaridad<br>madre | Niños<br>rezagados | Niños<br>desnutridos |
|------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|----------------------|
| Morazán    | 51.8               | 3                                | 41.95              | 37.22                |
| Yorito     | 42.7               | 3                                | 46.79              | 55.58                |
| Victoria   | 38.2               | 3                                | 42.92              | 42.17                |
| El Negrito | 37.2               | 3                                | 40.28              | 40.34                |
| Yoro       | 37.1               | 4                                | 41.99              | 33.67                |
| Olanchito  | 22.7               | 5                                | 31.72              | 25.60                |

**Fuente:** Focalización de los Municipios según Indicadores de Educación y otras Carencias. Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos "Ramón Rosa" 1996-2001. Secretaría de Educación Pública, Tegucigalpa, M.D.C. 1996. p.108-112

En resumen, podemos establecer que los más bajos promedios de escolaridad de las madres se dan en los Deptos. de Lempira, Copán, La Paz, Olancho, Intibucá, El Paraíso, Ocotepeque, Santa Bárbara (Plan 1996: 108-112) (Cuadro 5). En otras palabras, en el resto de los municipios del país las madres tienen un promedio de escolaridad de cuando menos 3 años (Plan 1996: 108-112). El Depto. de Gracias a Dios queda excluido del análisis no obstante constituir, después del occidente de Honduras, el principal foco de población indígena por la poca confiabilidad del registro estadístico disponible.

**Cuadro 6**  
**PROMEDIO DE ESCOLARIDAD DE 1 Y 2 AÑOS DE LA**  
**MADRE POR MUNICIPIO EN LOS DEPARTAMENTOS CON**  
**POBLACIONES INDÍGENAS**

| Departamento  | Promedio escolaridad madre |                            | Total Municipios |
|---------------|----------------------------|----------------------------|------------------|
|               | No. de Municipios un año   | No. de Municipios dos años |                  |
| Lempira       | 5                          | 6                          | 11               |
| Copán         |                            | 7                          | 7                |
| La Paz        |                            | 6                          | 6                |
| Olancho       |                            | 5                          | 5                |
| Intibucá      | 1                          | 4                          | 5                |
| El Paraíso    |                            | 4                          | 4                |
| Ocotepeque    | 1                          | 2                          | 3                |
| Santa Bárbara |                            | 6                          | 6                |
| Gran total    | 7                          | 40                         | 47               |

Fuente: Focalización de los Municipios según Indicadores de Educación y otras Carencias. Plan Nacional de Educación para el Desarrollo Humano-Productivo de Jóvenes y Adultos "Ramón Rosa" 1996-2001. Secretaría de Educación Pública. Tegucigalpa, M.D.C. 1996. p.108-112..

### **La educación básica y el desarrollo humano vinculado al trabajo productivo**

El costo estimado para el Plan "Ramón Rosa" incorpora los programas gubernamentales que, con o sin apoyo internacional, se encuentran en marcha. Así, se consideran proyectos del Subprograma de educación básica para el desarrollo humano vinculado al trabajo productivo los siguientes (Plan 1994: 37-38):

- Proyecto de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo que atenderá una población rural y urbano-marginal de 523,583 participantes,



- Proyecto de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo de los Participantes, coordinado por la Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. El financiamiento inicial se gestiona con el BCIE y será ejecutado en 28 municipios de los departamentos de Lempira, Intibucá, Copán y Santa Bárbara,
- Proyecto de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo de los Participantes, coordinado por la Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, con la Municipalidad de Puerto Cortés y la Empresa Nacional Portuaria y financiado parcialmente por estas instituciones,
- Proyecto de Educación Básica de Adultos del Municipio de Omoa coordinado por la Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, con las Municipalidades de Omoa, Cortés y financiado mediante donación del BCIE
- Proyecto de Educación para Todos en la Escuela Morazánica (EDUCATODOS), para la zona sur, coordinado por la Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos y financiado por USAID
- Proyecto de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo de los Participantes, coordinado por la Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos ejecutado por los alumnos de último año de las escuelas normales, Financiamiento/Gestión
- Proyecto Experimental de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo de los participantes, con etnias del país, coordinado por la Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Financiamiento/Gestión
- Proyecto de Conversión de Educación Primaria Acelerada de Adultos en Educación Básica de Jóvenes y Adultos Vinculada al Trabajo Productivo, Administración y Financiamiento: Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos
- Proyecto de Producción y Difusión de Materiales Educativos, coordinado por la Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos y el Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria, mediante donación de USAID, el cual consistirá en producción de

los materiales educativos para el programa de Radio Interactiva y otros programas educativos de la educación de adultos

- Otros Proyectos de Educación Básica de Jóvenes y Adultos Vinculada al Trabajo Productivo del sector Empresa Privada y ONG's, con el apoyo técnico de la SEP y la cooperación técnica y financiera nacional e internacional
- Proyectos de Educación Básica de Jóvenes y Adultos que generan otras instituciones gubernamentales, con el apoyo técnico de la SEP.

La distribución de los fondos de inversión social propuesta es la siguiente: 2.1% a nivel superior, el 5.7% a nivel medio y 92.2% llega directamente al beneficiario final (Plan 1996: 50).

Sobre el proyecto Experimental de Educación Básica de Adultos Vinculada al Trabajo Productivo de los Participantes, con etnias del país, coordinado por la Unidad Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, no fue posible obtener otra información y, al parecer, se trata de una iniciativa surgida de la fase preparatoria del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. Esto dio lugar a varias reuniones de sondeo con consultores de dicho proyecto y representantes étnicos en 1994/1995 que aún no se han concretado.

Entre las organizaciones no gubernamentales que han desarrollado y desarrollan programas de alfabetización y educación básica de adultos, se encuentran algunas con alrededor de una década de trabajo a sus espaldas (ACPH, CNTC, CEPROD, FUNDA-AHPROCAFE, CCD), pero ninguna supera la experiencia de 30 años de ALFALIT que inició su acción en Costa Rica y luego la trasladó al resto de Centroamérica que enumeran. A continuación se enumeran por orden de su cobertura

- Alfabetización, Educación Básica para Adultos y Literatura Cristiana (Alfalit de Honduras)
- Acción Cultural Popular Hondureña (ACPH)
- Proyecto Educación para el Trabajo Comayagua, La Paz, Intibucá (POCET)

- Central Nacional de Trabajadores del Campo (CNTC)
- Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (CEPROD)
- Instituto Hondureño de Educación por Radio (IHER)
- Instituto Hondureño de Desarrollo Rural (IHDR)
- Save the Children
- Asociación Hondureña de Productores de Café (FUNDA-AH-PROCAFE)
- Visión Mundial
- Cooperación Hondureño-Alemana para Seguridad Alimentaria I (COHASA I)
- Federación Hondureña de Mujeres Campesinas (FEHMUC)
- Comisión Cristiana de Desarrollo (CCD)
- Plan en Honduras
- Consejo para el Desarrollo Integral de la Mujer Campesina (CODIMCA)
- Tela Railroad Company
- Proyecto de Desarrollo Comunal de la Iglesia Episcopal de Santa Rosa de Copán
- Proyecto Aldea Global
- Proyecto Cáncer
- Proyecto Fomento Evangélico para el Progreso de Honduras (FEPROH)
- Educación Comunitaria para la Salud (EDUCSA)
- Comisión de Acción Social Menonita (CASM)

A la Red Nacional de Alfabetización Popular pertenecen AHPROCAFE, CNTC, CEPROD y CCD (Navarro, 1992: 11-12).

Entre las organizaciones no gubernamentales que trabajan con poblaciones indígenas, en muy variadas áreas, incluyendo, en algunos casos, alfabetización y educación de adultos, se destacan las siguientes:

- ALFALIT: lencas, garífunas, tolupanes, pech, miskitos
- Asesores para el Desarrollo ASEPARE: lencas (La Paz) Visión Mundial: tolupanes (Yoro)
- Save the Children: lencas (Intibucá)

- Asociación Hondureña de Desarrollo: lencas (Lempira) Bayan
- Asociación de Desarrollo Socioeconómico Indígena: miskitos y garífunas (Gracias a Dios)
- Apostol de la Salud: lencas (Intibucá)
- Comisión Cristiana de Desarrollo: miskitos y tawahkas (Depto. de Gracias a Dios): lencas (Intibucá) y chortís (Ocotepeque )
- MOPAWI: miskitos y tawahkas (Depto. de Gracias a Dios)
- Consejeros Técnicos para la Formación del Recurso Humano: Chortís (Ocotepeque y Copán)
- Cooperación Técnica Nacional: lencas (La Paz, Intibucá, Lempira, Yoro)
- Coordinadores Regionales para el Desarrollo Integral: lencas (Lempira, Intibucá)
- OXFAM: lencas
- Centro de Estudios de Investigaciones para el Desarrollo de Honduras: garífunas(?) (Colón)
- Educación Comunitaria para la Salud, EDUCSA: lencas (Intibucá, La Paz); con los tolupanes de La Flor (Frc. Morazán) han levantado encuestas de salud
- FUNDA-AHPROCAFE: lencas (La Paz), chortís (Ocotepeque)
- FUNBANHCAFE: lencas (La Paz)
- Federación Hondureña de Cooperativas Industriales Limitada: miskitos (Gracias a Dios)
- Instituto Hondureño de Desarrollo Rural, IHDER: lencas (San Francisco de Opalaca)
- Instituto Nacional de Ambiente y Desarrollo, INADES: lencas (La Paz)
- Vecinos Mundiales
- Acción Cultural Popular Hondureña, ACPH: tolupanes (Yoro)
- Proyecto Aldea Global, PAG: lencas/chortís (Ocotepeque)
- Plan en Honduras: lencas (La Paz)
- Programa para el Desarrollo de la Infancia y la Mujer, PRODIM: lencas (La Paz, Intibucá, Lempira)
- Visión Mundial Internacional: lencas (Lempira, Intibucá); tolupanes (Yoro), chortís (Ocotepeque)

- Asociación de Promoción y Desarrollo Socioeconómico, AVANCE: garífunas (Atlántida, Colón); miskitos (Gracias a Dios)
- Asociación para el Desarrollo Rural de Occidente, ADRO: lencas (La Paz, Lempira, Intibucá)
- Consejo para el Desarrollo Integral de la Mujer Campesina, CODIMCA: tolupanes (Yoro): lencas (Intibucá y Lempira); garífunas (Atlántida y Colón)
- Central Nacional de Trabajadores del Campo, CNTH: lencas (La Paz, Intibucá)
- Unión de Trabajadores del Campo, UTC: lencas (La Paz, Intibucá), tolupanes (Yoro)
- Centro para el Desarrollo Comunal, CEDECO: garífunas
- Proyecto de Educación para el Trabajo: lencas (La Paz, Intibucá)
- Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá/FEBLI-GTZ: lencas
- Comisión de Acción Social Menonita, CASM: lencas (Lempira, Intibucá) y chortís (Copán)
- Organización de Desarrollo Étnico Comunitario, ODECO: garífunas (Colón, Islas de la Bahía)

Salta a la vista que la mayoría de las organizaciones no gubernamentales trabajan en los departamentos donde habita la población lenca. Es importante señalar que los programas de alfabetización y educación de adultos son impartidos en español y hasta donde es posible apreciar, por medio de la información obtenida y los materiales educativos revisados, tampoco contienen una visión culturalmente diferenciada de la realidad contextual, su enfoque es simplemente de población rural, tal vez con una sola excepción, el Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá/FEBLI-GTZ. Este proyecto reconoce que trabaja en una región con población indígena (Ramírez-Fischer 1995:15, 68-69), pero no es claro en qué medida sus esfuerzos por adecuar el currículum real a las características de la región significa que éste se enriquecerá con contenidos que valoren los patrones de cultura indígena (Gutiérrez-Vásquez, J.M. 1994:4) . Obviamente en el caso de los lencas, tolupanes de Yoro, no sería posible utilizar las len-

guas vernáculas hoy completamente en desuso, quedando como único punto de referencia los rasgos de cultura que aún se mantienen vivos.

Dos organizaciones no gubernamentales trabajan con poblaciones indígenas en el oriente de Honduras, por cierto con miskitos y tawahkas (CCD y ALFALIT) y eventualmente con pech (ALFALIT). La primera y hasta donde llega nuestro conocimiento, sí utiliza el miskito y tawahka como lengua de comunicación y la emplea, en menor grado para la alfabetización la segunda, siguiendo una tradición de varias décadas (García 1965, 1968, 1970, 1973 y s. f.) , se ha valido del español, pero también ha acumulado experiencia con la población sumo-panamahka de Nicaragua, para la cual ha producido cartillas que han mejorado notablemente con el tiempo (cartilla Alfalit 1986) en cuanto a su presentación pedagógica, pero que continúan teniendo contenidos proselitistas de evangelización protestante (Alfalit 1994).

En las últimas dos décadas, solamente se ha hecho un intento con alguna sistematización de introducir la lengua vernácula en un programa de educación de adultos por parte del Sector de Educación no Formal -hoy discontinuado- del Cuerpo de Paz con el apoyo de la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos. Esta experiencia se llevó a cabo con garífunas con asistencia de una lingüista estadounidense que produjo una gramática mínima de esa lengua. El objetivo era “contar con los elementos básicos de la gramática garífuna como paso inicial para producir libros en ese idioma y enseñarlo en los Centros de Educación de Adultos que atenderán de manera sistemática a esta población” (Bertilson, 1989: Presentación).

De otro lado, cabe mencionar los proyectos de mayor cobertura dedicados a la educación de adultos aún cuando no tienen un enfoque culturalmente diferenciado como EDUCATODOS, IHER, POCET, ACPH, CNTC y IHDER. Dentro de estos programas el de mayor interés es el Proyecto de Educación para Todos en la Escuela Morazánica (EDUCATODOS), primero por la cobertura que es de 31,946 personas (15,564 mujeres y 16,382 hombres) en los casi dos años que tienen de funcionamiento (1995-1996) y, segundo, por ser un sistema abierto que utiliza programas radiados de media hora, acompañados por cartillas y la asesoría de un facilitador en grupos pequeños. Las cartillas son las

mismas que emplea la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos, en las cuales no se aprecia el enfoque de género y, por supuesto, los contenidos son de aplicación a nivel nacional rural, es decir que no llevan la visión de interculturalidad y mucho menos una perspectiva culturalmente diferenciada.

EDUCATODOS tendrá una duración de cinco años e inició en 1995 en la zona sur (Zona 1) por ser una de las más deprimidas del país; en 1996 se ha incorporado la zona noroccidental (Zona 2) y en 1997 se ampliará la cobertura a Ocatepeque, Copán y Santa Bárbara. Opera como un sistema abierto y cada uno de sus niveles dura cuatro meses, siendo el 1er. y 2do. nivel de alfabetización; para los niveles 3ro. a 6to. se utilizarán libros que están en producción y fascículos para los niveles 7mo. a 9no. Las clases se imparten en las instalaciones educativas ya existentes, en los centros comunales o en casas particulares. Los participantes se integran en grupos comunitarios no mayores de 20 ni menores de 10 personas coordinados por un facilitador o monitor, quien, a su vez, cuenta con el apoyo de los promotores municipales. Los guiones radiales académico-instruccionales los elabora EDUCATODOS, las clases se imparten por espacio de media hora diaria en cada nivel 5 días a la semana; hasta la fecha se utilizan 14 emisoras locales. Se tiene pensado la instalación de un estudio de radio propio para la producción de dichos guiones. En la Zona 1 funcionan ya los niveles del 1ro. al 4to., mientras en la Zona 2 solo se ha avanzado a los niveles del 1ro. al 2do.

El material didáctico que produce EDUCATODOS (SEP 1995) es utilizado por los programas de la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos y se les considera “cartillas guías” (Comunicación personal de la profesora Martha Osorio), es decir que para su desarrollo dependen del aporte del maestro, instructor o facilitador. En la cartilla del primer nivel se incluyen contenidos de matemáticas, español y formación humana, en el segundo nivel se incorporaron, además, contenidos de Ciencias Naturales. El enfoque de género en la cartilla del primer nivel es nulo, aunque sí fue tímidamente introducido en la del segundo nivel (esta opinión se basa en los temas e ilustraciones de los materiales).

Dado que estos materiales son de cobertura nacional no se podría esperar que fueran culturalmente diferenciados, pero también el enfoque intercultural está completamente ausente en ellos (no se tomó en cuenta la presentación estereotipada del héroe nacional Lempira en la pág. 50 de la cartilla del 2do. nivel). La matrícula en 1995 fue de 18,882 personas en tres departamentos (Choluteca, Valle y El Paraíso) con una composición femenina y masculina más o menos equivalente y la deserción alcanzó 30.3%. De los 9,810 evaluados reprobaron apenas el 5.8%. Aquí la diferencia entre las personas evaluadas y aprobadas sí permite una distinción significativa por género, puesto que se presentaron a la evaluación y fueron aprobadas más mujeres que hombres (Cuadro 7). Para 1996, EDUCATODOS cuenta con 2,727 grupos comunitarios con igual número de facilitadores, 116 promotores municipales, 12 promotores comunales y 7 coordinadores. La matrícula de este año, expandida la cobertura del programa a cuatro departamentos más (Cortés, La Paz, Intibucá y Lempira), prácticamente se duplicó (34,871) (Cuadro 8) y la proyección para 1997, otra vez con expansión a tres departamentos más en la zona occidental (Copán, Ocotepeque y Santa Bárbara), es que, cuando menos, se duplicará otra vez (74,390).

Cuadro 7

MATRÍCULA EDUCATODOS EN TRES NIVELES EN LOS DEPTOS.  
DE CHOLUTECA, VALLE Y EL PARAÍSO, 1995

| Sexo  | Matrícula |        |           | Evaluados | No evaluados | Resultados |           |
|-------|-----------|--------|-----------|-----------|--------------|------------|-----------|
|       | Inicial   | Final  | Deserción |           |              | Aprobados  | Reprobado |
| F     | 9,574     | 6,463  | 3,111     | 5,261     | 1,202        | 5,071      | 190       |
| M     | 9,308     | 6,191  | 3,117     | 4,549     | 1,642        | 4,196      | 353       |
| Total | 18,882    | 12,654 | 6,228     | 9,810     | 2,844        | 9,267      | 543       |

Fuente: Administración del Proyecto de Educación para Todos en la Escuela Morazánica (EDUCATODOS). Entrevista y documentación. 1996.



**Cuadro 8**  
**MATRÍCULA EDUCATODOS EN CUATRO NIVELES EN LOS DEPTOS.**  
**DE CHOLATECA, VALLE, EL PARAÍSO, CORTÉS, LEMPIRA, INTIBUCÁ**  
**Y LA PAZ, 1996**

| Sexo       | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 | Totales |
|------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Mujeres    | 9,556   | 4,330   | 1,867   | 1,167   | 16,920  |
| Hombres    | 10,437  | 4,554   | 1,815   | 1,145   | 17,951  |
| Gran total | 19,093  | 8,884   | 3,682   | 2,312   | 34,871  |

Fuente: Administración del Proyecto de Educación para Todos en la Escuela Morazánica (EDUCATODOS. Entrevista y documentación. 1996.

El Instituto Hondureño de Educación por Radio (IHER) tomó su modelo del Instituto Costarricense de Enseñanza por Radio (ICER) (García y Zúñiga, 1986) y es un sistema abierto que inició sus actividades en febrero de 1989. IHER es dirigido por religiosas salesianas de María Auxiliadora y tiene su centro de operaciones en una de las instalaciones de esta orden en Tegucigalpa, incluyendo un estudio moderno de radio y unidades de elaboración y producción de materiales educativos. Entre las metas del IHER que nos interesan en este contexto citaremos dos, la una que se refiere a “ofrecer currículum que encarne las necesidades, intereses, lenguaje y manera de ser de estudiantes adultos, sobre todo campesinos e indígenas”. La otra consiste en dar posibilidades a la mujer de capacitarse, crecer en su autoestima y compartir en igualdad de condiciones, la lucha por el desarrollo nacional” (Compartir 1996: 11).

Al no tener a disposición los materiales educativos o los guiones radiales, no es posible emitir un juicio sobre si estas metas se hacen operativas en el ámbito real de la enseñanza. De dos sedes en 1989 en un departamento (Francisco Morazán), IHER ha aumentado su cobertura hasta 1996 a 21 sedes en 15 departamentos, teniendo suma incidencia en los de Francisco Morazán, El Paraiso, Cortés y Yoro. La matrícula en los cinco grados de primaria asciende para 1996 a 7,870 personas. IHER recibió cooperación de SEP y 25 parroquias, cuatro mu-

nicipalidades, la Standard Fruit Company y de organismos nacionales e internacionales como el proyecto de Desarrollo Integral de Yoro de Corporación Española, Plan Internacional, Vecinos Mundiales, Fondo Cristiano para Niños de Hibueras, Santa Bárbara. Además de los seis grados de primaria, IHER ofrece a partir de 1993 los tres cursos iniciales de educación secundaria (Compartir 1996).

La iniciativa costarricense de enseñanza por radio, aunque como el IHER cubría su programación radial las poblaciones indígenas, no contemplaba un tratamiento especial de las mismas. Para llenar este vacío surgió en 1983 el proyecto Desarrollo de la Identidad Cultural por Medio de la Radio que para 1986 había logrado instalar 11 emisoras en comunidades indígenas (García y Zúñiga, 1986: 54-55). De la evaluación que se realizó en 1986 basada en esta experiencia se llegó a las siguientes conclusiones que pudieran ser una motivación para aquellos programas que junto con las poblaciones indígenas incursionarán en este campo:

- “1) La radio como medio de comunicación puede ser aprovechada exitosamente, no sólo para difundir y reconocer la cultura indígena, sino también para aportar elementos de motivación para la organización interna de la comunidad y, potencialmente, para contribuir al proceso organizativo de los indígenas a nivel nacional, lo que redundaría en el desarrollo de los objetivos del proyecto,
- 2) en la medida en que la radio es un medio que puede ser útil al proceso de organización, debe, a su vez, aprovecharse para desplegar acciones de capacitación, para las cuales los comunicadores populares vienen a constituirse en agentes agilizadores o promotores de un proceso integral de capacitación y organización de acuerdo con las necesidades y características de los propios indígenas,
- 3) la metodología de capacitación a los comunicadores populares debe ser altamente participativa, de manera que se aprovechen las experiencias de todos y cada uno, para su propia capacitación, fundamentalmente en el campo de la identidad cultural y del desarrollo organizativo, la capacitación en el uso de instrumentos técnicos es una de las necesidades más urgentes actualmente,
- 4) por la escasez de recursos internos en las comunidades, para desarrollar un proyecto de esta naturaleza, se requiere de apoyo institucional u

organizacional, en recursos materiales, financieros y técnicos; siendo indispensable para la buena marcha del proyecto, definir claramente la función o papel de cada una de las instancias participantes (García y Zúñiga, 1986: 60)”.

El siguiente programa que será objeto de un análisis detenido es el Proyecto de Educación para el Trabajo (POCET). Este proyecto surge como una respuesta a las bien conocidas carencias del sistema educativo que con sus acciones coyunturales, programas permanentes y proyectos específicos no ha logrado superar el analfabetismo rural. Por otra parte, la calificación laboral ha estado a cargo hace más de dos décadas del Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP), pero cuyas acciones han estado dirigidas a los sectores de la industria, el comercio y la agricultura mecanizada.

Por último, las organizaciones de desarrollo han financiado proyectos productivos sin un fuerte componente educativo y cuando se han aplicado estrategias de promoción social comunitaria, la temporalidad y limitada cobertura poblacional y geográfica no garantizan la sostenibilidad e impacto generalizado (Alfonso et al., 1996: 13). En consecuencia, el POCET “ se propone, con una visión de conjunto, integrar los componentes educativos de alfabetización y formación básica con los de capacitación ocupacional... hacer que los procesos educativos fructifiquen en trabajo productivo mediante la realización de actividades productivas concretas y la constitución de asociaciones comunales o intercomunales de producción, de carácter autogestionario” (Alfonso et al., 1996: 14).

Se identificó como población meta a la población económicamente activa desocupada entre 15 y 49 años de edad, a la población femenina inactiva y a la población ocupada o subocupada que devengara menos que el salario mínimo. Así en las primeras 75 comunidades escogidas de Comayagua y La Paz se atenderían 5,000 adultos analfabetos y en 45 comunidades de Intibucá a 2,500 más. Las comunidades escogidas se caracterizan por su condición de pobreza, la escasez de servicios sociales y una producción de subsistencia (Alfonso et al., 1996: 53-54).

En la caracterización de las comunidades meta en La Paz e Intibucá se menciona que en la zona de Marcala se trata de población predominantemente mestiza con rasgos lencas y en Intibucá se considera notable la presencia de indígenas lencas en su parte central, agregándose que se “requiere de una gestión de desarrollo adaptada a las condiciones específicas de esta etnia” (Alfonso et al., 1966: 59-60). Por desconocimiento de los materiales didácticos y otros documentos utilizados, no es posible decidir aquí si POCET realmente llevó a la práctica su máxima de adaptar la gestión de desarrollo a las condiciones de la población indígena.

De 1990 a 1995, el POCET ha completado el 82% de sus actividades. De las 122 comunidades metas - dos más de las programadas - se mantiene una atención sostenida en 87, mientras en 35 se había interrumpido el proceso parcial o totalmente; se han capacitado 640 educadores locales ocupacionales de un total de 630 previstos, manteniéndose activos 313; se habían capacitado 417 educadores locales instrumentales de 315 programados y se mantenían 111 activos; se habían organizado 344 círculos de estudio de una meta de 120, manteniéndose activos 71; existen 57 comités de educación para el trabajo de 120 previstos y una cantidad de 7,268 personas habían participado en las actividades de educación para el trabajo. La participación femenina acumulada había alcanzado el 36.6 % muy cerca de la meta inicial de 40% del POCET (Alfonso et al., 1966: 78-79).

En este contexto el análisis que se hace de los agentes externos involucrados en el proceso educativo y el reconocimiento de los resultados no solo dependen del sujeto, sino también del tipo de educador. Aunque pareciera que no se hizo un seguimiento del desempeño de los educadores del POCET, se señalan algunos rasgos de los agentes externos que influenciaron el rumbo del proceso y la calidad del resultado. En el cuadro 9 se ofrece una tipificación que es de utilidad para cualquier programa, pero en especial para aquéllos dedicados a las poblaciones indígenas:

**Cuadro 9**  
**TIPIFICACIÓN DE LOS AGENTES EXTERNOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO EDUCATIVO**

| criterio                | Tipo 1                            | Tipo 2                                     |
|-------------------------|-----------------------------------|--|
| por su origen           | autóctono                         | alienante                                  |
| por su formación        | generalista, abierta              | especializada,<br>unidimensional           |
| por su experiencia      | conocedor del mundo<br>(indígena) | desconocedor del mismo                     |
| por su compromiso       | comprometido<br>socialmente       | mercenario, trabaja sólo<br>por un salario |
| por su ideología        | disposición abierta a<br>lo nuevo | actitud dogmática,<br>conservadora         |
| por su actitud política | participativo                     | autoritario                                |

Fuente: tomado con modificaciones de Alonso et. al., 1996: 131-132.

La Acción Cultural Popular Hondureña (ACPH) es auspiciada por la Iglesia Católica a través de su mejor conocida Escuela Radiofónica Suyapa. Su cobertura es nacional y produce sus propias cartillas y otros materiales didácticos con personal calificado, pero no fue posible adquirirlos para una revisión detenida. Sin embargo, a la pregunta de si trabajaban con poblaciones indígenas la respuesta fue negativa, a pesar de mencionar que tienen centros regionales en Catacamas/Culmí y en Yoro y Morazán, ambos focos de población pech y tolupan respectivamente. Esto viene a redundar en lo que se sugirió antes, que no se les atiende por poblaciones indígenas, sino simplemente por analfabetos.

La Central Nacional de Trabajadores del Campo (CNTC) maneja un programa de alfabetización que es considerado exitoso por los entendidos en la materia y ha recibido apoyo financiero de OXFAM específicamente para el Programa de Educación Básica y Capacitación (PEBIC) desde 1985. La CNTC produce sus propios materiales bajo responsabilidad de una especialista. Sin embargo los materiales de este

programa, como los de otras organizaciones no gubernamentales (por ejemplo ADRO) que ha apoyado OXFAM, son pobres en cuanto a enfoque de género y se concentran en hombres adultos (Comunicación personal de Ana María Restrepo). Otras organizaciones de menor cobertura, como el Instituto Hondureño de Desarrollo Rural (IHDER) realizan actividades de desarrollo con campesinos, entre las cuales se cuenta un programa de educación funcional de adultos en 23 cooperativas de la Asociación Nacional de Campesinos de Honduras (ANACH) (Ooijens, 1990: 1). Al igual que la Confederación de Trabajadores de Honduras (CTH), tienen especialistas a su disposición para producir sus materiales.

### **La Educación de adultos y las mujeres**

La tasa de fecundidad promedio de la mujer hondureña es de 5.8 hijos y la proporción de mujeres campesinas en unión libre es de 63.7% (Tábora, 1992: 28); 40% de los jefes de familia son mujeres, 49% de los hijos nacen fuera del matrimonio (Ooijens, 1990: 9). La población económicamente activa (PEA) femenina rural en Honduras es de 19.4% y, a su vez representa el 44% de la PEA industrial femenina (procesamiento de café, artesanía rural como fabricación de sombreros de junco, alfarería y otros). La FAO estimaba en 1986 que “prácticamente el 50% del ingreso de la familia campesina proviene de actividades realizadas por mujeres; que entre el 20 y 35 % de los hogares rurales latinoamericanos han escapado de una situación de pobreza gracias a ese ingreso y que el 15% ha cubierto por lo menos sus necesidades diarias con este aporte” (Tábora, 1992: 27). La mujer gana dinero en el comercio al por menor: venta de comida y productos preparados o cultivados por ella misma o en la venta de manualidades; en la ciudad los empleos se limitan al sector informal: comercio tradicional, servicios domésticos y prostitución (Ooijens, 1990: 4). Según una encuesta realizada en 1987 sobre la situación de la mujer en Honduras, la jornada de las mujeres rurales y urbanas es de 13 a 16 horas diarias (Caballero, 1991: 15). La reforma agraria ha beneficiado aproximadamente a 50,000 hombres rurales, pero hasta octubre de 1991 la Ley de Reforma Agraria discrimi-

naba a las mujeres, aprobándose en 1992 una reforma que les da iguales derechos que a los hombres (Tábora, 1992: 33).

A continuación se pondrá de manifiesto la situación de las mujeres en cuanto a la oferta educativa en base a la experiencia del Programa Educativo de la Mujer (PAEM), realizada a partir de 1986 con mujeres campesinas a través de la Iglesia Católica en las parroquias de Macuelizo, Quimistán y San Marcos, Depto. de Santa Bárbara; Sonaguera en el Depto. de Colón; Taulabé en el Depto. de Comayagua; Intibucá en el Depto. de Intibucá e incipientemente en Lempira. El PAEM se inició con el apoyo económico de OXFAM México. En un estudio realizado por el Servicio Holandés de Cooperación (SNV) se dice que PAEM es “la primera organización de base o el primer programa de mujeres rurales que prioriza la problemática específica femenina (género) dentro de la problemática general del campesinado hondureño” (SNV 1990: 149 citado en Tábora, 1992: 67).

El 54% de las comunidades agrarias entrevistadas manifestaron que “los problemas de sus mujeres eran considerados secundarios, inexistentes, desconocidos”...al preguntar en qué participaban las mujeres en el momento del conflicto de la lucha por la tierra, un 32% [de campesinos] dijeron que de ninguna manera”... según 41% de los jefes de familia las mujeres no participan en nada en las actividades de la comunidad (Tábora, 1992: 34). Las mismas mujeres coinciden en que las principales dificultades para organizarse son la falta de tiempo por exceso de trabajo en el hogar, el oficio y los niños; el miedo, la timidez, el no saber cómo comportarse en el grupo y la falta de capacitación; los comentarios de la gente, la oposición del marido, es decir, el juicio cultural y social (Comparar Navarro, 1992: 41-42). Pero también reconocen que “las organizaciones femeninas hemos caído en la trampa de los programas y proyectos que instituciones públicas y privadas de apoyo a la mujer diseñan y ejecutan, de acuerdo a sus objetivos e intereses institucionales...” (Tábora, 1992: 35,36).

La educación tradicional afianza en las mujeres la imagen de un ser pasivo e inferior, así reciben menos enseñanza técnica (Ooijens, 1990: 8). Los objetivos del PAEM son la organización de las mujeres católicas y de las más marginadas; la construcción de un modelo de edu-

cación y organización alternativo, que responda a la problemática de la mujer; apoyo a la construcción de una identidad propia de la mujer de hoy en Centroamérica y América Latina; discusión del tema de la mujer desde la perspectiva de género, clase, etnia (de hecho se reconoce aunque no parece haber trascendido a más, que en los poblados estudiados del Depto. de Santa Bárbara “la población es mestiza con un fuerte componente indígena”); obtención de un espacio con autonomía e identidad propia en igualdad de condiciones para contribuir a la creación de una sociedad justa (Tábora, 1992: 45). Los materiales educativos los elaboran las mismas mujeres y últimamente reciben apoyo técnico-metodológico de COMUNICA (ver PAEM 1986 y 1990), una organización no gubernamental especializada en la producción de materiales alternativos e informativos que incluyen a las poblaciones indígenas.

El modelo organizativo del PAEM es participativo, los grupos son de 15 mujeres, todas responsables del cumplimiento de las metas, las animadoras y coordinadoras son voluntarias. El primer eje temático es el conocimiento de una misma, una o dos mujeres que sepan leer en el grupo, dirigen la discusión y reflexión. La propuesta educativa se fundamenta en procesos de comunicación horizontal permanentes y aborda temas como el temor, la culpa por desatender los hijos, el miedo a hablar, entre otros. Las mujeres que participan en el PAEM no están ligadas directamente a proyectos productivos; son amas de casa que dependen económicamente de sus maridos y ellos son pequeños productores, campesinos asalariados y miembros de comunidades agrarias de la CNTC (Tábora, 1992: 65, 69, 84-87).

Entre los principales obstáculos para la autoconstrucción del desarrollo, las mujeres identifican la opresión, el pertenecer al género femenino, el cuidado de los hijos, su condición social de campesina, pobladora, obrera, emigrante o empleada doméstica y agregan que en el “caso de las mujeres lencas, misquitas, garífunas, pech, tolupanes o xicaques y chortís, la marginación racial se suma a los obstáculos anteriores” (Tábora, 1992: 135). También hablan de la desvalorización de las mujeres mismas: “la falta de oportunidades y posibilidades de educación, formación y capacitación en igualdad de condiciones con el hom-



bre; la subordinación, utilización y manipulación de las organizaciones de mujeres por intereses ajenos a sus problemas; el localismo, el aislamiento, la dispersión y la competitividad entre las mismas organizaciones de mujeres y las organizaciones privadas de desarrollo; los métodos de trabajo que utilizan las mismas organizaciones de mujeres, las organizaciones de desarrollo y el estado. Estos métodos son de carácter vertical, autoritario, utilitarista, paternalista, asistencialista, burocrático, inmediatista, improvisado, clientelista y marcados sectarismos políticos (Tábora, 1992: 136).

Las mujeres del PAEM también son críticas con el que llaman el pequeño grupo en el país que ha venido trabajando el concepto de género, que consideran lo ha manejado de forma tan compleja, que para las campesinas es imposible de comprender y, por último, no dejan de mencionar que el sistema educativo nacional no responde a los problemas y necesidades de la población. “Por ello nos enfrentamos a la carencia de personal técnico capacitado, calificado y actualizado, con las habilidades y destrezas necesarias y con posibilidad de adquirir una sensibilidad y conciencia de género” (Tábora, 1992: 137).

Dentro de este contexto vale la pena analizar la experiencia iniciada en 1984 con adultos escogidos al azar, por el programa general IHD-ER/ANACH. Las clases se impartían cada día por dos horas con la guía de dos monitores. La asistencia disminuyó considerablemente en abril y mayo (Ooijens, 1990: 42). La etapa de alfabetización es seguida de una de post-alfabetización en lectura, escritura, cálculo elemental matemático; conocimiento sobre la historia de Honduras, la organización económica y social, la geografía y otros aspectos (Ooijens, 1990: 42, 70). En 1988 había 434 participantes, 71% eran hombres y 29% mujeres y aunque la distribución por edades entre los sexos no variaba significativamente, 75% de las 53 mujeres oscilaban entre las edades de 35 a 54 años y ninguna sobrepasaba los 55 años. Se decidió prestar a cada grupo participante una pizarra y lámpara y se regalaron las cartilla, las tarjetas, tijera, regla, caja de yeso, borrador, marcador, ‘masking tape’ y papel. Las lecciones eran de una hora diaria, cinco días a la semana. La cartilla o “Lección del Manual para el Alfabetizador” contenía

una lección con la frase generadora “Reconozcamos los Derechos de la Mujer” (Ooijens, 1990: 92, 157-169).

El grado de analfabetismo de las mujeres variaba entre 44 y 50% y la opinión de estas mujeres sobre su papel era que es el hombre quien gana los ingresos de la familia, mientras que la mujer tiene que cuidar del hogar y de los niños, es el hombre el que dirige la casa y el que toma la mayoría de las decisiones. Así y todo, sus motivos para matricularse en el proyecto de alfabetización fueron: aprender más (36%); aprender a leer y escribir (36%); escuchar el contenido de la enseñanza; conocer a otras personas (7%). El grupo que dio esta respuesta no participó en el curso. Pero las mujeres también tenían metas más allá de aprender a leer y escribir, con esta habilidad adquirida pensaban encontrar un trabajo más productivo, obtener un cargo dentro de la cooperativa, aprender para poder enseñar a sus hijos, para que no las engañen, para leer el periódico. Esta experiencia mostró que las mujeres tenían la tendencia a sentarse juntas y que el 57% de las mujeres prefiere una clase solo para ellas, no participan lo suficiente en clases mixtas, y que el horario preferido por ellas es en la tarde. La deserción de las mujeres es menor que la de los hombres (Ooijens, 1990: 93,112, 123, 127,129-30).

Para concluir esta panorámica, los resultados de un sondeo de opinión realizado con 9 hombres y 11 mujeres miembros de una iglesia pentecostal en una colonia urbana pobre de la capital muestran el papel preponderante que se adjudican los hombres y que les adjudican las mismas mujeres en aspectos ideales que, por supuesto repercuten en la vida práctica. No obstante, las respuestas a las preguntas relativas a la responsabilidad económica del hogar y a la adquisición de posiciones de poder por parte de la mujer, parecen contradecir el ideal que, como sabemos, tarda mucho más en cambiar que los hechos concretos. Es decir que no importa cuánto aporte la mujer con su trabajo a la economía del hogar y si fuera de él tiene una posición de cierto poder, idealmente sigue desvalorizada y aunque esto se encuentre mucho más acentuado en estos grupos religiosos fundamentalistas, no se aleja en demasía del patrón promedio de comportamiento y percepción del grueso de la población.

### ***La Situación de las mujeres indígenas***

Durante tres días en el mes de mayo de 1994, la Asociación AN-DAR y la Cooperación Holandesa (SNV) reunieron a 27 mujeres lenkas, tolupanes, pech, tawahkas, miskitas y garífunas para analizar su situación de vida desde la perspectiva de los cuatro ejes temáticos de interés en la conferencia de Beijing, o sea empobrecimiento y ajuste estructural; violencia y derechos humanos; democratización y liderazgo de la mujer en la familia (Suárez, 1994: 8). El problema prioritario fue identificado como la tenencia de la tierra; el empobrecimiento se manifiesta en el plano nutricional, la mayoría de las mujeres y niños/as comen dos veces al día y los productos se reducen a tortillas de maíz y sal. Los índices de desnutrición infantil y de mujeres adultas a temprana edad son altos y la mortalidad materna, el cáncer de la matriz, el embarazo complicado, el parto difícil son problemas no resueltos.

La violencia contra la mujer se da en todas las comunidades étnicas y ha empeorado con el empobrecimiento, y se considera que está en estrecha relación con el alcoholismo de los hombres. La violencia sexual es parte del esquema e incluye a niños/as, además, es frecuente el maltrato psicológico (Suárez, 1994: 9). Las denuncias de estas mujeres son congruentes con las que ya enumeramos: la desvalorización del papel que juega la mujer en el sostenimiento económico y afectivo de su grupo familiar; a pesar que las mujeres trabajan la tierra al par del hombre, no se reconoce su participación en la vida económica. A nivel familiar y comunitario, no se valora económica ni socialmente el trabajo de la mujer, cuya jornada diaria alcanza 17-19 horas en oficios domésticos y trabajo agrícola y son muy pocas las organizaciones de mujeres que existen en las comunidades étnicas, pues los hombres se oponen a ellas, siendo la libertad de participación más restringida para las mujeres tawahkas.

Actualmente las mujeres indígenas participan en grupos mixtos donde se les margina abiertamente para ocupar puestos directivos (Suárez, 1994: 9). La percepción de las mismas mujeres es que muy pocas instituciones privadas están trabajando con población indígena y las acciones carecen de un enfoque que desarrolle efectivamente la par-

ticipación de la mujer. En opinión de este foro el estado no tiene una política educativa definida con respecto a las etnias, aunque hay maestras (sic) indígenas, se le sigue dando preferencia a los mestizos/as que no tienen ningún conocimiento o respeto por sus culturas.

Como consecuencia de esta situación, las mujeres étnicas piden una política de educación bilingüe intercultural que considere mayor cantidad de escuelas primarias y pre-escolares; maestros capaces y respetuosos de sus culturas; supervisión efectiva de la SEP, oportunidades de estudio, capacitación y adiestramiento de recursos humanos locales; promoción y apoyo a la organización de las sociedades de padres de familia; construcción de centros de capacitación vocacional para jóvenes. En opinión de las participantes, la respuesta a la problemática particular de la mujer indígena debe traducirse en proyectos de capacitación de la mujer en habilidades concretas, tanto como en el desarrollo de su autoestima y conocimiento de sus derechos; centros comunitarios donde se puedan denunciar las agresiones contra la mujer y albergar los casos urgentes; orientación para las madres para que eduquen a sus hijos(as) valorando a la mujer como persona; proyectos generativos de ingresos, prioritariamente para las mujeres jefes de hogar (Suárez, 1994: 10).

### **Reflexiones para una proyección futura**

1) Honduras ha estado adherida a una política de educación monolingüe dirigida al segmento social menos representativo en una población eminentemente rural, la clase media urbana. Esto parece haber dado paso a “la percepción que la diversidad lingüística y cultural de la nación hondureña constituye más una expresión de subdesarrollo... antes que una base objetiva para un desarrollo... basado en las propias peculiaridades sociales, geográficas, culturales y económicas” (Moya, 1994: 22). El no reconocimiento en la práctica de la riqueza antropológica de las comunidades étnicas como el fundamento que hace del hondureño no un mestizo más, sino de un individuo con un perfil idiosincrático único, no solo ha dado lugar a la aculturación de las comunidades étnicas, sino también a la aculturación de la sociedad hondureña en

general, absorbiendo indiscriminadamente los patrones de las culturas económicamente dominantes de nuestro hemisferio.

2) El estado de las culturas y las lenguas indígenas varía del florecimiento a la extinción de ambas. El fuerte arraigo de la cultura y lengua miskita tiene su causa en la tardía incorporación al resto del territorio nacional de la Moskitia y el aislamiento que continúa hasta hoy en grandes extensiones de la misma. La cultura y lengua tawahka se mantienen gracias a la resistencia de sus miembros ante el dominio tradicional del miskito y últimamente del español. La cultura y lengua pech se encuentran en declinación en la mayoría de las comunidades bajo un fuerte influjo mestizo-ladino. La lengua tol en la Montaña de La Flor se mantiene con fuerza, a pesar de que los patrones de cultura se han visto opacados por el carácter de zona de refugio de ese territorio. La lengua chortí ha entrado a un estado de obsolescencia en algunas comunidades y de extinción en otras; la cultura muestra, por el contrario, aún un gran dinamismo en ciertas regiones. En parecidas o más críticas condiciones se encuentra la lengua tol en Yoro con tradiciones culturales de débil manifestación en condiciones de extrema pobreza.

La lengua de la más numerosa y extendida población indígena desde la conquista, el lenca, se ha extinguido y sus patrones de cultura se conservan dentro de un fuerte sincretismo religioso, abrumados por la ladinización masiva. La vitalidad de que ha dado fe la población garífuna desde su llegada a Honduras a finales del siglo XVIII, se refleja en el hecho que forman el grupo mayor de hablantes (en los Deptos. de Cortés, Atlántida, Colón y Gracias a Dios) de una lengua étnica en el país. Sin embargo, siendo como son un grupo de gran movilidad, su incorporación en los centros urbanos y su emigración fuera del país, ha dado lugar a un proceso de sustitución de su lengua y desarraigo cultural, del cual aún no es posible medir las consecuencias.

3) El movimiento étnico ha aprovechado la coyuntura internacional para propiciar un cambio de las políticas educativas para dar paso a un enfoque culturalmente diferenciado, hecho realidad en forma de

una educación intercultural bilingüe. Sin embargo, en términos generales, se puede decir que los principales problemas que aquejan a todas las poblaciones étnicas, por supuesto a unas más que otras son:

- la aún débil conciencia sobre los beneficios intrínsecos de la propuesta pedagógica de una educación bilingüe intercultural,
- la falta de uso de la lengua materna a nivel escrito y el desconocimiento de su estructura por parte de los maestros,
- la dificultad para abstraer los principios de la propia cultura para su aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje,
- la no erradicada concepción sobre una adecuación del curriculum regular en vez de la creación de uno bilingüe intercultural,
- la inclinación implícita de dirigirse por un bilingüismo de transición y no de mantenimiento,
- la desarticulación de los niveles pre-primario y primario,
- la aún insuficiente capacitación en la instrumentación de una metodología bilingüe intercultural y
- la carencia de materiales que respondan a la modalidad de educación diferenciada (Moya, 1994: 42-72).

4) El recientemente creado Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAH), recibirá durante los próximos cinco años apoyo técnico y financiero de parte del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica/SEP para establecer las bases de la Educación Intercultural Bilingüe. Un serio contratiempo será, sin embargo, la dispar capacidad de representación de sus intereses de cada población en particular y la aún no unificada agenda de los diferentes movimientos étnicos.

5) El analfabetismo entre las poblaciones étnicas es extremadamente severo sin importar su pertenencia a una en particular, al igual que las condiciones de pobreza. Las mujeres son las más críticamente afectadas por este estado de cosas y no se están dando las condiciones para superar este marginamiento. Paradójicamente las mujeres han sido claves para el mantenimiento de la lengua en su condición de mayoría monolingüe.

6) La educación de adultos quedó fuera de consideración en el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación (PMCEB) y, por lo tanto, no existen en este momento las condiciones técnicas ni financieras para que a través del PRONEEAH se pueda echar a andar un programa piloto dedicado a la población indígena más necesitada con un enfoque culturalmente diferenciado, por un lado, y de género, por el otro.

7) El Plan “Ramón Rosa”, no llegará a corto o mediano plazo a buen número de municipios con poblaciones indígenas adultas urgentemente necesitadas de educación, debido a que las proyecciones estadísticas opacan la situación particular de analfabetismo de las poblaciones indígenas, al quedar englobadas éstas dentro de las tasas generales de los departamentos.

8) Los materiales didácticos y las aplicaciones de los proyectos imbuidos dentro del Plan “Ramón Rosa” no reflejan todavía un tratamiento adecuado de las condiciones lingüísticas y culturales de las poblaciones étnicas; también el tratamiento de género es nulo o incipiente.

9) El papel líder de la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos no puede ni debe ser ignorado. Este es el ente gubernativo que deberá hacer suyas las políticas de la modalidad de educación intercultural bilingüe y velar porque se lleven a la práctica. En otras palabras, la toma de conciencia de la necesidad de una educación diferenciada para los adultos de las poblaciones étnicas debe permear todas las instancias, partiendo del ente regulador del Estado que por mandato se ocupa de ello a nivel nacional. Es más, debe reflejarse en estrategias concretas, por ejemplo, para el tratamiento de los contenidos desde una perspectiva culturalmente diferenciada en los libros de texto y demás materiales didácticos.

10) Los más recientes planteamientos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y otros organismos similares deberán ser tomados en cuenta para desarrollar, complementar y reo-

rientar las políticas, objetivos y estrategias de las cuales habrá de surgir el diseño concreto del programa piloto de educación de adultos para las poblaciones indígenas de Honduras.

11) La participación de las organizaciones no gubernamentales es clave en la aplicación de un programa de educación de adultos. Muchas y variadas son las experiencias y también muchos y variados son los objetivos que persiguen. Aunque ninguna organización ha realmente incursionado con un planteamiento intercultural bilingüe en este campo (la del Instituto Lingüístico de Verano es la que más se acerca a la meta de propiciar un bilingüismo balanceado), no dejan de ser valiosas las experiencias metodológicas de educación por radio (ACPH, IHER), las de enfoque en el trabajo productivo (POCET) o en género (PAEM). Todas ellas necesitan de un análisis más profundo de sus metas y logros antes de que se constituyan total o parcialmente en modelos para la educación de adultos en poblaciones indígenas. Este análisis deberá hacerse extensivo a las organizaciones no gubernamentales con acciones de más modesta cobertura, pero con un fuerte componente proselitista (CCD, Visión Mundial, CASM).

12) Proyectos como el de “Fortalecimiento Educativo de los Pueblos Étnicos” con sus tres subproyectos (Diagnóstico de la Situación Educativa y Cultural de los Pueblos Étnicos; Apoyo a la Formación de Recursos Humanos de los Pueblos Étnicos y Apoyo a la Formación de Recursos Humanos de los Pueblos Étnicos), al igual que su propuesto Diplomado en Educación Adultos (para egresados de 6to. Grado), pueden ofrecer un aporte decisivo para la capacitación y formación de los recursos humanos necesarios dentro de las mismas poblaciones étnicas para un programa integral y continuo de educación de adultos. Siempre y cuando los planes y programas de capacitación y formación para los estudiantes y capacitandos indígenas se desarrollen desde una perspectiva lingüística y antropológica del problema, de la cual ahora carecen y se abra más espacio para la investigación en estos campos. Una debilidad innata del plan de estudios propuesto es que evacúa el problema que presenta la enseñanza sistemática y rigurosa de las lenguas



indígenas de manera simplista (y la reduce a dos cursos de miskito y garífuna con metodología de segunda lengua).

13) Un diagnóstico del estado de las culturas y de las lenguas de las poblaciones indígenas referidas a su situación educativa, en particular a la de los adultos, deberá basarse en investigaciones de campo que realicen especialistas conjuntamente con representantes de dichas poblaciones y deberá incluir como condición *sine qua non*, censos con el detalle y particularización necesaria (escolaridad de la madre y nivel de pobreza/carencias; asistencia a la escuela, deserción, ausentismo, reprobación por sexo y cohortes; el dominio oral y escrito de las lenguas vernáculas por sexo y cohortes, incluyendo los maestros, sean o no indígenas; sin olvidar la clasificación del nivel de formación de los maestros en general en las regiones étnicas por sexo y cohortes, incluyendo variables como lugar de residencia de los maestros y la distancia respectiva).

14) Tan ambiciosas bases de desarrollo de un programa de educación de adultos para poblaciones indígenas deberían - dados sus altos costos iniciales - sentarse a través de un pilotaje, en el caso de Honduras, con dos poblaciones escogidas por determinados criterios. Los altos costos iniciales deberían, sin embargo, verse compensados a mediano y largo plazo por un alto margen de éxito.

15) Las dos poblaciones que se proponen, en el caso de Honduras, para iniciar un programa piloto de educación de adultos son los tolupanes de la Montaña de La Flor y los chortís de Copán y Ocotepeque. Se trataría en la práctica de tres grupos con condiciones distintas en cuanto al estado de su lengua y su cultura que podrían, a la vez servir de muestra y control para las situaciones similares que se dan en el resto de las poblaciones indígenas cuantitativamente más difíciles de abordar.

16) Los tolupanes de la Montaña de La Flor representan una población numéricamente reducida (alrededor de 400 personas de todas las edades), geográficamente concentrada alrededor de dos poblados

principales. Dado que los hablantes de la lengua vernácula son mayoría, la alfabetización sería en tol con transferencia de habilidades al español como segunda lengua. Las “anomalías” (monolingües en tol o español) deberán recibir un tratamiento particular que podría culminar, si ese es el deseo de los alfabetizandos, en el aprendizaje posterior de lecto-escritura en español o tol como segunda lengua. Las experiencias obtenidas - sobre todo con tolupanes monolingües en español - serán procesadas, adecuadas e incorporadas a la ampliación del programa a la población tolupán de Yoro en su momento y más tarde al resto de las situaciones similares entre las otras poblaciones indígenas del país.

17) La visión del programa piloto con los chortís de ambos departamentos (Copán y Ocotepeque) deberá ser regional y de esta manera auxiliarse con los recursos humanos indígenas capacitados o formados que ya existen en Guatemala dentro de la población chortí de aquel país. La composición numérica de esta población es muy imprecisa tanto en Copán (3,500) como Ocotepeque (9,000) y necesita de definición. Los poblados en ambos departamentos están relativamente dispersos y esta distribución ameritaría la organización quizá de un círculo de alfabetización en cada uno.

El estado de obsolescencia de la lengua chortí en Copán (máximo de 6-10 hablantes bilingües en español, concentrados en personas mayores de 40 años) prescribe una alfabetización en español para el grueso de la población. Los hablantes de chortí podrían iniciar su alfabetización en español y luego trasladar habilidades al chortí, asimismo en papel de facilitadores podrían transmitir sus conocimientos y fortalecer, a la vez, su expresión oral y escrita en ambas lenguas. Las experiencias recogidas podrán servir de guía, entre otras cosas, para las poblaciones indígenas que tienen contrapartes en las regiones transfronterizas con países vecinos.

18) La extinción consumada de la lengua chortí en Ocotepeque determina que la alfabetización sea en español con aprendizaje de chortí (aspiración colectiva expresada) como contenido de instrucción y metodología de segunda lengua. Entre poblaciones como la chortí, la

educación y la de adultos en especial, deberá hacer énfasis en los contenidos culturales de la instrucción, puesto que en ausencia de la lengua constituyen el principal referente de identidad. Estas experiencias serán muy instrumentales para transferir sus resultados positivos a poblaciones como la lenca, de mucha más difícil definición en términos cualitativos.

19) El aporte inmediato de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), dado la concentración de sus acciones en el sector educación en el occidente de Honduras, podría radicar en una extensión de las mismas a la región chortí de Ocotepeque y Copán con miras a realizar el diagnóstico educativo y el censo respectivo de esa población indígena. Una vez que se disponga de estos insumos se podría elaborar con propiedad un presupuesto sectorial que parece muy apresurado proponer en este momento, dada la carencia de datos básicos confiables. La infraestructura ya montada que se encuentra al servicio de la GTZ permitirá, sin duda, reducir los costos de operación a un mínimo.

Asimismo, la disponibilidad de recursos humanos, materiales didácticos y experiencia en Guatemala (a nivel de la Secretaría de Educación, de instituciones privadas como el Instituto “Francisco Marroquín” y la Universidad “Rafael Landívar”, al igual que de las iniciativas étnicas privadas) mantendría la inversión adicional a niveles racionales. La identificación de otras agencias que podrían dar el aporte necesario para hacer lo suyo en la Montaña de La Flor, se encuentra fuera del alcance de este diagnóstico general y preliminar.

Sin embargo, es claro que en la búsqueda de posibles opciones de financiamiento, deberán tenerse en cuenta los principios filosóficos que las animan, puesto que este estudio debería hacerse en un marco que garantice la mayor objetividad posible sin que se vea empañado por objetivos proselitistas de ningún tipo.

**Siglas utilizadas y bibliografía citada*****Siglas***

|                     |  |
|---------------------|--|
| ACPH                | Acción Cultural Popular Hondureña                                    |
| ADRO                | Asociación para el Desarrollo Rural de Occidente                     |
| ALFALIT             | Alfabetización, Educación Básica para Adultos y Literatura Cristiana |
| ANACH               | Asociación Nacional de Campesinos de Honduras                        |
| ASEPADE             | Asesores para el Desarrollo  |
| AVANCE              | Asociación de Promoción y Desarrollo Socioeconómico                  |
| BCIE                | Banco Centroamericano de Integración Económica                       |
| CASM                | Comisión de Acción Social Menonita                                   |
| CEAAL               | Consejo de Educación de Adultos de América Latina                    |
| CCD                 | Comisión Cristiana de Desarrollo                                     |
| CEDECO              | Centro para el Desarrollo Comunal                                    |
| CEPROD              | Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo                        |
| CNTC                | Central Nacional de Trabajadores del Campo                           |
| CNTH                | Central Nacional de Trabajadores de Honduras                         |
| CODIMCA             | Consejo para el Desarrollo Integral de la Mujer Campesina            |
| COHASA I            | Cooperación Hondureño-Alemana para Seguridad Alimentaria I           |
| CONIDEA             | Comisión Nacional Impulsora de la Educación de Adultos               |
| CTH                 | Confederación de Trabajadores de Honduras                            |
| EDUCSA              | Educación Comunitaria para la Salud                                  |
| FEBLI               | Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá        |
| FEHMUC              | Federación Hondureña de Mujeres Campesinas                           |
| FEPROH              | Fomento Evangélico para el Progreso de Honduras                      |
| FUNDA/<br>AHPROCAFE | Asociación Hondureña de Productores de Café                          |
| ICER                | Instituto Costarricense de Enseñanza por Radio                       |
| IHDER               | Instituto Hondureño de Desarrollo Rural                              |
| IHER                | Instituto Hondureño de Educación por Radio                           |
| INADES              | Instituto Nacional de Ambiente y Desarrollo                          |
| INFOP               | Instituto Nacional de Formación Profesional                          |
| ODECO               | Organización de Desarrollo Étnico Comunitario                        |
| ONILH               | Organización Indígena Lenca de Honduras                              |

|          |   |
|----------|---|
| OREALC   | Organización Regional de Educación de América Latina y El Caribe      |
| OXFAM    |   |
| PAEM     | Programa Educativo de la Mujer  |
| PAG      | Proyecto Aldea Global   |
| PEA      | Población económicamente activa                                       |
| PEBIC    | Programa de Educación Básica y Capacitación                           |
| PMCEB    | Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica            |
| PLANALFA | Plan Nacional de Alfabetización                                       |
| PLANDEA  | Plan Nacional de Desarrollo de la Educación de Adultos                |
| POCET    | Proyecto Educación para el Trabajo                                    |
| PRODIM   | Programa para el Desarrollo de la Infancia y la Mujer                 |
| PRONEEAH | Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas de Honduras |
| SEC      | Secretaría de Educación Pública                                       |
| SNV      | Servicio Holandés de Cooperación                                      |
| UNAH     | Universidad Nacional de Honduras                                      |
| USAID    | Agencia de Desarrollo Internacional de Estados Unidos                 |
| UTC      | Unión de Trabajadores el Campo  |

### **Bibliografía citada**

- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo,  
El Instituto Lingüístico de Verano. América Indígena, Vol. XLI, Nr. 3, pp. 424-464.
- ALFONSO, Luís Alberto, Mario Espinoza V. y Marco Antonio Martínez,  
1996 La Educación para el Trabajo en Honduras. Síntesis de la Experiencia Metodológica y de Gestión del POCET. SVN/SECPLAN/SE-PI/INFOP/OIT. Graficentro Editores. Tegucigalpa, M.D.C.
- AVALOS Flores, Kevin Rubén,  
1987 Influencia Educativa entre los Tolupanes de la Montaña de La Flor. Trabajo de Investigación previa Opción al Título de Profesor en Educación Media en Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán", Tegucigalpa. D.C.
- BERTILSON, Kathryn,  
1989 Introducción al Idioma Garífuna. Cuerpo de Paz Honduras, Sector de Educación No Formal. Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos. Graficentro Editores. Tegucigalpa, D.C.
- CABALLERO, Elsa Lily, Gilda Rivera y Cecilia Sánchez,  
1991 Primer Avance de Investigación. Las que trabajan más para ganar menos: Las mujeres y la crisis en los 90's. Uno+Uno Consultores-/Fundación Friedrich Ebert. Tegucigalpa, M.D.C.
- COMPARTIR  
Educación para la Democracia. Compartir. Instituto Hondureño de Educación por Radio. Enero-Abril 1996
- GARCÍA de González, Luisa  
Escritura 1 (incluye guía para el maestro). ALFALIT. Alajuela. 1965  
Escritura 2. ALFALIT. Alajuela. 1968  
Aritmética 1. ALFALIT. Alajuela. Sin fecha  
Aritmética 2. ALFALIT. Alajuela. 1969  
Matemáticas 4. ALFALIT. Alajuela. 1970  
Ciencias Sociales 1. ALFALIT. 1973

Cartilla para Centroamérica y Panamá (incluye guía para el maestro). ALFALIT. Alajuela. Sin fecha.

Mis Vecinos y mi Dios; El Señor Jesús vino; Soy Trabajador, Mi casa (lecturas complementarias)

GARCÍA Segura, Guillermo y Xinia Zúñiga Muñoz,

1986 La Radio en las Comunidades Indias de Costa Rica. Un Medio para el Desarrollo de la Identidad Cultural. San José. Memorias del Primer Simposio Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad de Costa Rica. Instituto Geográfico de Costa Rica.

GUTIÉRREZ-VÁSQUEZ, Juan Manuel,

1995 Bases Conceptuales y Metodológicas para desarrollar el Subobjetivo "Se ha iniciado la adaptación del curriculum real a las características de la región". Proyecto FEBLI/GTZ. Tegucigalpa, M.D.C.

GUILLÉN Méndez, Napoleón,

1993 Educación Básica de Adultos. Enfoques Conceptuales, Estratégicos y Metodológicos. Tegucigalpa, D.C.

ICAE

1980 Adult Education, International Aid and Poverty. Proceedings of a Working Session held by the International Council for Adult Education. Washington, D.C. 1980. Journal of the ICAE. Vol. XIII, No. 3.

LARA Pinto, Gloria,

1986 El Respeto a las Lenguas Nativas como un Derecho Natural de las Comunidades Indígenas. Yaxkin, Vol. IX, No. 2. pp. 3-15

LARA Pinto, Gloria, Fernando Cruz, Kevin Avalos y Juan Domingo Torres,

1993 La Educación Formal entre el Grupo Tol de la Montaña de la Flor, Depto. de Francisco Morazán: Estado Actual y Perspectivas Futuras. Paradigma, Año 1, Nr. 1, pp. 2-16

LARA Pinto, Gloria y Elsa Dilia Reyes,

1994 Informe. Seminario Taller sobre Fundamentos Curriculares. Carrizalón, Depto. de Copán. Fase Preparatoria Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica. Tegucigalpa, M.D.C.

- MOYA, Ruth,  
1994 Políticas Nacionales, Lineamientos Curriculares y Estrategias Lingüísticas para el Desarrollo e Institucionalización e la Educación de las Etnias e Honduras. Consultoría para el Proyecto Administración de la Educación Primaria Rural HON/87/R01. Tegucigalpa, M.D.C.
- PLAN Nacional de Educación para el Desarrollo Humano Productivo de Jóvenes y Adultos “Ramón Rosa”, 1996-2001. Dirección General de Alfabetización. Secretaría de Educación Pública. Tegucigalpa, M.D.C. 1996
- RAMÍREZ Fischer, Patricia,  
1995 Diagnóstico de la Calidad de la Educación Primaria en los Deptos. de Lempira e Intibucá. Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá (FEBLI). Tegucigalpa.
- SUÁREZ, Soledad,  
1994 Beijing ‘95: La Situación de las Mujeres Indígenas y Garífunas de Honduras. Entre Amigas. Año 3, Nr. 17. pp. 8-11
- TÁBORA, Rocío,  
1992 Democratizando la Vida. La Propuesta Metodológica de las Mujeres del PAEM. COMUNICA. Tegucigalpa, D.C.
- UPNFM  
1994 Proyecto de Plan de Estudios del Profesorado en Educación de Adultos y Programas de Profesionalización y Capacitación Docente. Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Tegucigalpa, M.D.C. (Documento de Trabajo)
- UPNFM  
1996 Proyecto Fortalecimiento Educativo de los Pueblos Étnicos. Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Tegucigalpa, M.D.C. (Documento de Trabajo)
- World Bank  
1994 Honduras. Country Economic Memorandum/Poverty Assesment. Report Nr. 13317-HO. Latin American and the Caribbean Region.



## 4

# EDUCACIÓN DE ADULTOS Y BILINGÜISMO *EL CASO ECUATORIANO*

*Ileana Soto*

Con el apoyo de Iván Castañeda y Ninfa Patiño

### **Introducción**

Eliminar el analfabetismo, en términos sociales, implica transformar globalmente la orientación política y económica de un país a fin de lograr una sociedad verdaderamente democrática. En términos personales, alfabetizarse es adquirir la capacidad de comunicar y de seguir creando por escrito los aspectos de la vida en sociedad que son importantes para la existencia de un pueblo.

En América Latina se ha comprobado que las campañas de alfabetización ligadas a procesos de transformación radical de las estructuras sociopolíticas han sido las únicas verdaderamente exitosas (Schmelkes, p. 142). En países como el Ecuador que se mueve dentro de una relativa situación política estable han existido campañas de alfabetización con alcances más bien modestos. La última campaña nacional de alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” (Mayo 1989 - Sept. 1990), arrojó los siguientes datos:

- el analfabetismo descendió del 13.9% al 11.5% (DINEPP, Dirección Nacional de Educación Popular Permanente, 1996),
- alfabetizadores: 8.222 estudiantes de último año de bachillerato y de institutos normales (CEPP, noviembre 1989);
- alfabetizados: el 65% entre 15 y 44 años de edad; de 45 años en adelante: 12.9% del cual 62.1% son mujeres y 36% son hombres (UNESCO, 1990)
- cifra total y porcentajes de analfabetos después de la campaña: 681.719 (11.5%) de los cuales en la zona urbana se distribuyen en 43.643 varones (0.7%) y 86.413 mujeres (1.5%) y en la zona rural

225.423 hombres (3.8%) y 326.240 mujeres (5.5%) (Fuente: DINEPP, 1996)

- incidencia por regiones: 33.8% en la costa; 59.5% en la sierra y 6.7% en la Amazonía (UNESCO, 1990).

En el Ecuador, el Departamento de Educación Popular Permanente, dependencia del Ministerio de Educación desde 1989, es el encargado de la ejecución de proyectos y programas de alfabetización y otros de educación de adultos para toda la población ecuatoriana. A fines de 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, DINEIB. Dentro de ella funciona el Departamento de Educación Popular Permanente, encargado de la educación de adultos indígenas. En cada una de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe existe un Departamento de igual nombre.

Bajo la jurisdicción de la DINEIB se han creado alrededor de 2.000 centros, tanto de alfabetización como centros ocupacionales y centros de formación artesanal, en todas las provincias del país. Se ha venido preparando aunque de manera insuficiente e irregular personal para alfabetización, los llamados promotores de alfabetización y los ahora llamados “educadores comunitarios”, quienes perciben una bonificación mensual del estado, la cual ha llegado a la suma de 69.000 sucres, equivalentes a 22 dólares aproximadamente. Sin embargo, en el presente año, después de movilizaciones en varias provincias por un aumento de la bonificación, se ha expedido un acuerdo ministerial para elevarla a 95.000 sucres mensuales (el equivalente de un salario mínimo vital), que corresponde a 31 dólares, desde enero de 1997.

Las políticas educativas han variado de gobierno a gobierno, y dentro de ellas, el manejo de la educación de adultos. Según las declaraciones del recientemente posesionado Presidente de la República (Abdalá Bucaram, 1996-1997), la nueva administración dará prioridad a la lucha contra la pobreza, ofreciendo un margen presupuestario más amplio a sectores de atención social como la educación (Declaraciones del Presidente Bucaram en la reunión del Grupo de Río en Bolivia, en setiembre de 1996).

El presente estudio es una recopilación y sistematización de información de fuentes directas involucradas en la educación de adultos. Por lo tanto, a la opinión de funcionarios de instancias oficiales y de investigadores se han sumado las de directivos de las organizaciones indígenas que, en el caso del Ecuador, han tenido una participación directa en el quehacer educativo de las poblaciones indígenas. Adicionalmente se ha hecho una revisión de las últimas publicaciones sobre las experiencias concretas.

En el Ecuador, como en la mayoría de países latinoamericanos, casi nunca las iniciativas gubernamentales concretizadas en programas oficiales de educación de adultos han tenido una importante acogida por parte de los potenciales beneficiarios. Los programas oficiales generalmente han sido el resultado de políticas internacionales uniformes, que poco han tomado en cuenta particularidades de los contextos sociales concretos.

Más aún, sin la suficiente decisión política con una reducción de fondos del presupuesto del Estado, sin políticas de capacitación de educadores de adultos y sin una clara definición de metas, los programas oficiales de los últimos años en el Ecuador han quedado flotando en el aire o simplemente han dejado de existir. De hecho, uno de los principales impactos negativos de la crisis económica de los últimos años ha tenido lugar en el sector de la educación y especialmente en el de la educación de adultos.

Por otra parte, los programas de educación de adultos, que se desarrollan dentro de las dependencias estatales, tienen únicamente el carácter de educación compensatoria, es decir, “la oferta educativa de formación para las personas que no ingresaron a los niveles de educación regular o no los concluyeron” (DINEPP: Dousdebés, 1996). Según Yáñez Cossío (1991: 198) “el carácter compensatorio del sistema permite ofrecer un programa acelerado con reconocimiento oficial como es el interés de la población que no quiere permanecer al margen de la sociedad por razones de título”.

Estos programas de alguna manera responden a la razón de existir de la planta burocrática, pero -por lo mismo- no son el resultado de las necesidades de las poblaciones adultas que han estado al margen de

la educación formal, caracterizadas, sobre todo, por la enorme diversidad cultural, regional, de género y de precarias condiciones socioeconómicas.

Las cifras de los gobiernos sobre la reducción de los índices de analfabetismo no tienen relación con la realidad. El mismo interés del último gobierno 1992-96 para este sector de la educación nacional se expresa en la ausencia parcial de cifras oficiales actualizadas sobre escolaridad, índices sobre deserción, repitencia y analfabetismo a nivel nacional.

El cambio de denominación de la entidad estatal encargada de la educación de adultos refleja de alguna manera el desconcierto del sector oficial sobre este sector de la educación: Departamento de Educación de Adultos (1970-1979); Oficina Nacional de Alfabetización (1980-1984); Dirección Nacional de Educación Compensatoria (1984-1988); Dirección Nacional de Educación Popular Permanente (1988...). En realidad son los programas de alcance local y de iniciativa popular los que, de una u otra manera, han logrado a corto o mediano plazo, satisfacer necesidades planteadas por los mismos grupos sociales a través de sus respectivas organizaciones. Como es natural, las necesidades de los distintos grupos sociales responden a diversos intereses, dependiendo de la conformación particular de ellos. Según Muyulema (CONAIE, 1996) se puede denominar como exitosos los programas “dirigidos a la autogestión de las comunidades, a la promoción social y a la consolidación de la organización”.

Estos programas, inscritos dentro de una nueva perspectiva de la educación popular, tienen interesantes características en las que no se pensaba unos años atrás. Muchos de estos programas han surgido en el proceso de maduración y consolidación de las organizaciones indígenas y populares y no necesariamente por empuje de instituciones no gubernamentales o de agencias internacionales con influencia en esos sectores. Más adelante haremos una descripción de las principales experiencias que se están llevando adelante en diversas provincias del Ecuador.

Una de las más fuertes motivaciones de los proyectos locales es, sin lugar a dudas, el ejercicio del derecho al mejoramiento de la calidad

de vida. Es por esto que prácticamente no existen ni tienen sentido para los usuarios los procesos de educación de adultos que no están ligados a pequeños proyectos productivos, según las posibilidades de las comunidades. Como ejemplos podemos citar los casos de tejido, bordado y artesanías de paja toquilla en la provincia de Azuay; manejo de suelos y diferentes tipos de semillas en la provincia de Chimborazo; crianza de animales para la comercialización en la provincia de Bolívar.

En el país han existido experiencias interesantes de educación de adultos, siempre con la participación de las organizaciones indígenas de nivel local o provincial. La relación que tienen las organizaciones con las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe son muy estrechas, al punto que los directivos de estas últimas son escogidos entre los candidatos que presentan las organizaciones. En el caso de proyectos o programas educativos que tienen apoyo del sector no gubernamental existe una relación de comunicación y seguimiento constante.

Sin perder de vista el punto focal del presente estudio nos adelantaremos a afirmar que no hay una relación directa entre los niveles de bilingüismo de diversos sectores de la población y la ejecución de los proyectos de educación de adultos indígenas, debido a la amplísima diversidad de situaciones locales y, sobre todo, a la ausencia de una política estatal definida en este aspecto. Se puede asegurar, por lo tanto, que la utilización de los idiomas originarios de las poblaciones indígenas y del castellano en estos programas depende del grado de conciencia de los ejecutores sobre la necesidad del afianzamiento del esquema de educación intercultural bilingüe.

## **Alfabetización bilingüe y educación de adultos indígenas en Ecuador**

### ***Antecedentes***

En 1978 se inicia la primera etapa del llamado Modelo Educativo Macac, bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena, CIEI, de la Universidad

Católica de Quito. “El modelo integra los procesos de alfabetización, con inclusión de la llamada post-alfabetización, la educación de niños y la autoeducación de adultos a nivel de bachillerato” (Yáñez Cossío, p. 56)

“En el período 1980-1984 se preparan alrededor de 1.200 alfabetizadores y promotores de los pueblos quichua, siona-secoya, huao y chachi (.....) y se producen 65 libros para las áreas de alfabetización, post-alfabetización y educación infantil” (Ibid., p.57). Este proceso concluye en 1986. A partir de este año, la Corporación Educativa “Macac” atiende a población quichua, que no había participado en programas de post-alfabetización, bajo un sistema de autoeducación. Esta característica se da porque “los estudios están dirigidos por los propios participantes, que son los encargados de resolver las dudas sobre problemas de aprendizaje, adquisición de conocimientos y práctica social recurriendo a la ayuda mutua, a consultas con personas mayores de la comunidad, a bibliotecas y, solo en casos extremos, al ‘Macac’” (Yáñez Cossío, 1991: 196-197).

En este sistema “se emplea la lengua nativa como factor fundamental para elevar el nivel de educación, fortalecer la identidad de la población y mejorar el conocimiento de la realidad sociocultural” (Yáñez Cossío, 1995: 58). Se asume la enseñanza del castellano como segunda lengua. El modelo “Macac” mantiene su vigencia a través del sistema de autoeducación secundaria y de otros proyectos. El programa de alfabetización (1980) se realiza con alrededor de 20.000 personas (Yáñez Cossío, 1991: 163)

En noviembre de 1989 se firma el Convenio de Cooperación Científica entre el Ministerio de Educación y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE. En este convenio el Ministro reconoce que “históricamente el sistema educativo implementado en el país no corresponde a la realidad socio-económica y cultural del pueblo ecuatoriano”, y que “esta situación ha causado un alto porcentaje de ausentismo y deserción escolar en la comunidad indígena, dando lugar al permanente incremento del analfabetismo” (Convenio, antecedentes).

En la cláusula cuarta, numeral 1, del mencionado convenio se establece como responsabilidad de la CONAIE, “asumir la coordinación de las comunidades indígenas donde la CONAIE tiene influencia para el desarrollo de la Campaña Nacional de Alfabetización ‘Monseñor Leonidas Proaño’, en su modalidad Intercultural Bilingüe (...) a fin de que el MEC pueda ofertar la alternativa de alfabetización en quichua y demás lenguas que utilicen las comunidades”.

Este convenio establece la co-responsabilidad de la CONAIE en la capacitación al personal indígena y en la preparación de material didáctico para la campaña: cartilla de alfabetización bilingüe quichua-castellano y en lengua chapalaachi, en las áreas de lecto-escritura y matemáticas en lengua materna y castellano como segunda lengua.

Al momento la CONAIE no está llevando a cabo programas de educación de adultos en poblaciones indígenas. Sin embargo, en opinión de Muyulema, ex-Secretario de Educación de la CONAIE, la educación de adultos está concebida como “un proceso importante para la eliminación del analfabetismo, con un enfoque respuesta a necesidades y realidades concretas de las comunidades, con énfasis en la importancia de la organización, de la participación comunitaria, para buscar la liberación del pueblo”.

### ***Caracterización de experiencias***

A partir de 1990 la educación de adultos indígenas va tomando un carácter diverso, aunque sin el dinamismo de una campaña de alfabetización, a fuerza de la gestión de las comunidades y de sus organizaciones. Es así como, sin que se hayan eliminado oficialmente los centros de alfabetización, con el transcurso de los años éstos han sido sustituidos, casi en su totalidad, por centros ocupacionales y centros de formación artesanal. La causa principal, como veremos más adelante en opinión de los ejecutores directos, radica en la mínima funcionalidad de la propuesta alfabetizadora en sí misma y en la escasez de materiales educativos y de procesos de capacitación de alfabetizadores.

Es de notar, entonces, que el carácter inicial de la alfabetización bilingüe cambió drásticamente. Al comienzo se afirmaba que este pro-

ceso sería el primer mecanismo para movilizar a las comunidades y para contribuir a la afirmación de la identidad cultural. “La temática que se escogió para la alfabetización bilingüe estuvo precisamente destinada a generar el análisis y la reflexión sobre la identidad cultural” (Montaluisa, 1995: 171).

### ***Modalidad: centros ocupacionales y centros de formación artesanal***

Los centros de alfabetización funcionan con la modalidad presencial, con horarios flexibles según la disponibilidad de los participantes; lo hacen en las tardes, dos o tres días a la semana, según la realidad de las comunidades.

En los centros de alfabetización bilingüe que aún existen en la provincia de Chimborazo, todavía se está utilizando el material denominado Chimborazoca Caipimi (1989), y en algunas otras provincias la cartilla producida por la CONAIE.

#### *Centros ocupacionales*

Son espacios creados por demanda de las comunidades para el desarrollo de capacidades que permitan al participante habilitarse en alguna rama tecnológica o artesanal a fin de hacer frente a las difíciles condiciones económicas en las que se desenvuelve.

A estos centros acuden jóvenes y adultos que, aún sin un solo grado de escolaridad, desean obtener la capacitación básica que les permita ingresar al mercado ocupacional con un cierto grado de tecnificación. Durante el lapso de un año los participantes se reúnen tres veces por semana en una modalidad semipresencial para recibir entrenamiento en la rama artesanal o tecnológica que el centro ofrece al tiempo que aprenden la lectura, escritura y matemáticas básicas en función de su entrenamiento.

Siguiendo el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, oficialmente en vigencia, en la nacionalidad shuar se respeta el calendario agrícola, adaptando las actividades educativas a la realidad y vivencia cultural de la comunidad.



Al momento existen alrededor de 2.000 centros ocupacionales en todas las provincias del país. De éstos, los que funcionan dentro de la jurisdicción de la DINEIB son supervisados y atendidos por esta dependencia estatal. Al final del entrenamiento los usuarios obtienen un certificado de capacitación en la rama respectiva y aquéllos que han seguido regularmente la escolarización pueden obtener un certificado de haber terminado la educación primaria.

La demanda por este tipo de establecimientos es cada vez más fuerte; sin embargo, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y las Direcciones Provinciales no están en posibilidad de capacitar a los educadores que deben ser técnicos probados en cada una de las especialidades. El obstáculo principal es de orden financiero, para la organización de talleres de corta duración, locales o regionales, y para el equipamiento básico de los centros, con los instrumentos necesarios para su implementación

Las áreas más frecuentemente solicitadas por los interesados son: corte y confección, viveros forestales, huertos familiares, elaboración de abonos orgánicos, piscicultura, medicina natural, sombrerería, zapatería, carpintería y ecoturismo.

Según información de la actual Directora Nacional de Educación Popular Permanente, María de Lourdes Dousdebés, no se ha realizado ninguna evaluación de los centros ocupacionales, “el futuro de los centros es su equipamiento y ampliación de la capacitación técnica que responda al desarrollo económico social de las comunidades”.

### *Centros de formación artesanal*

Al igual que los anteriores, estos centros fueron creados por la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente. Los asistentes son personas que han terminado la primaria y están interesados en la profesionalización en ramas técnicas o artesanales. Al terminar un entrenamiento de un año, los estudiantes, adultos y jóvenes, obtienen el título de maestro/a de taller y un certificado de haber terminado el ciclo básico (tres años de secundaria).

Las áreas de especialización son las mismas señaladas para los centros ocupacionales; sin embargo, el nivel de exigencia de los usuarios es más alto, lo que supone un problema a la hora de conseguir maestros suficientemente capacitados y dispuestos a percibir una bonificación del Estado francamente deficiente.

La saturación del mercado en ciertas áreas y la carencia de instructores motiva a los miembros de la comunidad para que presenten un proyecto nuevo a la organización respectiva, de modo que ésta gestione su aprobación en las dependencias correspondientes según el carácter del proyecto.

Para concluir podríamos afirmar que se detecta un carácter casi espontáneo de la estructura de la educación de adultos que se concretiza en forma de centros de diversa índole y variadas características: duración de las experiencias, áreas de interés de los usuarios, grado de participación de la población, ingerencia de la organización comunitaria, influencia de agentes externos como ONG's o instituciones externas, entre otros factores.

### **Los promotores de alfabetización y los educadores comunitarios**

Los promotores de alfabetización han sido maestros de escuela "hispanos", con título de profesor primario y con la aceptación de la organización indígena provincial. En algunos casos los promotores de alfabetización eran miembros de la comunidad que apenas habían concluido la educación primaria. Se dan diferentes nombres a los encargados de la capacitación de adultos: promotores de alfabetización, facilitadores o educadores comunitarios.

En el caso de la nacionalidad shuar, la comunidad selecciona a los líderes para que sean los alfabetizadores. Estas personas fueron formadas en los internados hispanos como catequistas. Actualmente se requiere que el alfabetizador sea bachiller aunque se acepta a personas que hayan terminado el ciclo básico cuando las comunidades son distantes y los educadores aceptan la baja remuneración.

Por lo general, se prefiere personas maduras con experiencia educativa. Con elementos poco capacitados los usuarios no tienen confian-

za en los procesos de educación de adultos. La pertenencia a la misma comunidad o al menos al mismo sector donde van a ejercer su trabajo es muy importante porque garantiza su integración a la vida comunitaria. En la mayor parte de los casos las comunidades solicitan un promotor hombre porque consideran que las mujeres no participan en actividades deportivas y que no tienen facilidad de convocatoria y de integración con los alfabetizandos.

En el caso de la nacionalidad shuar se ha incorporado a los ancianos de las comunidades como maestros de los centros ocupacionales en las áreas relacionadas con agricultura o artesanía porque se reconoce el valor del conocimiento de las personas mayores.

La capacitación de los educadores comunitarios es uno de los puntos débiles de los procesos de educación de adultos. En muchos casos los educadores no han recibido capacitación alguna o ésta ha sido sumamente insuficiente. La capacitación teórica es rechazada casi de manera automática. Últimamente se han organizado talleres de capacitación práctica en ramas artesanales, al final de los cuales los asistentes presentan productos concretos.

Otro problema que enfrenta la capacitación de educadores es la regular periodicidad de los procesos debido a la distancia de los centros de capacitación, especialmente en la Región Amazónica. Sin embargo, en Tungurahua, el Departamento de Educación Popular Permanente y la Supervisión capacitan a los educadores comunitarios en reuniones mensuales o semanales.

De todos los obstáculos, la falta de recursos para materiales de capacitación y para movilización y hospedaje de los participantes es el más grave. Según los entrevistados, en esta área es donde más urgentemente se necesita asistencia por parte de instituciones nacionales o extranjeras interesadas en el sector de la educación rural de adultos.

### **Proyectos y/o programas de educación de adultos y sus contenidos**

A pesar de que los índices de analfabetismo en 11 de las 21 provincias del Ecuador rebasan la tasa de tolerancia del 5% (El Comercio, 17 de setiembre de 1996, Fuente INEC), los potenciales beneficiarios

no encuentran una relación directa entre la alfabetización y el mejoramiento de sus condiciones de vida. Ante esta situación, mientras el número de centros de alfabetización se está reduciendo cada vez más, por iniciativa de las comunidades indígenas a través de sus organizaciones, en su lugar se está dando prioridad a la demanda de creación de escuelas primarias.

Una de las motivaciones más fuertes es utilizar los aprendizajes que se dan en los programas de educación de adultos para defenderse de la explotación que se da en el proceso de comercialización de productos, como se ha dado desde la época de la conquista.

Sin descuidar la educación de los adultos, el énfasis que se quiere dar es hacia la educación de niños y jóvenes, dentro del concepto de fortalecimiento de la identidad cultural para la recuperación del idioma propio y el manejo de la naturaleza.

El comentado fracaso de la alfabetización bilingüe tal vez lo es en cuanto al manejo del bilingüismo pero no como un paso importante en la organización de las comunidades alrededor del mejoramiento de su calidad de vida. El aspecto lingüístico fue el que menos atención recibió en las capacitaciones a los promotores de alfabetización. No se llegó a comprender la propuesta metodológica que apuntaba hacia la recuperación o fortalecimiento de la estructura cultural. Muchos de los alfabetizadores adultos, al no sentir firme la intención de la propuesta, propusieron el aprendizaje de la lectura y escritura en castellano o, simplemente, desertaron.

En muchos casos no hubo un diagnóstico previo y la participación en el diseño del programa fue mínima. En otros casos, y aún ahora, se han desconocido y no se han aprovechado los resultados de estudios de diagnóstico local o regional (Pastaza), realizados en algunos casos por las mismas organizaciones provinciales (Sucumbíos) y por la Dirección Nacional Bilingüe.

En opinión de Muyulema, “a veces los diagnósticos llevan más tiempo y recursos”. El cree que no es necesario hacer un diagnóstico: “por ejemplo, todos sabemos que el analfabetismo en el sector rural está aumentando (...) lo que necesitamos es impulsar una campaña dis-

tinta que garantice la participación comunal y producir resultados tangibles”

Los programas oficiales de alfabetización han sido concebidos por las comunidades como requisitos formales para acceder a la educación formal pero no ha existido una conciencia de real beneficio para los usuarios (Pastaza). Por otra parte, las comunidades han percibido un manejo político de los procesos de alfabetización. Estas afirmaciones, a riesgo de aparecer como demasiado contundentes son la opinión de la mayoría de entrevistados, quienes habían participado de modo directo en la campaña de 1989.

Regresando al aspecto lingüístico, el caso de la Región Amazónica es diferente hasta ahora en los procesos de capacitación vocacional que se llevan a cabo en los centros ocupacionales y de formación artesanal, la lengua materna es el principal vehículo de comunicación e instrucción. Lamentablemente no existe un uso planificado de los idiomas maternos de modo que pueda darse lugar a un desarrollo intencional y sostenido de los mismos.

La mayoría de los programas locales tomaron impulso a partir de la creación de la DINEIB, pero no tuvieron un adecuado seguimiento. Como es natural imaginar, se organizó la parte administrativa de las Direcciones Provinciales, pero no se dio el necesario fortalecimiento a la consolidación de la alfabetización bilingüe. Más aún, parte de los fondos destinados a la alfabetización fueron utilizados en el equipamiento de la estructura administrativa de la educación bilingüe en las provincias (Montaluisa, 1995: 167).

Por el otro lado, la convocatoria de las comunidades indígenas alrededor de la alfabetización ha estimulado su iniciativa y su participación activa en la búsqueda de formas creativas y, al mismo tiempo, efectivas de combatir la pobreza que ha llegado en todo el país al preocupante índice del 63% del cual el 92% está localizado en el sector rural (Fuente: INEC, 1993).

En la actualidad al haberse cambiado la concepción del proceso de educación de adultos, de un simple programa de alfabetización a una concepción de capacitación y formación artesanal y de mejoramiento de los procesos de producción, se ha logrado una gestión co-

munitaria muy interesante y activa. Es en este espacio donde se da la socialización de los conocimientos técnicos y tecnológicos, la búsqueda de soluciones a problemas concretos más allá del aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones básicas.

Los aspectos relacionados con el fortalecimiento de la cultura propia de los usuarios han sido abordados en los últimos años por los promotores que tienen más experiencia. Sin embargo, los jóvenes que egresan de los institutos pedagógicos aún no comprenden la validez de las actividades comunitarias.

Hay programas específicos que tienen estrecha relación con el rescate de valores culturales: centros ocupacionales, centros artesanales, cultivo de plantas medicinales, carpintería, artesanía (shuar), alfarería, tejidos, siembra de hortalizas y cultivos tradicionales, floristería. Estos programas están respaldados por la Ley de Educación. Son diseñados por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe.

Producto de los procesos de educación de adultos se ha mejorado la dieta alimenticia, recuperando alimentos del medio y dejando de lado cada vez más las costumbres ajenas que se encontraban arraigadas. Lamentablemente en ninguna provincia del país hay una sistematización ni evaluación formal del impacto de los diversos programas de educación de adultos.

### ***Participación comunitaria***

En algunos proyectos las comunidades esperan que el docente tenga la iniciativa para proponer programas de educación de adultos. La participación comunitaria es relativa, una vez que los programas están en marcha. Sin embargo, cuando la iniciativa parte de las comunidades y éstas solicitan programas de educación a la instancia oficial de la provincia, a través de sus organizaciones, como en el caso de las poblaciones amazónicas del norte del Ecuador, la participación es sumamente activa en las diferentes fases del proceso, desde las ideas originales, el diseño del programa, el seguimiento y obtención de los facilitadores hasta la asistencia regular a las reuniones o los trabajos comunitarios. Como existe una relación directa entre la población y las orga-

nizaciones locales, éstas ejercen un control directo de las actividades educativas. La razón responde a patrones culturales que otorgan credibilidad y reconocen representatividad en sus organizaciones, especialmente en lo relativo a educación de adultos.

La permanencia de los participantes en los programas depende de la respuesta que puedan obtener a la expectativa de capacitación en el manejo de proyectos productivos. A pesar de que la participación de la mujer indígena es limitada, las organizaciones de mujeres estimulan su concurrencia a los programas de educación de adultos de los centros ocupacionales y de formación artesanal, a diferencia de la concurrencia a los centros de alfabetización. En la población shuar existen programas para mujeres, dirigidos por mujeres. Estos programas, en opinión de los dirigentes, refuerzan la Federación.

Según opinión de los funcionarios entrevistados, la asistencia de las mujeres sobrepasa a la de los hombres. Cuestionados sobre si este hecho cambia patrones culturales que fijan roles definidos a cada género, todas las respuestas aseguran que la apertura hacia nuevas formas de colaboración al interior de la familia no altera procesos de consolidación de la identidad cultural. Si la mujer joven o adulta desarrolla una habilidad y esto le permite contribuir al mejoramiento de la situación del hogar, la conciencia cultural de ella y el resto de miembros de la familia se puede admitir una nueva manera de fortalecimiento identitario lo cual confirma el dinamismo de las culturas.

### ***Materiales***

En los materiales elaborados específicamente para educación intercultural bilingüe se parte del fortalecimiento de la identidad indígena de manera general, para luego adaptar los contenidos a las diversas realidades. En el tiempo de la alfabetización se distribuían cartillas pero ahora están agotadas. En opinión de los ejecutores las cartillas fueron elaboradas con esquemas de la Sierra. Los escasos materiales destinados a centros de educación de adultos de diversas nacionalidades amazónicas estaban en quichua con excepción de los que fueron utilizados en la población shuar. Este hecho si bien suponía un alejamien-

to de la realidad local fue aprovechado para el conocimiento e interrelación de las diferentes nacionalidades.

Existe demanda de tener textos elaborados específicamente para cada una de las nacionalidades. Cuando las organizaciones han tenido la iniciativa se han visto limitadas por la capacidad técnica y financiera para la elaboración de estos materiales.

### ***Relación con otros niveles y modalidades***

Existe relación con las experiencias escolares en tanto son compartidas con los centros de alfabetización y formación y viceversa para discutir sobre la situación de la comunidad, la elaboración de materiales didácticos y para compartir las ideas sobre formación de los niños en el esquema de educación bilingüe.

Aunque no hay un trabajo conjunto con la administración “hispana”, se ha ido reduciendo la tensión inicial provocada después de la creación de la Dirección Bilingüe.

### ***Relación con ONG's y otras organizaciones***

Como se ha mencionado repetidamente hay una relación directa con organizaciones indígenas de carácter local y nacional para la ejecución de programas de educación de adultos. La relación con organismos no gubernamentales ha sido esporádica y de manera indirecta. Por ejemplo, en la planificación de programas, estudios y propuestas que más adelante pasan a instancias oficiales para su ejecución y control. Desgraciadamente ha habido casos en los que las propuestas no se llegan a poner en práctica posiblemente debido a trabas de carácter burocrático.

Las iniciativas que provienen de las organizaciones con respecto a actividades educativas no siempre cuentan con el respaldo de instituciones no gubernamentales o internacionales que podrían darlo; por lo tanto, los recursos capacitados existentes no son aprovechados de manera óptima (Pastaza).



Debe continuar y fortalecerse la relación con instituciones oficiales como el Ministerio de Trabajo y Bienestar Social, la Junta de Defensa del Artesano y la Dirección de Educación Popular Permanente para, conjuntamente con las organizaciones y Direcciones Provinciales, dar salidas concretas al problema del desempleo que impacta de manera tan dura en la vida de las familias.

### **Limitaciones, proyecciones y perspectivas. Manejo de las lenguas**

#### ***Limitaciones***

Uno de los problemas más grandes de los centros ocupacionales es la carencia de instrumentos y equipos de trabajo. En algunas provincias no existe apoyo alguno de parte de las instituciones del medio. El cambio de concepción de alfabetización a formación de adultos supone recursos financieros y técnicos que están totalmente ausentes en los centros creados para el efecto. En la Amazonía la situación de distancia e insalubridad se suma a conflictos políticos de violencia como es el caso de la zona del Putumayo, al norte de la región.

La limitada permanencia de los educadores comunitarios en los procesos de educación de adultos (uno o dos años), en razón de la baja remuneración, incide en el seguimiento y consolidación de dichos procesos lo que perjudica la formación integral de los participantes. Por esta razón, ciertos adultos desconfían de los procesos de educación. Es urgente, por lo tanto, un significativo incremento en la bonificación que perciben los educadores comunitarios.

Otra limitante es el manejo del tiempo para programas de educación de adultos cuando es necesario respetar períodos de migración temporal a otras regiones o a las ciudades, y los ritmos de las actividades cotidianas. Por esta razón, la modalidad semipresencial con amplia flexibilidad parece ser la más recomendable en la determinación de los períodos de capacitación y de la duración de los programas.

### ***Proyecciones y perspectivas***

Los departamentos de Educación Popular Permanente y de Cultura han comenzado programas de apoyo mutuo: relación integral y formación para crear centros de estudio a nivel de bachillerato o para colaborar con colegios existentes a través de convenios, por ejemplo en Pastaza, en la región Amazónica.

La Dirección Provincial del Napo tiene convenios con las Universidades de Bolívar y Estatal de Guayaquil y con el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe de Canelos para la titulación de estudiantes que han terminado la secundaria y para adultos que han concluido programas de educación popular permanente con el fin de facilitarles la consecución de empleos de profesores.

Es importante que en el futuro se continúe con el involucramiento de las actividades comunitarias, de la vida cotidiana de los participantes, de los ancianos y sabios de las comunidades y de las metodologías propias de cada grupo cultural en los programas de formación de adultos. De esta manera, la participación directa de la comunidad contribuye a un proceso sostenible de educación de adultos.

### ***Manejo de lenguas***

Debido a la agresiva imposición de patrones de la cultura occidental, las lenguas nativas se revalorizan cuando los miembros adultos de las comunidades cobran conciencia de la necesidad de preservar la identidad.

En términos generales los procesos educativos se llevan adelante en castellano con las excepciones señaladas anteriormente aunque después de la capacitación y concientización de supervisores y de educadores se está empezando a trabajar en el idioma de la comunidad.

Últimamente se ha comprendido la necesidad de fortalecer el idioma propio a través de la educación ante el peligro de perderlo como ha sucedido en numerosas comunidades de la Sierra del Ecuador. En la experiencia shuar, en la Amazonía, en cambio, los niños que han asistido al modelo bilingüe en la actualidad utilizan el idioma materno en mayor grado que los adultos.

En varias experiencias locales ha habido la inquietud de recopilar producciones orales para que, luego de ser transcritas a los idiomas de la comunidad, puedan servir como material de trabajo de los educandos no hispanohablantes. En la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Napo hay un equipo que ha grabado el léxico propio de la Amazonía. En esta región muchos quichuahablantes consideran que es una pérdida de identidad la adopción del alfabeto unificado lo que demuestra que no hay una comprensión total de lo que significa la estandarización de un idioma.

En el caso de los shuar, que en un comienzo tuvieron problemas con los educadores achuar, recientemente han desarrollado un proceso autónomo desde que éstos últimos cuentan ya con personal capacitado que lleva adelante los procesos educativos en su propio idioma.

A pesar de los avances logrados se siente en casi todas las experiencias poca claridad en cuanto al modo de manejar situaciones de bilingüismo a tal punto que se da un tratamiento espontáneo pero poco académico, y por consiguiente poco efectivo, de un proceso de rescate de los idiomas originarios como parte del fortalecimiento de la identidad cultural.

A lo largo de la realización de las entrevistas para el presente estudio se expresa la necesidad de que instituciones internacionales apoyen los procesos de educación de adultos especialmente en los campos de elaboración de materiales, capacitación de educadores y demás personeros de la educación y financiamiento de equipos e instrumentos para los talleres de formación ocupacional.

**Referencias bibliográficas**

- El Comercio, Quito, jueves 5 de setiembre de 1996, p.1, Sección C.  
MEC. Convenio de Cooperación Científica entre el Ministerios de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).
- MONTALUISA, Luís  
1995 “Educación Bilingüe Intercultural”, en Yánez Cossío, Consuelo.
- Plan General de Formación y Capacitación Inicial para los Recursos Humanos Participantes en el Programa de Educación Primaria de Adultos, período 1989-1996.
- PNUD-UNESCO  
1990 Síntesis de la evaluación externa de la Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. Quito.
- SCHMELKES, Sylvia,  
1995 “Recherches latino-americanes - quelques résultats. Education des Adultes et Development”.
- YÁNEZ Cossío, Consuelo,  
1991 “MACAC”. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA. Cali, Colombia. Celater-Macac.
- YÁNEZ Cossío, Consuelo  
1995 La Educación Indígena en el Ecuador. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos. Vol. V. Ediciones de la Universidad Politécnica Salesiana y el Instituto de Capacitación Municipal. Quito.

**Entrevistas realizadas en 1996 en el marco del presente trabajo**

- Antonio Aldás. Jefe del Departamento de Supervisión de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Tungurahua.
- Alberto Anrango. Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.
- Víctor Cayapa. Jefe del Departamento de Planeamiento Integral de la Dirección Provincial de Educación Bilingüe de Napo. Director de la Fundación Sacha Causai.
- Melchor Caguana. Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Cañar.
- Nazario Caluña y Juan José N. Dirigentes de Tungurahua Runacunapac Riccharimui, ECUARUNARI, CONAIE.
- Miguel Ángel Contento. Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Loja.
- Bernardo Chango Jerez. Director de Educación Bilingüe de la Provincia de Tungurahua.
- Eduardo Chiguango Ande. Director Provincial de Educación de Sucumbíos. Ex-Supervisor Provincial de Educación Bilingüe.
- María de Lourdes Dousdebés. Directora Nacional de Educación Popular Permanente. Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador.
- Alberto Guapisaca. Director del Centro Educativo Matriz de Chibuleo, San Francisco, Provincia de Tungurahua.
- Gilberto Inga. Jefe del Departamento de Educación Popular Permanente de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- Julio Lojano. Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Azuay.
- Hugo López. Encargado del área de Desarrollo Integral Comunitario de la OPIP, Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza.
- Rodrigo Martínez. Jefe del Departamento de Planeamiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- Francisco Montaluisa. Rector del Instituto Intercultural Bilingüe de Canelos, Provincia de Pastaza.
- Luís Montaluisa. Departamento de Educación de la CONAIE, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
- Arturo Muyulema. Ex-Secretario de Educación de la CONAIE.
- Juan Proaño. Jefe del Departamento de Formación Docente de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Pastaza.

- Rosa Pucha. Dirigente de Comunicación del Movimiento Indígena de la Provincia de Chimborazo.
- Francisco Quinde. Jefe del Departamento de Educación Popular Permanente de la Dirección Provincial de la Provincia de Azuay.
- Dolores Salgado. Responsable del Área de Capacitación y Educación Popular Permanente de la Provincia de Chimborazo.
- Eurídice Salguero. Investigadora del Centro de Educación y Promoción Popular, CEPP, Quito.
- Miguel S. Tapui. Colaborador de la FOISE, Federación de Organización de Indígenas de Sucumbíos, Ecuador.
- Guillermo Tsentse. Jefe del Departamento de Educación Popular Permanente Bilingüe de la Provincia de Morona Santiago, encargado de la Dirección Provincial.
- Raul Urbina. Jefe del Departamento de Planeamiento de la Dirección Provincial de Educación Bilingüe de la provincia de Bolívar.
- Edmundo Vargas. Presidente de la CONFENIAE, Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía.
- Ana Yáñez Cossío. Funcionaria de la Corporación Educativa Macac.
- Luís Alberto Yumbai. Presidente de la FECABRUNARI, Federación de Campesinos de la Provincia de Bolívar.

## 5

# EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS INDÍGENAS EN PERÚ *ALFABETIZACIÓN CON DESARROLLO*

*Ruth Lozano Vallejo*

### **Introducción**

La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, de la UNESCO, en su Declaración de Hamburgo de 1997, define la educación de adultos como “el conjunto de procesos de aprendizaje, formales o no, gracias a los cuales los individuos considerados como adultos en la sociedad a la cual pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriqueciendo sus conocimientos y mejorando sus calificaciones técnicas o profesionales o los reorientan en función de sus necesidades y de aquéllas de la sociedad”. Y que “la educación de adultos comprende a la vez la educación formal y la educación permanente, la educación no formal y toda la gama de posibilidades de aprendizaje informal y ocasional que existen en una sociedad educativa multicultural, donde tienen lugar, las acciones basadas en la teoría y la práctica”.

El Ministerio de Educación del Perú define al analfabeto como aquella “persona incapaz de leer y escribir una expresión simple y breve de hechos relacionados con la vida cotidiana; se incluye dentro de este universo a la población de 15 y más años”<sup>1</sup>.

La educación de adultos y la alfabetización constituyen actualmente en el Perú un problema permanente y la intención de este trabajo es abrir un espacio de reflexión sobre la educación de jóvenes y adultos indígenas en el Perú. Para ello tomamos como referencia tres estudios efectuados en 1996, con auspicio de la Cooperación Alemana (GTZ): “Estudio de casos en Huancavelica, Puno y Cusco” de Edilberto Portugal Speedie; “Mujer Ecología y Alfabetización” de Fanel Guevara Guillén y “Situación Actual, Avances y Perspectivas de la Educación

de Adultos y la Alfabetización en el Perú” de Carmen Salvatierra Guillén.

Primeramente, recorreremos los escenarios de las experiencias: su contexto socio-económico, cultural y lingüístico, las propuestas pedagógicas y sus fases de ejecución. En segundo lugar, presentamos los enfoques que abarcan los componentes de la educación y alfabetización de adultos: lengua y cultura, género, medio ambiente y capacitación. Las estrategias de autogestión, concertación y participación comunitaria que operativizan las experiencias, son desarrolladas en tercer lugar. Son las reflexiones y proyección *ad portas del siglo XXI*, que abren las puertas de la reflexión-acción “de la angustia a la esperanza” y “de la ceguera a la luz”.

## **Escenarios en el presente: experiencias de alfabetización**

### ***Experiencias pedagógicas***

En los años 80 se produjo un gran impulso de las campañas de alfabetización con un enfoque multisectorial a través de la promoción educativa comunal, con énfasis en el área rural. Las nuevas alternativas tuvieron el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Agencia de los Países Arabes para la Educación, UNESCO-AGFUND, utilizando medios audiovisuales sobre todo para las poblaciones rurales bilingües y los migrantes asentados en zonas urbano marginales. El proyecto consideró la alfabetización en quechua, produciéndose textos de lecto-escritura en las variantes: ayacucho-chanca y Cusco-Collao.

Después del año 1985, se trabajó en áreas del trapecio andino con campañas las denominadas ALFATA I y II, que no dieron los resultados esperados porque los alfabetizadores, no sólo recibían una reducida ayuda económica, sino eran jóvenes capitalinos que no conocían la realidad y las lenguas andinas; además, la violencia social que se vivía redujeron los programas a los centros urbanos del interior del país.

En estos años, también, con la ayuda de la Cooperación Internacional, se implementó el proyecto “Atención Integral en Comunidades



Rurales”, PAICRUM, a nivel nacional; financiada por UNESCO y UNICEF, este proyecto tuvo una cobertura a los niños de 0 a 12 años y a los adultos de 15 a 39 años. Desde 1987 estos servicios incluyen la salud, la educación y la alimentación, con la formación de los Centros de Recursos Educativos para la Vida, CRIV.

En 1991 y como resultado de la sistematización de este proyecto, se crea la Propuesta Educativa PAICRUM que incluía la formación básica de la mujer, la atención integral al niño, la gestión productiva, la organización y la participación comunal. Se operacionalizaban en proyectos productivos, grupos de aprendizaje y servicios comunales infantiles.

El Ministerio de Educación en 1991 diseñó el Plan Nacional de Alfabetización, el cual presentó diferentes distorsiones en sus enfoques metodológicos, estrategias y políticas de aplicación en todos los niveles de ejecución y su desarrollo quedó suspendido en un porcentaje significativo de casi todos sus programas. A partir de un nuevo currículo, en 1994 se replantea la estrategia de alfabetización y de post-alfabetización, basando la producción de materiales en la diversificación.

Entre 1994-1995, a medida que la aguda crisis económica se superaba y la violencia del terrorismo disminuía, el Estado continuó con los “Programas de Focalización” en 1994, que implementó la capacitación de 16,250 entre especialistas, coordinadores y promotores alfabetizadores y el programa “Educación para Todos” en 1995, que fue el proyecto que dio mayor impulso y atención a la población femenina a través del proyecto “Desarrollo y Fortalecimiento Socio-Educativo de la Mujer Indígena y Campesina Illetrada”.

En esta misma época el BID, UNESCO y UNICEF, financiaron el proyecto “Educación para la Vida” que se ejecutó en el ámbito marginal de Lima y la zona Chanca que incluye los departamentos centro sur de la sierra. Se capacitaron entonces 1,458 promotores alfabetizadores; 87 coordinadores y 25 especialistas, en 116 talleres. Este proyecto realizó cuatro estudios en Comas, Chorrillos (Lima), Piura y Andahuaylas; con la finalidad de integrar a la mujer en las actividades productivas, se organizaron 56 ferias y además se instalaron 25 redes locales para el funcionamiento de 50 módulos para los “Centros de Recursos para la

Vida” (CRIVs). El proyecto piloto “Capacitación en Educación para la Protección del Consumidor” capacitó 25 especialistas en alfabetización y 50 directores de educación primaria y secundaria para adultos.

La población femenina analfabeta de lengua vernácula de 55 provincias de extrema pobreza fue beneficiaria en 1995 de los programas de alfabetización bilingüe intercultural; a partir de este año se otorga una atención preferente a los programas de alfabetización bilingüe intercultural. Este mismo año, con la ayuda de la Cooperación Técnica Internacional, los programas de alfabetización beneficiaron a 339,662 personas bajo la conducción de 1,145 coordinadores y 16,443 promotores alfabetizadores.<sup>2</sup> Asimismo se consolida la estrategia de alfabetización y de post-alfabetización, basada en la producción de materiales diversificados, en atención a la realidad multilingüe y pluricultural del país, mediante talleres de producción regionalizados.

El porcentaje de beneficiarios de programas de alfabetización, en 1995, en zonas muy pobres, con relación a la población analfabeta registrada en el último censo de 1993, ha sido de alrededor 20 a 25 %, esto se muestra en el Cuadro 1:

**Cuadro 1**  
**POBLACIÓN ANALFABETA EN LOS DEPARTAMENTOS**  
**“MUY POBRES” Y PARTICIPANTES DE LOS PROGRAMAS**  
**DE ALFABETIZACIÓN ATENDIDOS EN 1995**

| Departamentos<br>“muy pobres” | Población<br>analfabeta* | Beneficiarios** | %    |
|-------------------------------|--------------------------|-----------------|------|
| Huancavelica                  | 71,162                   | 18,008          | 25.3 |
| Apurímac                      | 77,776                   | 18,779          | 24.1 |
| Ayacucho                      | 92,887                   | 21,989          | 22.0 |
| Huánuco                       | 89,927                   | 19,799          | 22.0 |
| Cajamarca                     | 193,735                  | 29,911          | 15.4 |
| Cusco                         | 154,424                  | 36,775          | 23.8 |
| Amazonas                      | 36,977                   | 8,298           | 22.4 |
| Puno                          | 145,101                  | 30,360          | 20.9 |

Fuente: \* “Mapa de Inversión Social”, INEI - FONCODES.

\*\* Unidad de Estadística Educativa, Ministerio de Educación, 1995.

En 1993, la población escolar en el Perú fue de 7'471,048 alumnos que asisten a los centros educativos y programas escolarizados y no-escolarizados públicos y privados; de este total solamente el 3.8 % corresponde a la educación primaria y secundaria de adultos y 3.3% a la educación ocupacional, mientras que la educación primaria y secundaria de menores representa el 88.9%. La población escolarizada de adultos en primaria es de 61,589 de los cuales un 60.1 % son mujeres.

La Educación Primaria de Adultos, EPA, no-escolarizada alcanza 10,721 participantes de los cuales el 73.8% son mujeres y en la Educación Secundaria de Adultos, ESA, no-escolarizada de un total de 30,179, el 51.3% son mujeres. La situación es más crítica en la Educación Ocupacional escolarizada, porque de 202,163 participantes, el 78.5 % son mujeres y en el caso de los Centros Educativos Ocupacionales, CEOs, no-escolarizados que atienden a 4,996 alfabetizandos, el 74.0 % son mujeres.

En el área urbana las modalidades de educación del adulto se radicalizan; la EPA escolarizada representa el 96.7%; el 96.1% de la ESA escolarizada y el 96.1 % corresponde a la educación ocupacional urbana. Los participantes de las modalidades de la educación de adultos son empleados, obreros, ambulantes, trabajadores independientes, trabajadoras del hogar. Existen 625 EPAs, de los cuales 578 están en áreas urbanas y los restantes en área rural, de éstos solamente en 4 se enseña en lengua quechua. De los 773 ESAs que funcionan, 76 están en el área rural y todos enseñan en castellano.

La Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, DINALEA, en su diagnóstico en 1995 muestra una demanda significativa de jóvenes desplazados de la educación secundaria de menores, sea por bajo rendimiento o por la crisis económica que los obliga a emplearse sin tener ninguna calificación, sobre todo en el mercado informal. La crisis económica al atacar a los estratos bajos y medios, incrementó la demanda por estas modalidades que les permite estudiar y trabajar si encuentran algún empleo.

El "Diagnóstico General de la Educación" de 1993, realizada con auspicios del PNUD y la GTZ que incluyó la evaluación de 60 experiencias no consideró ninguna experiencia referida a la alfabetización y

a la educación de adultos. Bajo los auspicios de la GTZ, en 1996, se sistematiza las experiencias realizadas en Puno, Cusco, Huancavelica y Apurímac, presentadas en el marco de la conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, CONFINTEA V, realizada en Hamburgo, en julio de 1997, que se resumen a continuación:

1) Antaymisa (Acoria, Huancavelica)<sup>3</sup>

La comunidad de Acoria se desliza por una quebrada entre 4 mil y los 3 mil metros de altitud, donde florecen pequeñas chacras de papas, cebada y habas, en la pendiente, castigadas por la erosión de torrenciales lluvias, allí se crían rebaños de cabras y de ovejas y la comunidad cultiva especialmente la papa a nivel de pequeñas parcelas enfrentando problemas de comercialización debido a sus precios no competitivos.

Durante la evaluación, una participante del círculo de alfabetización relata que: *“Aquí, al “ladito”, casi todas las noches nos reuníamos y nos alumbrábamos con velas para leer y escribir...”*, y las mujeres del círculo estuvieron reunidas, tomando la chicha de molle y algunas de ellas cargando su *“wawa”* sobre su hombro, portando un libro de alfabetización; entonces se les repartió periódicos en castellano, obteniéndose una reacción de ansiedad y concentración en las imágenes y letras, expresada verbalmente en quechua, con la frase *“Está bonito, señor, pero todavía no entendemos mucho”*.

En la misma ocasión un comunero varón con apariencia de dirigente, por su edad, manifestó que debido a sus bajos jornales y a la falta de trabajo migraban a Chanchamayo (departamento de Junín) para participar de las cosechas de café.

2) Jacha Kelluyo (Chucuito, Puno)<sup>4</sup>

Jacha Kelluyo se encuentra a tres kilómetros del hito 31, frontera con Bolivia; su paisaje es plano, de color amarillo sin árboles y se caracteriza por el viento helado que barre con fuerza la tierra; las casas más importantes tienen techos de calamina y puertas de fierro, las bombas manuales de agua figuran en la planicie acompañando las viviendas de adobe y paja.

Esta zona ganadera está poblada por campesinos propietarios de ovejas, llamas, alpacas y vacunos; en ella también existe un hato comunal de vicuña donde los comuneros realizan el “*chaku*” para luego vender su lana y para que las mujeres tejan chompas y frazadas. La mujer se encarga del ganado y en las nóminas de alfabetización, aparecen en mayoría “las pastoras”. De la venta del ganado y de las ferias se encargan los varones quienes realizan la actividad de engorde juzgada como la más rentable.

Los círculos de alfabetización se desarrollan generalmente en las casas de las promotoras quienes se reúnen alumbrándose con focos conectados a baterías de carros; los materiales que utilizan son la carpeta pedagógica del alfabetizador, cuadernos con frases generadoras y láminas de lana de oveja fabricadas por las participantes de los centros comunales de alfabetización.

3) Centro Andino de Educación y Promoción “José María Arguedas”, (CADEP):

a) En Anta

Su población se encuentra ubicada a dos horas de la ciudad del Cusco, con acceso a través de una carretera; el escenario muestra las alturas del Chinchaypukyu donde la nieve del apu Salcantay brilla y más abajo se despliega la pampa de Anta que es considerada como la despensa del Cusco desde la Colonia; tiene además la reputación de ser una zona de comunidades rebeldes que se enfrentaron a la concentración de la tierra, después de la Reforma Agraria.

La historia de esta zona refiere la presencia de abigeos y “señores”, donde “*no podías entrar -compañero- sin permiso de los “llaqtataytas; hasta los mistis les tenían miedo*”. En efecto, los primeros en llegar a Pantipata, sin pedir permiso, fueron los del CADEP, a quienes un voluntario alfabetizador menciona diciendo, “*Y ahora tenemos escuelas bilingües y las mujeres de la alfabetización ya abrieron los ojos*”. En las alturas de Choquemarca, localidad cercana a Anta, las mujeres moldean artísticamente la arcilla con sus dedos en la fabricación de ollas que luego son vendidas en las ferias semanales, alternando con las reunio-

nes del comité en la Provincia, para evaluar el avance de la alfabetización, después de un viaje, finamente vestidas con sus sombreros de copa ancha y con la carga a las espaldas, conduciendo una recua de burros por un camino de herradura. Actividad que ha sido posible, gracias al crédito financiero recibido en el círculo de alfabetización que ha facilitado el comercio local. Una alfabetizanda, menciona esta actividad diciendo: *“Yo no sabía, que podía hacer esto. Kunan ñuqaqa yachani. He recolectado trigo en la parte baja y lo he llevado a la altura para cambiar por chuño. Con esto he llegado al Cusco y lo he vendido; compré entonces, azúcar y fideos y he regresado a la comunidad y lo he vendido”*. Un pequeño crédito recibido en el círculo viabilizó estas operaciones.

#### b) En Chumbivilcas

Otra provincia del Cusco, los habitantes de la localidad de Quiñota, a 14 horas de viaje desde el Cusco y aquellos de la comunidad de Ututa ubicada a 3,800 metros sobre el nivel del mar, han participado de los programas de alfabetización; al respecto una pobladora refiere que *“Todas las participantes del círculo llenan sus fichas en quechua para obtener sus préstamos y la que no sabe, aprende rápido”*. Seguidamente cuenta que ha tenido una reunión con las mujeres acerca del maltrato: *“Todas estábamos llorando (‘Imatan ruayman; sunquymi nanan) impotentes frente a la violencia de los maridos, qué podría hacer; mi corazón estalla de dolor”*. Asimismo, un alfabetizador menciona que *“las láminas de alfabetización representan la cultura de nuestros antepasados hasta que llegó el hacha de los españoles y cayó; tenemos que levantarla”*<sup>5</sup>

#### c) En Hakira

La población de Cotabambas, provincia del departamento de Apurímac, se caracteriza por su bella iglesia de sillar, y su “Qaqacarcel”, que es la prisión cavada en un peñón del tamaño de una plaza y constituye el monumento principal de la comunidad. En la parte más alta, la Base Militar tenía un puesto de guardia día y noche hasta que según cuenta un tendero, *“Entraron los terrucos y mataron aquí en la plaza; a nuestro alcalde y dos regidores estuvieron con las manos atadas esperando la muerte toda la noche”*.

Los domingos en Hakira se realiza la feria; y es cuando los de Arequipa llegan en camiones trayendo todo tipo de mercadería, velas, alcohol, frutas, radios etc. Las mujeres llegan con sus canastas de tunas desde lejos; algunas de ellas pertenecen a los círculos que se concentran en el local municipal, donde también se reúne la Asociación de Maestros Indígenas, su presidente y los alfabetizadores informan sobre el funcionamiento de sus círculos; programan jornadas de capacitación y un taller de tres días, recogen los materiales producidos, almuerzan y se van.

#### 4) Asociación para la Ecología y Desarrollo (APED)

##### a) En Calca<sup>6</sup>

La provincia de Calca del departamento de Cusco posee diversos pisos ecológicos ubicados en el Valle Sagrado de los Incas, su clima varía de templado a frígido. Su población es quechua-hablante y eminentemente rural dedicada fundamentalmente a la agricultura. Las zonas yungas practican el monocultivo del maíz y la ganadería incipiente así como la artesanía en pequeña escala y mediana escala. Son pequeños centros urbanos que cuentan con servicios básicos y carretera asfaltada. Las zonas de punas, por el contrario albergan a comunidades campesinas, dedicadas a actividades agrícolas de autoconsumo en pequeñas parcelas que producen maíz, papa, olluco, trigo, quinua, tarwi y cebada; también crían animales menores y ovinos criollos.

La alfabetización se inició en grupos pequeños en pocas comunidades; a pesar de predominar el sistema patriarcal las mujeres mostraron interés y también los varones participaron, así por ejemplo, en la comunidad de Cancha (a 4 horas de Calca por herradura) funcionaron dos grupos: uno de varones y otro de mujeres.

La conformación de grupos de alfabetización en varias comunidades, ha sido asumida por las Asambleas Comunales, los Clubes o Comités. Es preciso citar los casos de las federaciones de campesinos de Lamay, Calca y Paruro.

Dentro del escenario presentado, la pregunta: ¿Cuál es el interés de los indígenas en alfabetizarse?, inicia nuestra reflexión sobre la pro-

blemática de la educación de adultos, y son los testimonios de los programas de alfabetización que nos responden:

Los profesores que han participado en programas de alfabetización, manifiestan que los indígenas parecen poco entusiastas frente a posibles beneficios derivados de saber leer. Sin embargo, acuden masivamente a inscribirse. En Antaymisa, una comunidad en el departamento de Huancavelica, casi el 100% de las familias fueron empadronadas; mientras que en Kelluyo, comunidad del departamento de Puno, se inscribieron 107 y participaron 100 personas y en el caso de los programas del Centro José María Arguedas, CADEP, en el Cusco, hubo una matrícula aproximada de dos mil mujeres.

Muchos otros testimonios muestran otras motivaciones tales como: *“queremos alfabetizarnos para poder firmar”* o *“así no nos van engañar en las cuentas”* o *“podré ayudar a mis hijos a hacer las tareas”*... De todos modos en las expectativas manifestadas no aparecen el calendario, los carteles de indicaciones, los formularios para adquirir préstamos o solicitar trabajo, el diccionario, las indicaciones de las medicinas, los manuales de instrucciones, los periódicos, las revistas, etc. No se encuentra la idea de acceder a la información y a los conocimientos del mundo letrado... ¿Firmar es de tanto valor?.

El estar en una situación de ceguera, que equivale a la muerte, podría ser el razonamiento que explique el misterio de no ser letrado (o cualquier cosa que pueda significar). Muchos testimonios hablan del horror a ser *ñausa* (ciego), de asistir al círculo de alfabetización, a pesar de la rigidez y de las pocas posibilidades de avanzar, (una vez por semana, qué se puede aprender), *“porque es valioso, al representar simbólicamente, la salida de las tinieblas”*. Por ello, cualquier forma de alfabetización es buena para los indígenas en tanto abre las ventanas al idioma escrito del mundo moderno: *“Muchos, en estos programas, hemos aprendido a abrir el ojo dejando de ser ñausas”*<sup>7</sup>

Asimismo consideramos importante identificar algunos problemas subyacentes a la educación de adultos que se visualizarán en el desarrollo de las experiencias de alfabetización en el Perú:



- La selección de los alfabetizadores que las comunidades deben asumir y que actualmente no es plenamente aceptada por las autoridades;
- ¿Existe un futuro para la cultura propia de los pueblos indígenas?
- ¿En qué idioma alfabetizar, quién y cómo se decide?
- ¿Cómo promover círculos de lectores entre los neoalfabetizandos?
- ¿La solución de la educación de jóvenes indígenas consiste en la castellanización?
- ¿Se requiere de medios sumamente costosos para resolver la enseñanza del castellano como segunda lengua como parte de la práctica intercultural?
- ¿Cómo asegurar la continuidad de los círculos en circunstancias difíciles como el cansancio, la mala alimentación y las mínimas condiciones de salud?
- ¿Cuáles son las modalidades y estrategias de concertación entre las comunidades beneficiarias y el Estado?
- ¿Cómo posibilitar la participación y la autogestión comunitarias?
- ¿Cómo promover la integración de la comunidad indígena al proceso de globalización a través de la educación de jóvenes y adultos indígenas?

### ***Propuestas pedagógicas***

1) En Antaymisa, la propuesta pedagógica de educación de adultos indígenas, tiene las siguientes características:

- El modelo pedagógico, más que autoritario es horizontal, a pesar de su similitud con el modelo escolar.
- Existe vinculación y reconocimiento previo de la problemática de la comunidad así como motivación a la participación en la alfabetización.
- Se encuentran cuadros organizacionales de niveles diferenciados para responder a la heterogeneidad de los participantes. Este esquema constituye la base que define el punto de partida del programa de alfabetización.

- La estructura del proceso es acorde a “la realidad de los participantes” flexibilizando y permitiendo una mejor atención a la evolución de los aprendizajes individuales.
- La participación comunitaria es un factor de animación constante. Pero no está claro en qué medida los temas existenciales están incorporados efectivamente al proceso.
- Los materiales se diseñan, editan y producen durante el proceso, utilizando folletos y láminas con medios para iluminar las palabras, sin propuesta de códigos a descifrar, para permitir el debate de contenidos.
- Las estrategias de lectura o de incorporación al mundo letrado no han sido desarrolladas, lo cual no permitió la producción de textos y materiales escritos.
- El trabajo se realiza a partir de combinaciones de letras y sílabas, lo cual no permite una buena estimulación al descubrimiento de nuevas palabras.
- No se utiliza una metodología de segunda lengua para la enseñanza del castellano.
- No fueron considerados el sistema de monitoreo y de evaluación externa.

2) En Kelluyo, la propuesta pedagógica de educación de adultos indígenas tiene las siguientes características:

- El modelo en la organización del proceso educativo aplica las reglas de la educación formal.
- La investigación se realizó previamente utilizando diagnósticos situacionales diseñados y producidos por los promotores.
- El currículo ha sido diseñado a partir de pistas temáticas establecidas en el libro *Mi Altiplano Peruano*<sup>8</sup>.
- Partiendo de la prueba de entrada se construyó la “línea de partida”; pero se ignora si este proceso fue aprovechado para clasificar a los participantes.

- No se consideró la reflexión sobre el quehacer cotidiano de las participantes, aplicándose el procedimiento de aprendizaje directo de letras y números.
- El proceso de aprendizaje de la lectura se realizó en forma vocálica y silábica, utilizando frases generadoras, que fueron diseñadas en función de los fonemas y grafías.
- El descubrimiento de palabras nuevas fue realizado con una mínima estimulación.
- No existen textos de apoyo a la lectura y a la escritura producidos por el proyecto, utilizándose cartillas de las experiencias del Centro Peruano de Investigación, Desarrollo Humano y Acción Social, CESPIDAS.
- El presupuesto no adjudicó partidas para la investigación, el diseño, la edición y la producción de textos, afiches y folletos.
- La estrategia no incluye la ampliación del universo de lectores.
- El monitoreo se implementa con la ayuda de la carpeta pedagógica utilizada por cada promotor.
- La evaluación de los alfabetizandos incluye una prueba de salida.
- Los estudios son acreditados mediante una certificación autorizada por el Ministerio de Educación, el Núcleo Ejecutor y FONCODES.

3) En CADEP, la propuesta pedagógica de educación de adultos indígenas, tiene las siguientes características:

- El modelo constituye una estructura única y se desarrolla mediante un proceso que considera la investigación, acciones preliminares, alfabetización y post-alfabetización.
- La investigación trabaja temas de lengua y cultura y el universo temático y vocabular.
- Las acciones preliminares comprenden los acuerdos con las comunidades, la selección de alfabetizadores, convenios con el Estado, producción de material educativo, el trabajo sobre la secuencia de palabras y temas generadores en códigos “*Yachachinakuy*”<sup>9</sup>.

- La motivación se implementa con diálogos sobre la cultura indígena, acciones de iniciación a la utilización de la mano y al razonamiento matemático en código indígena.
- La alfabetización desarrolla temas y palabras generadoras bajo la fórmula global-sintética con énfasis en el descubrimiento de nuevas realidades y nuevas palabras, la iniciación al castellano en forma oral con método de segunda lengua, producción de textos en dos lenguas y ejercicios de lenguaje y matemático con los textos básicos *Yachachinakuy* y *Yupasun*.
- La post-alfabetización se implementa con círculos de lectura utilizando ejercicios de composición, que se realizan, entre otros, mediante concursos de cuentos y adivinanzas en quechua; la iniciación a la utilización del uso práctico del quechua en documentos comunales y formularios diversos, como por ejemplo aquellos del crédito financiero; el establecimiento y funcionamiento de redes de comunicación escrita entre círculos y la utilización de la matemática aplicada, por ejemplo, al plan de trabajo de los círculos.

La propuesta comprende técnicas y/o procedimientos, tales como: cursos y talleres intensivos para afianzar el proceso de aprendizaje, la realización de intercambios culturales, estrategias de interaprendizaje en los círculos, pruebas de clasificación de los participantes y la aplicación de técnicas de los círculos referidas a la organización no escolarizada, el rol del alfabetizador como animador y facilitador del diálogo, etc.

Observándose además que: el modelo no incluye el diseño del sistema de monitoreo y es mínima la aplicación específica del método de enseñanza del castellano como segunda lengua; además, en algunos casos se distorsionó la enseñanza de la matemática, marginándola al realizar razonamientos de algoritmo árabe, haciendo uso de las *yupanas* (ábacos andinos).

4) En APED, la propuesta pedagógica de educación de adultos indígenas, tiene las siguientes características:

- La motivación y promoción de la alfabetización, que se efectúa en las asambleas comunales, en las reuniones de los clubes de madres y visitando domicilios de los posibles alfabetizandos.
- El modelo comprende: talleres de programación, evaluación intermedia y final, pasantías de alfabetizadores, Foro Nacional, producción de documentos, un video y un libro.
- Los espacios de intercambio entre las alfabetizandas son importantes y se desarrollan bajo la modalidad de concursos de periódicos murales, dibujos y trabajos artesanales.
- Son contenidos de la alfabetización los aspectos organizativos y los derechos cívicos, temas que se discuten en encuentros de mujeres, con la finalidad de reflexionar sobre su cultura y sus reivindicaciones.
- Los ejes temáticos están referidos principalmente a: interculturalidad e identidad cultural, ejercicio de derechos cívicos de la mujer; proyectos productivos, ecología y conservación del medio ambiente.
- Se ha realizado investigaciones para adecuar la metodología del quechua como lengua materna y del castellano como segunda lengua, así como los elementos básicos de la matemática en adultos indígenas.
- La selección de materiales se realizó en función a las características de los participantes en su habitat, recogiendo sus aportes en el proceso.
- En la selección de coordinadores y alfabetizadores, se tomó en cuenta la procedencia e identificación con los campesinos y la cultura andina, el manejo oral y escrito, su experiencia de trabajo en el campo, así como, su experiencia en educación bilingüe intercultural.
- Los coordinadores y alfabetizadores son capacitados como promotores para que se identifiquen con su comunidad e impulsen la revaloración de los elementos culturales, técnicos y artísticos propios.
- Para la práctica de los diálogos y expresión oral han sido muy útiles los sociodramas y los ensayos de participación como ejercicios

prácticos, utilizando la expresividad de las mujeres del campo que manifiestan con mayor naturalidad sus preocupaciones a través de la teatralización.

- El proceso de post-alfabetización fue incipiente y se desarrolló en círculos de estudio intermitentes con el apoyo del alfabetizador de la comunidad y la realización de charlas sabatinas.

### ***Estratégicas pedagógicas***

Antes de 1982 la educación de adultos estaba relacionada con el sector laboral y ese mismo año cambió de denominación de “Educación Básica Laboral” a “Educación Primaria y Secundaria para Adultos” y su enfoque se restringió al concepto de educación remedial y compensatoria.

De igual forma, la modalidad “Calificación Profesional Extraordinaria” fue cambiada por “Educación Ocupacional” orientada a la adquisición de opciones ocupacionales de adolescentes y jóvenes que no llegó a la especialización por falta de recursos para el equipamiento de talleres de las diferentes opciones.

La Educación Primaria de Adultos, EPA, es obligatoria y gratuita, escolarizada y no escolarizada; comprende 6 grados y es accesible a las personas mayores de 15 años que no han terminado el régimen regular. Los currículos de la EPA son los mismos que se usan para la alfabetización y post-alfabetización que produce el Ministerio de Educación. La forma no-escolarizada de la EPA emplea los Programas No-Escolarizados y los Estudios Independientes. Los primeros trabajan con un grupo/grado asesorados por un docente durante 12 horas semanales sin material educativo especial y los Estudios Independientes no exigen la asistencia, los participantes desarrollan los contenidos y se presentan solamente para rendir los exámenes.

El nivel de la Educación Secundaria de Adultos, ESA, es diferente y permite al joven o adulto acceder a la educación superior, sea ésta universitaria o no. Comprende 5 grados, siendo los dos primeros comunes y los 3 últimos de especialización en agropecuaria, artesanal, comercial, industrial, minera, pesquera, salud, turismo y comunicación.

La especialidad científico-humanista proporciona conocimientos básicos, aptitudes, habilidades y destrezas en las ciencias, el arte y las letras.

Asimismo existen Centros Educativos Ocupacionales No Estatales que brindan tres tipos de programa con certificación, estos son el básico, de actualización y de perfeccionamiento.

### **Enfoques**

Ad portas del siglo XXI, la educación de los adultos y la formación continua son necesarios, sea en la comunidad o en el trabajo. Los nuevos imperativos de la sociedad y del mundo laboral moderno exigen a cada individuo, sea mujer u hombre, renovar constantemente sus conocimientos y competencias durante toda su vida. ; de tal forma que nunca fue tan necesario reconocer *el derecho de aprender durante toda la vida*, es decir, el derecho a leer, a escribir, el derecho de formular críticas y de analizar, el derecho de acceder a los recursos y de desarrollar y de poner en práctica las aptitudes y competencias individuales y colectivas.

Las políticas de educación de jóvenes y adultos deben estar abiertas al conocimiento, dar prioridad a la ampliación de las posibilidades de educación a todas las mujeres, respetando sus diferencias y eliminando los prejuicios y los estereotipos los cuales reducen sus posibilidades de acceso a la educación de los jóvenes y de los adultos, así como de sus beneficios.

### **Lengua, cultura y alfabetización**

Las comunidades indígenas quechuas conservan los elementos de su cultura, como la lengua, su tecnología agrícola y ganadera, la medicina y las expresiones artísticas tradicionales, danzas, música, literatura oral, la cerámica y mantienen la práctica ancestral del ayni y la minka.

El Cuadro 2 muestra que la tasa total de analfabetismo rural es significativamente mayor en 23% que la tasa urbana; y que en el área rural se presenta el más alto porcentaje de analfabetismo en el grupo de

64 y más años de edad (65.9%) seguido del grupo de edad entre 40 - 64 años (47.2%).

**Cuadro 2**  
**TASA DE ANALFABETISMO POR ÁREA URBANA Y RURAL SEGÚN**  
**GRUPOS DE EDAD - 1993**

| Grupos de edad | Total | Urbana | Rural |
|----------------|-------|--------|-------|
| TOTAL          | 12.8  | 6.7    | 29.8  |
| 15 - 19        | 3.9   | 1.8    | 9.8   |
| 20 - 29        | 6.1   | 2.7    | 16.0  |
| 30 - 39        | 9.0   | 4.1    | 24.4  |
| 40 - 64        | 21.7  | 11.7   | 47.2  |
| 64 Y MAS       | 37.9  | 24.8   | 65.9  |

Fuente: INEL, Censo Nacional de 1993.

Se puede observar, además, que la población femenina rural sufre más del problema del analfabetismo; éste se manifiesta más intensamente a medida que la población aumenta en edad. Es decir, las tasas más altas del analfabetismo se registran en la población rural, cuyos grupos etarios están comprendidos entre 20 - 29 (16.0%); 30 -39 (24.4%) y 40-64 (47.2%).

El proceso de alfabetización no sólo es entendido como el aprendizaje de la lecto-escritura, sino como una visión integral, dentro de un proyecto mayor del que forma parte importante; complementándose con acciones de capacitación y reflexión, orientadas hacia el desarrollo de la comunidad y sus características sociales, que incluyen aspectos de lengua y cultura.

La heterogeneidad de la población peruana se manifiesta en la coexistencia de 43 lenguas, de las cuales 39 son amazónicas, una lengua en fase de estudio y 3 lenguas andinas, el quechua, aimara y jacaru. Todas ellas agrupadas en 17 familias lingüísticas.<sup>10</sup>



Según el censo nacional de 1993, la población de 5 ó más años de edad, es decir el 80.3 % de la población censada tiene como lengua materna el castellano; los registrados con lengua materna quechua representan el 16.5 % y el 3 % tienen como lengua materna el aimara o alguna lengua amazónica.

En la población monolingüe indígena y aquella bilingüe incipiente, que vive en áreas rurales en los departamentos muy pobres y pobres, el porcentaje más alto de analfabetos se encuentra en las poblaciones quechua hablantes entre los 30 y 64 años de edad.

La diferencia del bilingüismo nativo y no-nativo contribuirá a una mejor planificación de estrategias para la enseñanza de lenguas, en la alfabetización y post-alfabetización así como en la enseñanza de la lectura, escritura y para la comunicación interpersonal a fin de lograr una alfabetización con mínima reversibilidad.

La educación de los adultos debe reflejar la riqueza que representa la diversidad de las culturas del Perú y respetar las sapiencias y sistemas de aprendizaje tradicionales y de los pueblos nativos y su derecho de aprender en su lengua materna. La educación de los adultos contribuye a la preservación de la sabiduría oral de los grupos minoritarios y los pueblos autóctonos para reunir el material documentario que le es suyo.

En el sustento del proyecto de Kelluyo, se ha concluido que:

- “la alfabetización se hará fundamentalmente en la lengua materna de los participantes”;
- ésta se ubicará “dentro de la historia de cada pueblo”;
- “tenemos que lograr una alfabetización para ser nosotros mismos”;
- la alfabetización se realizará “en unión con la tradición cultural de cada comunidad”; y “tendrá más garantías de éxito cuanto más activamente sea asumida por la población indígena y sus organizaciones”.

Desafortunadamente falta una prueba tangible de estos planteamientos en textos, en láminas usadas en la alfabetización y en los testimonios de los participantes. Los diagnósticos realizados por los pro-

motores en cada comunidad no recogen el tema cultural ni reconocen el predominio evidente de la lengua aimara en la vida diaria. En la experiencia de CECAL se tuvo necesidad de traducción pues las mujeres habían llenado decenas de páginas en el castellano de la alfabetización y miraban sin entender lo que se les quería comunicar.

A pesar de todo esto, se ha encontrado una importante afirmación de los valores colectivos en la organización y realización de la alfabetización en Kelluyo, hecho que indudablemente, proviene de la tradición aimara y de la iglesia adventista, llámese austeridad, frugalidad, el respeto por el deber, la honradez y el apoyo fraterno, que han aparecido como rasgos fuertes de la conducta de los participantes de los CECAL, sin duda relacionados con las vivencias religiosas de su iglesia. Aunque no encontramos testimonios que den cuenta de una motivación para alfabetizarse con referencia a la Biblia, es seguro que la necesidad de acceder a ella ha sido y es un estímulo. Al parecer, a diferencia de lo que ocurre en la Iglesia Católica, los líderes religiosos adventistas son miembros de las comunidades. Se trata, aquí, de una iglesia autogestionada. Lo que constituye, sin duda, un terreno favorable para una alfabetización autogestionada.

El CADEP presentó como uno de los objetivos centrales de su propuesta al concurso de proyectos de alfabetización para América Latina y el Caribe organizado por OREALC/UNESCO/ en 1991: “*Valorar y difundir la cultura existente, teniendo en cuenta que las mujeres son sus portadoras más representativas*”. Su finalidad no fue asumir la cultura indígena como referente central sino enfrentar directamente la opresión y subordinación cultural que se manifiesta más en el caso de la mujer indígena debido a que la lengua y la cultura afirman el desarrollo de la autoestima y facilitan el diálogo intercultural sobre una base de equidad.

El informe de la evaluación de UNESCO al CADEP, se refiere a que “*tanto los alfabetizadores como las alfabetizandas, han valorado el quechua. Manifiestan incluso, que al comienzo no querían aprender a leer y escribir en este idioma, pero que después de haber pasado por el proceso de alfabetización se dan cuenta de que estaban en un error y que se sienten orgullosos de hablarlo y escribirlo*”. Asimismo constató la aceptación

del término “indígena” como indicativo de lo propio en los participantes.

Una vez definida la referencia valorativa de lo propio, la interculturalidad se presenta como un imperativo de la relación adecuada y de la ampliación del horizonte cultural. Esto implica el rompimiento de situaciones de confinamiento impuestas que existen, desde el pasado, a los indígenas para definirse y actuar con seguridad en espacios culturales distintos.

En el proyecto implementado por APED en la provincia de Calca en el Cusco, el 90% de la población de las provincias de Calca y de distrito son bilingües (quechua-castellano) y un aproximado de 65% en comunidades campesinas son monolingües quechua hablantes y de éstos la mayoría son mujeres. Ello implica la necesidad de implementar la alfabetización bilingüe intercultural. Es decir, la educación de adultos indígenas, con el fin de desarrollar las potencialidades de sus beneficiarios, debe ser bilingüe e intercultural para reemplazar las metodologías tradicionales que sólo han posibilitado limitadamente el aprendizaje de *“firmar sin lograr la competencia comunicativa en el lenguaje oral y escrito”*

### **Género y alfabetización**

Es evidente que las tasas más altas de analfabetismo se encuentran en la población femenina rural en los departamentos “muy pobres” y predominantemente vernáculo hablantes: Apurímac 51.5 %; Huancaavelica 47.7 %; Ayacucho 45.8 %; Cajamarca 39.0 %; Cusco 36.4 %; Huánuco 34.6 %; Puno 32.9 y Amazonas 29.4 %. El Cuadro 3 muestra que el problema del analfabetismo es predominante en la población femenina y rural, con tasas de 55.8% y 42.9% para los años 1981 y 1993 respectivamente.

**Cuadro 3**  
**TASA DE ANALFABETISMO POR SEXO Y POR ÁREAS**  
**RURAL Y URBANA - CENSOS 1981-1993**

| Área   | Tasa de analfabetismo<br>1981 |         |         | Tasa de analfabetismo<br>1993 |         |         |
|--------|-------------------------------|---------|---------|-------------------------------|---------|---------|
|        | Total                         | Hombres | Mujeres | Total                         | Hombres | Mujeres |
| Total  | 18.1                          | 9.9     | 26.1    | 12.8                          | 7.1     | 18.8    |
| Urbana | 8.1                           | 3.6     | 12.5    | 6.7                           | 3.4     | 9.8     |
| Rural  | 39.5                          | 23.2    | 55.8    | 29.8                          | 17.0    | 42.9    |

**Fuente:** INEI, Censos Nacionales 1981-1993.

En los últimos diez años, la situación de la mujer en el Perú ha evolucionado de acuerdo al comportamiento de los siguientes indicadores: se produjo un incremento del nivel educativo, un descenso de la fecundidad, un aumento de su participación en el espacio público y una mayor inserción en el mercado laboral.<sup>11</sup> Sin embargo, la brecha entre las mujeres del área rural y urbano se hace cada vez más grande; continúa la desigualdad de oportunidades hombre/mujer, se mantienen los valores y prejuicios culturales y se desconocen las leyes que establecen los derechos de la mujer.

En 1995 la población femenina peruana era de 11'843,000, de las cuales 5'050,000 eran menores de 18 años, el 52 % está en edad fértil con una tasa global de fecundidad de 3.2 hijos/mujer. De esta población 1'000,000 (23 %) son jefes de hogar <sup>12</sup>.

El 30 % de la PEA la constituyen las mujeres, siendo aquéllas con mayor número de hijos las que más participan (50 %) con un promedio de edad de 45 años. Existe un gran movimiento de mujeres que lideran los clubes de madres, de vaso de leche y comedores populares durante un período, actualmente están cumpliendo el rol de promotoras y/o animadoras. Persistiendo las marcadas diferencias de ingreso entre hombres y mujeres; 40% son trabajadoras del hogar y 75% de los varones trabajan como obreros.

De acuerdo a la misma fuente INEI-UNICEF, una característica de la mujer peruana es su maternidad temprana, llegando a ser madres siendo menores de 20 años; el más alto porcentaje se encuentra en los departamentos de la selva, Amazonas, Loreto, Madre de Dios y Ucayali, pero también en la Sierra Central, en Huánuco. La mortalidad materna es también alta, alcanza 261 defunciones por cada cien mil nacidos. La mortalidad materna rural es el doble de la urbana y 10 veces mayor en las mujeres sin educación.

La escolaridad femenina ha venido incrementándose en los últimos años. Actualmente las mujeres mayores de 15 años tienen un promedio similar al de los varones, con 7 años de estudios aprobados, pero existe una brecha entre el promedio de 9.3 años de estudio para Lima y 3,2 años promedio para un departamento muy pobre como Huancavelica. La cobertura del servicio educativo en las zonas rurales es insuficiente, de cada 10 adultos analfabetos 7 son mujeres. Debido a la poca importancia que se da a la escolaridad de las mujeres en las áreas rurales sólo llegan a tener 3 años de escolaridad y en el caso de los varones llegan hasta 5 años.

En las comunidades andinas no se ha dado la importancia debida al aprendizaje de algunas materias a las mujeres, quienes a partir de los 15 años deberían asumir roles dirigenciales en sus comunidades, migrar, trabajar etc. En consecuencia, es necesario fomentar el proceso de superación de la condición de pobreza material extrema. Diversos testimonios de mujeres alfabetizadas muestran que la alfabetización les ha proporcionado ventajas en su vida familiar, en sus relaciones en la comunidad y con otras familias, así como en su interrelación con la ciudad. Una participante de CADEP entrega el testimonio siguiente: *“Todavía no sé leer bien, pero ya no somos pisoteadas; mañana saruchaspa kayku”*. (Llusco, CADEP). Otros testimonios de los círculos de alfabetización manifiesta que un resultado de su educación es el gozo de su plena libertad y la ruptura con la rutina: *“Yo voy contenta a la alfabetización porque allí converso, me río, aprendo a coser con las otras señoras”* (Kelluyo); *“Por medio de la alfabetización he aprendido a analizar y a resolver mis problemas (...) Ahora con la alfabetización puedo participar,*

*conversar, plantear puntos de vista sin ningún temor. Kunanqa oqñirayña, oqñirayña pinsaymintupas*". (Ututa, CADEP).

### ***Alfabetización y medio ambiente***

La educación y la alfabetización relacionada con el medio ambiente en los adultos debe, en situaciones normales, contribuir a la sensibilización de la colectividad para mobilizarla hacia una acción sostenida en pro de la preservación del medio ambiente.

La alfabetización refuerza la identidad cultural no sólo a través de la escritura y la lectura de su lengua, sino mediante la historia oral, de los conocimientos agropecuarios, la medicina natural y la recuperación del conocimiento sobre el equilibrio ecológico y la conservación del medio ambiente en su propia cosmovisión.

Las experiencias descritas anteriormente, toman en cuenta los aspectos productivos y de desarrollo, que relacionadas directamente con el manejo adecuado del medio ambiente como un refuerzo a la introducción del conocimiento de la ecología.

La nueva tendencia de la educación tiene en cuenta la situación global y las dimensiones ambientales, protegiendo y conservando la naturaleza y fomentando nuevos estilos de vida que permita a las naciones encontrar nuevas formas de intercambio, "*en un diálogo intercultural crítico con la racionalidad científica y tecnológica*"

### ***Alfabetización y capacitación***

Las Comunidades campesinas han mostrado un gran interés por este tema, citemos dentro de las experiencias que estamos presentando, los siguientes casos:

En Kelluyo y en CADEP se produjo una selección y elección de los alfabetizadores en las comunidades; los comuneros reconocieron la poca atención que se presta a la tarea de los alfabetizadores externos y su desconexión con la vida y la cultura de ellos; estrategia que conduce, también, a otorgar poder a las comunidades sobre los procesos educativos. Ambas instituciones han empleado no menos de 60 horas por al-

fabetizador en el período de 10 meses para atender a su capacitación. Kelluyo, además, ha desarrollado un eficiente sistema de monitoreo y evaluación a través de las carpetas pedagógicas que cada promotor lleva y por medio de la triada “promotor-coordinador-supervisor externo”. Las comunidades también han contribuido al avance de estos promotores -al menos en el caso del CADEP- produciendo incentivos y fiscalizando su actuación, a través del método de capacitación del CADEP que se basa en el esquema Modelo-Réplica-Crítica. Es la forma práctica que ejercitan los indígenas en su enseñanza familiar.

## **Estrategias**

### ***La autogestión***

En la comunidad indígena Antaymisa la población se expresa: *“Comenzamos sin recursos externos: podemos continuar”*

Los comuneros han tenido esta experiencia con INIDES y la alfabetización: con la acción realizada que impacta en la vida de todos, basados en sus propias fuerzas, podemos encontrar un primer ejemplo de la autogestión: *“No hemos pedido ayuda a nadie”* (Kelluyo)

El programa de FONCODES estableció procedimientos orientados a la autogestión y estructuró una organización para la aprobación e implementación del Proyecto. El organismo ejecutor fue nombrado en asamblea de la comunidad y allí mismo se designó al inspector. Este quedó habilitado para administrar y dirigirlo; en lo relacionado con los planos, los aspectos financieros, la administración de recursos, la concertación con el gobierno, los acuerdos con comunidades, la organización y fiscalización en aspectos de alfabetización, como muestra la adquisición de bancas y mesas con los intereses generados de actividades económicas.

Kelluyo con el modelo CESPIDAS, con la alfabetización en provincias de Puno, fueron los maestros aimaras los que provocaron la autogestión, *“las comunidades tienen que gestionar la alfabetización desde el inicio”*. CADEP propone que la base de la gestión comunal es la participación de los sujetos en la identificación, el diagnóstico y diseño de

alternativas. Las comunidades, han intervenido, aportando leña, víveres y personal de servicio a los cursos y talleres; los alfabetizadores fueron asistidos materialmente para su supervivencia por las comunidades durante casi todo el programa de alfabetización.

Desde la preparación, planificación y planeamiento del proceso de alfabetización y a lo largo del mismo es indispensable la participación y la responsabilidad compartida de la organización comunal; las organizaciones de mujeres también juegan un papel muy importante

Siendo la organización comunal, la que garantiza la continuidad y sostenibilidad del proceso de alfabetización al asumirlo como parte de su gestión, implica necesariamente el fortalecimiento de estas organizaciones. El proceso de alfabetización permitió, en las experiencias presentadas, analizar a la organización comunal, los procesos pedagógicos comparándolas y contrastándolas, llegando a definir la necesidad de elaborar una propuesta pedagógica propia. Se llegó al convencimiento de que este tipo de enseñanza también puede ser asumido por la comunidad.

En los mismos casos presentados, por acuerdos de asamblea se nombraron a los alfabetizadores, se ha designado el local de enseñanza, los responsables de la supervisión comunal y el compromiso de fiscalizar la asistencia del alfabetizador y los participantes como parte de la gestión comunal.

Estos nuevos conceptos de la administración y gestión institucionales, sirven de sustento a propuestas curriculares innovadoras porque garantizan el margen de autonomía y responsabilidad durante la experimentación y luego la sistematización de los resultados. Estas propuestas están centradas en la diversificación como la mejor alternativa de respuesta a las variadas características de los participantes, considerando su situación de pobreza, su condición de migrantes, sus manifestaciones culturales, saberes y formas de organización. Esta diversificación considera también las diferentes realidades y sus conceptos, sean urbanas, urbano-marginales o rurales.



### ***La concertación***

Un caso típico que se presentó en las relaciones institucionales con respecto a la alfabetización fue el siguiente:

El CADEP en 1995 firmó un convenio con la USE de Anta que incluía a la Federación de Mujeres Campesinas de Anta, para realizar un solo proyecto de alfabetización en esa Provincia. El convenio consideraba entre otros, la selección de alfabetizadores en las comunidades y por las comunidades y la aplicación del método Yachachinakuy, validado en la experiencia con la UNESCO entre los años 1992-1994.<sup>13</sup> Sin embargo, la USE no cumplió lo convenido; determinó un “cupó” de 20 alfabetizadores y pasó a hacer su propia selección para las 80 plazas restantes, estableció una forma de seguimiento y evaluación a los alfabetizadores -de acuerdo al método convencional por las “Líneas de Acción Educativa” y según el currículo pre-establecido- desentendiéndose del Yachachinakuy.

La concertación con el Estado no constituyó el más importante elemento para la propuesta que representaron las tres entidades estudiadas como instituciones privadas. Tanto Kelluyo como CADEP realizaron acuerdos formales con el Ministerio de Educación.

El planteamiento del CADEP era claro: proponer un modelo educativo diferente al que realiza el Estado sin que esto significara conducir su implementación hacia una práctica paralela. Pero, aparte de un corto tiempo en que la ONG y la Unidad de Servicios Educativos de Anta marcharon juntas, aplicando un modelo único para la Provincia, la distancia siempre estuvo presente. En ningún momento existió la experiencia de concertar conjuntamente algún programa de alfabetización.

### ***La comunidad participativa***

La alfabetización tiene también el efecto de estimular la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como favorecer la educación a lo largo de la vida. La educación de los adultos no es solamente un asunto del ministerio de educación; todos los ministerios tienen que promoverla; de esta manera, la cooperación

interministerial es indispensable. Por otra parte, los empleadores, los sindicatos, las ONGs, las organizaciones comunitarias así como los grupos autóctonos y de mujeres deberían participar porque es de su responsabilidad actuar en conjunto creando las posibilidades para que se desarrolle la educación de los adultos conjuntamente con el establecimiento de dispositivos para su reconocimiento y su validación.

Las tendencias participativas se forman dentro del marco de la descentralización educativa, transfiriendo la capacidad de decidir con autonomía, pero la autonomía en un sistema descentralizado no significa lo mismo que el sistema centralizado como situación entre la periferia y el centro, sino que es un espacio que interrelaciona, coordina e interactúa en la construcción solidaria de un proyecto educativo común pero con características institucionales, locales, regionales y nacional. A partir del Sistema Educativo Básico cada instancia elabora su diseño de gestión pedagógica el cual toma en cuenta necesidades y demandas de los alfabetizandos. Los participantes aportan sus diversas experiencias, sus expresiones culturales, sus saberes populares y su capacidad de gestión, en la formulación de la programación curricular.

Si la demanda por educación de adultos es mayor de parte de la población femenina, las propuestas curriculares deben superar las tradicionales ofertas de contenidos y capacitación que refuerzan su rol de amas de casa y reemplazarlas por aquellas que respondan a sus aspiraciones y necesidades de autoestima, capacitándolas y calificándolas en todas las áreas y opciones que el mercado laboral exige.

Las anteriores experiencias de alfabetización han considerado a las personas que no poseen recursos (Antaymisa) para ser dedicados a los programas de alfabetización; aquí la capacidad organizativa de estas comunidades juega un papel significativo. Pero también hay casos de propuestas para comunidades con importantes recursos ( Kelluyo).

## **Reflexiones y proyección**

### ***Alfabetización y procesos de globalización***

La globalización, con sus características de interdependencia, está mostrando la pérdida de importancia del Estado-Nación porque el mercado va adquiriendo mayor dimensión, transformando y dinamizando las interrelaciones sociales y modernizando las instituciones y las sociedades; pero las consecuencias de este fenómeno deben ser estudiadas en una sociedad heterogénea como es el caso del Perú.

Al inicio de esta década el Perú confrontaba, entre otros, tres fenómenos que incidían negativamente en su situación económica y social: la hiperinflación (7,650 % en 1990), el terrorismo (más de 27 000 víctimas, cuantiosas pérdidas económicas) y la ruptura con el sistema financiero internacional que provocó la acumulación anual cada vez mayor de la deuda externa y sus intereses que se dejó de pagar desde 1983. Así es como el pobre se hizo más pobre y los estratos medios se empobrecieron, de 7.5 millones de pobres en 1986 a 12 millones en 1991, de los cuales aquéllos de extrema pobreza aumentaron de 3 a 5 millones, es decir la cifra casi se duplica.

A partir de 1993, el gobierno puso en marcha una estrategia para superar el problema de la pobreza extrema de manera progresiva, sobre la base de una mayor eficiencia del gasto público y la recuperación económica, cuyos resultados han significado la mejoría económica del país a nivel macro, reduciéndose la inflación hasta el 15% en 1994 y 10.2% en 1995, que fue el más bajo desde 1972.

El gasto social en 1990 alcanzaba el 2% del PBI, o sea US \$ 12 per capita, situación que ha ido mejorando, así en 1994 sube a US \$ 83 por persona y representa el 4 % del PBI. El gobierno a través del Fondo Nacional de Compensación y Desarrollo Social (FONCODES), elaboró el Plan de Inversión Social, con el auspicio de UNICEF.

Los indicadores socioeconómicos y de inversión social han permitido determinar los departamentos considerados como “muy pobres” que son: Huancavelica, Apurímac, Ayacucho, Huánuco, Cajamar-

ca, Cusco, Amazonas y Puno; mientras que los departamentos “pobres” son Loreto, San Martín, Ucayali, Madre de Dios, Pasco y Ancash.

Los indicadores más importantes de los departamentos “muy pobres” son: en salud, la tasa de mortalidad entre 106.6 y 67.7 por cada mil niños nacidos, la desnutrición crónica entre 71.9 % y 53.6 %; en educación, una tasa de analfabetismo femenino entre 47.7 % y 29.4 %; en cuanto a servicios, los porcentajes más altos que se registran son: sin agua 88.7 %, sin desagüe 94.2 %, sin alumbrado eléctrico 82.3% .

**Cuadro 4**  
**INVERSIÓN SOCIAL DE FONCODES EN LAS PROVINCIAS**  
**SEGÚN EL NIVEL DE VIDA**

| Niveles de vida | Estratos | Nº de Provincias | Población | Inversión per-cápita US \$ |
|-----------------|----------|------------------|-----------|----------------------------|
| MUY POBRE       | IV       | 76               | 4'117,345 | 28.8                       |
| POBRES          | III      | 76               | 6'237,589 | 26.1                       |
| REGULAR         | II       | 22               | 2'668,532 | 18.0                       |
| ACEPTABLE       | I        | 14               | 9'615,977 | 7.2                        |

Fuente: FONCODES 1994.

El cuadro 4 muestra que la inversión per cápita de FONCODES en 1994, para las provincias muy pobres es la más alta de los 4 estratos (US \$ 28.8) mientras que el nivel del estrato aceptable tiene la inversión más baja y representa aquel de mayor población (US \$ 7.2).

Desde los comienzos del decenio del 90, el modelo de integración nacional, la modernización de la economía y la redistribución de la riqueza, entró en crisis, cediendo espacio a la globalización económica internacional que se manifiesta en la influencia de tres bloques económico-comerciales constituidos por La Comunidad Económica Europea; Canadá, Estados Unidos de Norte América y México, como mercado unificado, tratando de articularse con otros países de América La-

tina y el Caribe, a través de mercados bilaterales y sub-regionales y el bloque asiático constituido por el Japón y el Sud Este Asiático.

La globalización afecta no sólo la economía, sino también la existencia del hombre en sus manifestaciones socio-culturales como: lo demográfico, el medio ambiente, la pobreza, el empleo y muchos otros aspectos cada vez más numerosos y que con el avance de la informática y la nueva tecnología de la comunicación adquieren un carácter transnacional.

Existen efectos homogéneos producidos por la globalización debido a la importancia que se otorga al mercado influyendo en la formulación y aplicación de políticas económicas, fomentando la competitividad internacional, la capacidad empresarial para atraer inversiones y planteando reglas de juego para una mejor inserción internacional. La tendencia para el siglo XXI se dirige hacia la formación de regiones interdependientes donde la competencia hace cada vez más difícil alcanzar ventajas comparativas para los países menos desarrollados.

La participación en iguales condiciones es “garantizar la disponibilidad de capital financiero para la investigación y el desarrollo de tecnologías, la infraestructura adecuada para todos los sectores, pero sobre todo el capital humano altamente calificado, con mentalidad empresarial, adiestrados, adaptables y reconvertibles en los plazos más cortos para acceder a las innovaciones científicas y tecnológicas”<sup>14</sup>.

El desarrollo económico antes se basaba en la mano de obra barata, tierras de bajo costo e incentivos tributarios especiales. Actualmente se requiere que los países rediseñen su organización, su gestión redefiniendo sus conceptos de región y desarrollen alianzas tácticas para lograr objetivos determinados; de esta forma a partir de núcleos estratégicos se configuran nuevas regiones sin que los países como unidades básicas pierdan su identidad.

En consecuencia, para garantizar a la población mejores niveles de competencia en las nuevas regiones se necesita proveer un servicio de educación de alta calidad y el desarrollo de una identidad cultural bien definida y que unifique. La educación se encuentra así dentro de un proceso de globalización para que un país no sea calificado como

“demasiado pobre para constituir mercado y/o demasiado atrasado para valer por su capital humano, en un sistema productivo altamente tecnificado”<sup>15</sup>. El conocimiento sería una fuente democrática de poder donde todos los actores sociales, instituciones y organizaciones sean revaloradas.

En 1990, después de la Conferencia de Educación para Todos de Jomtien, Tailandia, los países revisan sus sistemas educativos, plantean reformas y cambios con la contribución y el apoyo de los Organismos Internacionales como la CEPAL, UNESCO y el Banco Mundial, quienes manifiestan su convencimiento de que el Estado benefactor se encuentra agotado, que la globalización es creciente y que la educación puede convertirse en elemento esencial del desarrollo económico.

Se ha realizado propuestas a los países miembros<sup>16</sup> de las Naciones Unidas para promover, a través de la educación, la interrelación entre los pueblos con el fin de alcanzar una mayor integración en lo cultural. Reconocer que la democracia, la paz y el desarrollo son componentes de la evolución de las sociedades y que la paz no es sólo la ausencia de la guerra, sino el producto de la justicia y resultado de la participación activa del individuo en el crecimiento económico y en las decisiones políticas.

### ***Perspectivas***

Para visualizar mejor las perspectivas del panorama educativo de adultos y especialmente de los adultos y jóvenes indígenas, creemos necesario presentar las áreas críticas que implican la necesidad de precisar su rol en la formación, capacitación y calificación dentro de un enfoque general de la educación que satisfaga la creciente demanda de usuarios para alcanzar niveles competitivos para el desarrollo, en el siglo XXI que se avecina.

Los programas de alfabetización registran áreas que influyen en la calidad de los resultados, entre las más importantes podemos mencionar:

- En el proceso de aprendizaje se refuerza más la lecto-escritura y el manejo operativo de los números, descuidando la tematización

con otros contenidos que enriquezcan la autoafirmación como ciudadanos.

- Debido a las variadas especificaciones requeridas para la producción de materiales educativos, que obedecen a las diversas realidades socio-lingüísticas, no se puede todavía satisfacer la demanda nacional, especialmente en lo referente a los módulos de alfabetización y post-alfabetización.
- El insuficiente apoyo institucional a la organización y funcionamiento de los programas, la elección de ambientes, los horarios y a los días de atención causa la poca participación de los beneficiarios, quedando esta tarea solamente en manos de los promotores.
- La remuneración de los promotores no está de acuerdo al trabajo que realizan, provocando el abandono de éstos, generando el descontento y la desconfianza y el ausentismo en los participantes.
- Debido al tipo de evaluación, los promotores con el fin de evitar el ausentismo, se preocupan más de la asistencia de los participantes que del aprendizaje de los mismos.
- Los registros estadísticos son incompletos, porque solamente se dispone de información del inicio de los programas bajo el rubro “Participantes de los Programas de Alfabetización”, pero no se dispone de la estadística sobre aquéllos que han concluido satisfactoriamente o no el programa.

Como podemos observar en el Cuadro 5, en el Perú se ha producido desde las últimas cinco décadas, una progresiva disminución del analfabetismo, lo que se traduce en una disminución de la tasa de analfabetismo entre 1940 y 1993, de 37.2 %:

**Cuadro 5**  
**VARIACIÓN DE LAS TASAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL PERÚ**

| 1940  | 1961  | 1972  | 1981  | 1993  |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 50.6% | 30.9% | 27.2% | 18.1% | 12.8% |

Fuente: Censos Nacionales y Ministerio de Educación.

Esta disminución no se debe solamente a la acción educativa sino también a las medidas económicas que se produjeron, conjuntamente con los programas de las Organizaciones No Gubernamentales, ONG's, los organismos de la cooperación internacional y las campañas del gobierno.

De acuerdo al censo de 1981 la tasa de analfabetismo fue de 18,1% ; disminuyendo ésta en 1993 a 12.8 %, en cifras absolutas se produjo un decremento de 15,177 (1'799,458 menos 1'784,281).

El comportamiento de la tendencia que figura en el Cuadro 6, nos muestra un proceso singular del analfabetismo. Mientras en términos globales la brecha entre analfabetos rurales y urbanos disminuye en el periodo 1981 y 1993, al interior de cada grupo observamos otra tendencia. La población urbana muestra un aumento porcentual de analfabetismo en un 8%; lo contrario ocurre en la población rural que muestra una disminución porcentual, igualmente de 8%. No es propósito de este trabajo analizar las causas de dicho fenómeno. Pero, una posible explicación podría ser el movimiento migratorio del campo a la ciudad.

**Cuadro 6**  
**POBLACIÓN ANALFABETA SEGÚN ÁREA RURAL-URBANA.**  
**CENSOS DE 1981 - 1993**

| Áreas  | 1981       |       | 1993       |       |
|--------|------------|-------|------------|-------|
|        | Analfabeto | %     | Analfabeto | %     |
| Total  | 1'799,458  | 100.0 | 1'784,281  | 100.0 |
| Urbana | 547,982    | 30.5  | 683,841    | 38.3  |
| Rural  | 1'251,476  | 69.5  | 1'100,400  | 61.7  |

Fuente: INEI, Censos Nacionales 1981 y 1993.

Actualmente la globalización influye en los sectores con poca calificación donde el (la) joven o adulto indígena, no puede participar en un mercado laboral altamente competitivo, que exige un cambio de



conceptualización, enfoque y estrategia modernos. Aquí se incluyen los analfabetos funcionales, quienes a pesar de poseer potencialmente algunas herramientas de lecto-escritura, no logran insertarse a la economía de mercado. Lamentablemente no se dispone de cifras oficiales sobre el analfabetismo funcional.

En el documento “Educación con personas jóvenes y adultas en América Latina en el tránsito al siglo XXI”, producto de reflexiones de los responsables de políticas y estrategias de la educación de adultos, se consideraron como tendencias de cambio:<sup>17</sup>

- Los procesos mundiales de modernización y de globalización, ad portas del siglo XXI, repercuten en el desarrollo de América Latina, desde una perspectiva coyuntural y de corto plazo, aprovechando las megatendencias propias de nuestra civilización lo que permite el desarrollo en equidad y democratización, sin exclusión social, cultural, económica y política.
- Hacer de la educación de adultos un componente básico que contribuya a la construcción de una sociedad justa y sin discriminación, es un asunto estratégico.
- Recoger las experiencias para enfrentar el futuro con creatividad política y pedagógica, basada en los valores de la democracia y los derechos humanos.

En nuestra realidad, las perspectivas aplicables a la educación en general y en particular a la educación de adultos consideradas en el documento precitado son:

- La igualdad en el acceso al conocimiento; donde fundamentalmente el Estado busca superar las prácticas discriminatorias respecto al etnolingüismo y al género.
- La descentralización de la gestión educativa, concediendo autonomía a los establecimientos educativos.
- La convocatoria de los actores de la gestión educativa, para superar la toma de decisiones coyunturales mediante la formación de consensos nacionales.

- La integración de necesidades básicas de aprendizaje en los diseños curriculares y en los materiales didácticos.
- La mejora de la formación inicial y la capacitación, en servicio, de los docentes, promoviendo un trabajo profesional participativo.
- La responsabilidad del Estado de asignar el presupuesto necesario para la educación.

Durante las Reuniones Nacionales previas a la Conferencia sobre las tendencias de cambio en la educación de adultos, se plantearon además:

- a. Ampliar y precisar conceptualmente el enfoque compensatorio de la alfabetización y educación de adultos, en atención a los intereses y necesidades de los alfabetizandos y de los requerimientos de desarrollo local, regional y nacional; formando personas y colectivos flexibles, transparentes, democráticos y respetuosos de los derechos humanos.
- b. Vincular la educación de jóvenes y adultos con los otros niveles y modalidades del sistema educativo nacional.
- c. La concertación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales para la obtención de una institucionalidad más articulada que promueva el desarrollo de proyectos conjuntos y/o complementarios.
- d. Diseñar programas alternativos para superar el analfabetismo funcional, creando nuevos espacios de lectura y escritura en lenguajes telemáticos y otros aplicables.
- e. Fortalecer y ampliar la educación indígena con la consolidación de la educación bilingüe intercultural, vinculándola a la reestructuración de la economía rural y adaptando los enfoques de trabajo micro-regionales con apertura a los otros niveles territoriales.
- f. Progresar hacia la intersectorialidad e interinstitucionalidad a nivel de Estado y de ONGs, buscando la transparencia en los resultados de los programas de lucha contra la pobreza, educación para los derechos humanos, educación ambiental, educación ciudadana y de reconocimiento a las minorías discriminadas: étnicas, género, religiosas y políticas.

Las características de la población que demanda los servicios educativos para adultos, presentan variables: el bajo rendimiento y la extrema pobreza obligan a los niños a dejar la educación regular; la población es predominantemente femenina procedente de las zonas rurales y urbano marginales de las grandes ciudades caracterizada por el uso imperfecto del castellano. Estos segmentos de población se dedican a trabajos poco remunerados con un requerimiento mínimo o nulo de calificación laboral y motivada en la adquisición de habilidades técnicas para desarrollar un oficio. En las aulas donde se registran niños desde los 10 años conjuntamente con personas adultas desde los 40 o más años, haciendo heterogéneos los grupos. Asimismo se presenta la búsqueda de conocimientos sobre los procesos de planificación y estrategia de ejecución de proyectos productivos, para difundirlos en sus comunidades, y utilizarlos como alternativas de supervivencia y lucha contra la pobreza. En la actualidad los jóvenes y adultos indígenas exigen alternativas que satisfagan sus demandas de participación en un oficio y que les permita conocer sus derechos y deberes para no ser engañados en sus relaciones contractuales.

Las perspectivas de la educación de jóvenes y adultos indígenas en la construcción de una sociedad democrática, equitativa y económicamente competitiva en nuestro país, que el Estado trata de lograr, implica la necesidad de alcanzar el proceso de desarrollo consolidado y la construcción de una sociedad integrada solidariamente y con mayor bienestar; esta necesidad, teóricamente se sustenta en: la continuidad de la estabilidad económica y la profundización de las reformas estructurales que aseguren un crecimiento sostenido; la modernización del Estado dentro de la coyuntura global, con una gerencia competente y una óptima asignación de los recursos públicos que permitan mejorar la infraestructura social y el sector productivo, basados en la descentralización y democratización del gasto público; el desarrollo y el mantenimiento de la paz en el frente externo e interno; el aumento de la productividad de las actividades económicas con énfasis en lo empresarial; el aprovechamiento de ventajas comparativas a través del incremento de las exportaciones y la lucha contra el desempleo a través de la generación de empleo.

El Gobierno peruano ha elaborado a través del Ministerio de Educación el “Plan de Mediano y Largo Plazo de la Educación 1995-2010”, que se sustenta en determinadas medidas sobre la educación peruana:

- Una educación ética con el rescate de los valores para la construcción de una sociedad solidaria, justa y con respeto a la vida y a la libertad.
- La orientación de la educación al desarrollo humano, comprendido como desarrollo global de aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos para desenvolverse en un mundo cambiante.
- El trabajo como meta de preparación de la educación, capacitando adecuadamente y de acuerdo al mercado competitivo y para crear su propio trabajo productivo.
- Todos deben tener acceso a la mejor educación, sin distinción de ninguna clase.
- La realidad de nuestro país multicultural y multiétnico debe ser acorde con la educación.

En el mediano plazo 1995-2000, el Plan rediseña las funciones del Ministerio de Educación, especialmente dentro de la descentralización, transfiriendo e implementando la capacidad de decisión y autonomía en la gestión institucional y pedagógica al sector educativo. Este Plan propone: la promoción de una nueva gestión educativa, el apoyo a las iniciativas de excelencia en las escuelas privadas y públicas, la mayor libertad en la conducción técnico-pedagógica y administrativa a los directores de centros y programas educativos, los incentivos para la eficiencia y la calidad, la revaloración de la formación del maestro y las relaciones permanentes entre la escuela y la comunidad.

Otra parte de la estrategia del Plan considera los mecanismos de evaluación, seguimiento y monitoreo de la calidad educativa, el establecimiento de un sistema de remuneración de acuerdo al mérito, las estrategias para la producción y uso de materiales educativos así como la enseñanza de la educación bilingüe intercultural a la población monolingüe y bilingüe, para garantizar su acceso a la educación en igualdad de oportunidades. El mismo Plan propone la introducción de la tecnología y la informática en las aulas y la creación de redes escolares, para

desarrollar mejor los conocimientos y permitir un intercambio de experiencias.

El Plan de mediano plazo tiene como objetivo central, “mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades para responder a las demandas del nuevo orden internacional y a la superación de la pobreza”. La nueva estructura organizativa de la Sede del Ministerio de Educación en 1995 constituye la Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, DINALEA, como dependencia responsable de normar, coordinar, supervisar y orientar la aplicación de la política educativa en todas sus modalidades.

En la praxis de esta reforma, la DINALEA que desde 1995 era responsable del Plan Estratégico de Alfabetización y Post-Alfabetización y con decisión para señalar la partida que facilite la articulación coherente con los eventos que constituirán el proceso en el mediano plazo y llegar al 2000 con resultados o productos actuales, ha transferido sin concretizarse plenamente, el espacio programado de la alfabetización de jóvenes y adultos al nuevo Ministerio de la Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano, en 1996, bajo la Gerencia de Educación y Desarrollo, encontrándose en estudio su conversión en un programa nacional de alfabetización; la educación de adultos sigue a cargo del Ministerio de Educación. En el presente, la ejecución de las acciones de alfabetización se encuentra en periodo de transferencia de responsabilidades a nivel de los órganos descentralizados del Ministerio de Educación a la Gerencia de Educación y Desarrollo del Ministerio de la Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano, desde 1996.

Mientras el Ministerio de la Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano se encuentra estudiando la nueva institucionalización de la alfabetización como programa nacional, en esta perspectiva todavía poco clara, a fin de siglo nos preguntamos: ¿Cómo se están planteando y desarrollando estas estrategias de alfabetización y post-alfabetización para satisfacer la demanda de la educación de adultos de acuerdo a los requerimientos socioeconómicos y culturales de la vida moderna?

En cuanto a la educación de jóvenes y adultos, existen avances que la DINALEA realizó desde 1995 y a partir de la Conferencia Preparatoria e Internacional de Educación de Adultos, como son:

- El diagnóstico de la situación actual de la educación primaria y secundaria de adultos, con participación de una ONG, que aporta referentes básicos sobre cobertura, calidad y equidad del servicio educativo estatal. Sin embargo queda pendiente la profundización del diagnóstico a nivel descentralizado y con una convocatoria de amplio espectro.
- La Propuesta Curricular para la educación de jóvenes y adultos, como proceso dinámico y participativo. Resultado de la convocatoria a los actores responsables a seminarios-taller, en las sedes departamentales donde la demanda por esta modalidad es significativa. Se recogieron experiencias, inquietudes y cuestionamientos y se elaboró un documento base de la Propuesta Curricular de Educación Primaria de Adultos que fue sistematizada, mejorada y revisada por consultores nacionales, profesores universitarios y formadores de docentes. Acciones parecidas se realizaron para la Propuesta Curricular de la Educación Secundaria de Adultos con el asesoramiento permanente de Organismos Internacionales como UNESCO y OEA. Estas nuevas propuestas se enriquecen de: (1) a niveles de actores local, regional y nacional; (2) con asesorías presenciales o a distancia proporcionada por los organismos internacionales y (3) a través de las Conferencias Regional e Internacional de Educación de Adultos. Los temas centrales que incluyen son:
  - a) La gestión como el componente de institucionalidad de las modalidades de la educación de jóvenes y adultos y el centro, colegio, instituto o programa como instancias operativas de las propuestas innovadoras.
  - b) La formación y capacitación de los docentes para la educación de jóvenes y adultos deben estar complementadas en cada especialidad con el tratamiento metodológico de las diferentes asignaturas en cualquier modalidad en los Institutos Superiores Pedagógicos, Facultades de Educación de las Universidades, etc. Dicho proceso comprenderá las etapas de inicio de la aplica-

ción de la propuesta, el seguimiento, monitoreo, sistematización y la evaluación del impacto de la experiencia.

- c) La infraestructura y su equipamiento se consideran como un complejo operativo, donde se atienden a los alumnos o participantes de los diferentes niveles y modalidades, según las demandas diversificadas de la población que habita en determinadas áreas, zonas o localidades del país.

En la situación actual de desarrollo de la educación de jóvenes y adultos indígenas:

- Es necesario plantear una perspectiva de roles compartidos e interdependientes entre todos los actores de la sociedad. Diversas organizaciones hacen contribuciones importantes a la educación con estudios, investigaciones especializadas, propuestas innovadoras o críticas constructivas. De ahí la necesidad de establecer nuevos roles para plantear estrategias de acción con responsabilidad compartida e interdependencia en el desarrollo de un plan conjunto y /o complementario.
- En su conjunto la educación de jóvenes y adultos indígenas es un medio para superar su exclusión en la sociedad global. Algunos programas proponen la castellanización como solución; sin embargo la realidad es otra, los analfabetos aún no tienen acceso a la información que les permite participar del conocimiento de técnicas modernas. Lo que nos lleva a visualizar un horizonte basado en una educación que satisfaga los requerimientos de comunicación a través de una educación de adultos diversificada, es decir, que tome en cuenta tanto el contexto sociocultural como las demandas de la población que atiende.
- Los resultados satisfactorios para los participantes de los programas de alfabetización tienen lugar *a posteriori* y se encuentran bajo la forma de logros en afirmación personal, el desarrollo de la autoestima y éstos a su vez devienen catalizadores de procesos de autoeducación. En esta perspectiva se necesita el dominio de técnicas y métodos que se desarrollen paralelamente con los enfoques de género y cultura porque la controversia se encuentra pre-

cisamente entre la afirmación de la identidad, la autoestima y los elementos culturales y de género.

- Es importante la íntima relación de la alfabetización con la vida cotidiana, el escenario y el contexto social. Esto implica una proyección del reforzamiento y profundización de este vínculo, proponiendo la concertación funcional entre las diferentes acciones de los programas de alfabetización con los requerimientos y expectativas a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida.
- Para el diseño, validación y generalización de propuestas pedagógicas que incluyen enfoques, métodos, estrategias operativas de aplicación, producción de materiales, seguimiento, monitoreo y evaluación sería muy importante, coincidiendo con instituciones dedicadas a la educación de adultos y jóvenes indígenas, promover y profundizar los intercambios de experiencias en actividades como foros, seminarios, talleres, conferencias, etc., así como la implementación de una red que fomente los avances y estimule la producción de las propuestas y diseños, cuyos resultados *per se* constituirán un valioso aporte de efectos multiplicadores en la solución de la ceguera o “náusa” educativa de los jóvenes y adultos indígenas y afronten los desafíos de la sociedad del siglo XXI.



**Notas**

- 1 Unidad de Estadística del Ministerio de Educación, 1996, Lima, Perú.
- 2 Unidad de Estadística del Ministerio de Educación.
- 3 “Estudio de casos en Huancavelica, Puno y Cusco”, Edilberto Portugal Speedie, GTZ, Cusco 1996.
- 4 Op. Cit. pg. 4.
- 5 Op. Cit. pg. 6.
- 6 “Mujer, Ecología y Alfabetización”, Guevara Guillén, Fanel, Cusco, 1996.
- 7 Frases de Don Pedro, poblador de Antaymisa.
- 8 El autor Orlando Quispe Valencia, director ejecutivo de CESPIDAS.
- 9 **Yachachinakuy**, representa la secuencia de 15 códigos acerca de la situación existencial. Aborda problemas como la agresión cultural, el matrimonio (como acto de compromiso), el embarazo, la participación ciudadana, etc.
- 10 “El Multilingüismo en el Perú”. POZZI-ESCOT Inés. Cusco 1998.
- 11 “Estado de la niñez, la adolescencia en el Perú 1995”, Lima INEI-UNICEF.
- 12 Op. Cit.
- 13 **En 1993, la FEMCA logró el reconocimiento formal de la USE de Anta para intervenir en la defensa y apoyo a la alfabetización de mujeres.**
- 14 “Situación Actual, Avances y Perspectivas de la Educación de Adultos y la Alfabetización en el Perú”, Salvatierra Guillén, Carmen H. ; 1996.
- 15 Op.Cit.
- 16 Séptima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Kingston, Jamaica, 1996.
- 17 Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Hamburgo, 1997, documento de trabajo “Educación con personas jóvenes y adultas en América Latina en el tránsito al siglo XXI” preparado por la Oficina Regional de UNESCO y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL

**Siglas**

|               |  |
|---------------|--|
| ALFATA I y II | Campañas de Alfabetización realizada en el Trapecio Andino.  |
| APED          | La Asociación para la Ecología y el Desarrollo es una organización no gubernamental que trabaja en desarrollo rural en la Región Inka y ha realizado actividades de alfabetización Bilingüe Intercultural, en las provincias de Cusco, Calca y Paruro.   |
| BID           | Banco Interamericano de Desarrollo.  |
| CADEP         | Centro Andino de Educación y Promoción “José María Arguedas”, antigua ONG cusqueña que desarrolla el Proyecto “Alfabetización y Educación Cívica para Mujeres Indígenas y Campesinas en el Perú” DANIDA-UNESCO-CADEP. Sus líneas de trabajo son: Educación Bilingüe Intercultural, Alfabetización, Mujer Indígena, Salud, Gobiernos Locales, Sistemas Productivos Andinos. |
| CECAL         | Centro Comunal de Alfabetización.  |
| CEAL          | Consejo de Educación de Adultos de América Latina.   |
| CEO           | Centro de Educación Ocupacional.   |
| CESPIDAS      | Centro Peruano de Investigación, Desarrollo Humano y Acción Social. Desarrolla el Proyecto “Alfabetización para el Desarrollo Humano” en Puno.   |
| CONFINTEA V   | Quinta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, donde se proclamó una “Declaración sobre la Educación de los Adultos” se realizó en Hamburgo, en julio de 1997 bajo los auspicios de UNESCO.   |
| DINALEA       | Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, órgano de la nueva estructura del Ministerio de Educación.  |
| EPA           | Educación Primaria de Adultos.   |
| FONCODES      | Fondo Nacional de Compensación y Desarrollo social.  |
| GTZ           | Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.   |
| INEI          | Instituto Nacional de Estadística e Informática.   |
| INIDES        | Instituto para la Investigación y el Desarrollo de Huancavelica.   |
| KFW           | Banco de Reconstrucción Alemán.  |
| OEA           | Organización de Estados Americanos.  |
| ONG           | Organización No Gubernamental.   |
| OREALC        | Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (UNESCO)   |
| PAICRUM       | Programa de Atención Integral en Comunidades Rurales.  |

|        |   |
|--------|---|
| PBI    | Producto Bruto Interno.   |
| PEA    | Población Económicamente Activa.  |
| PNUD   | Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.                             |
| UNESCO | Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. |
| UNICEF | Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.                                  |

### **Glosario quechua-castellano:**

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| AYNI:                             | ayuda mutua por reciprocidad.   |
| CHAKU:                            | lanudo, proceso de la esquila de la vicuña en grupo.                                  |
| CHUÑO:                            | papa helada o deshidratada.   |
| HATO:                             | feria.  |
| ICHU:                             | paja.   |
| LLAQATAYTAS:                      | señores del pueblo.   |
| MINKA:                            | trabajo solidario y comunitario (en su significado original).                         |
| ÑAUSA:                            | palabra quechua que significa “ ciego o ceguera “.                                    |
| MASTA ÑUQAYKU MUNAYNIKU YACHAYTA: | Nosotros queremos saber más.  |
| QAQACARCEL:                       | prisión cavada en un peñón del tamaño de una plaza.                                   |
| WAWA:                             | criatura.   |
| YACHACHINAKUY:                    | aprender entre varios.  |
| YUPANAS:                          | ábacos andinos que sirven realizar razonamientos correspondientes al algoritmo árabe. |

**Bibliografía**

- ARGUEDAS, José María,  
1986 *Nosotros los Maestros. Pedagogía en la Pedagogía/3*. Editorial Horizonte. Lima. Perú.
- BASTENIER, A.,  
1992 *La Educación de Adultos y el Cambio Social. Fundación Encuentro. Cuaderno N° 134*. Madrid.
- BLONDET, C. y C. MONTERO,  
1992 *La Situación de la Mujer en el Perú 1980-1994*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- BRACK EGG, Antonio,  
1998 “Amazonía Peruana, comunidades indígenas y tierras tituladas”. Atlas y Base de Datos”. Proyectos RLA.
- CRESALC - UNESCO.  
1990 *El Funcionamiento de la Educación en Periodos de Austeridad Presupuestaria*. Caracas
- EGUREN LÓPEZ, Fernando, CANO, PACHECO y DEL ÁGUILA ALFARO, Alberto,  
1997 “Evaluación Social del Desarrollo Humano en el Perú”. Acción Ciudadana por el Desarrollo Humano Contra la Pobreza. Lima.
- FERNOSO, P.,  
1992 *Educación Intercultural. La Europa sin fronteras*. Editorial Narcea. Madrid.
- FONCODES - UNICEF,  
1995 *El Mapa de la Inversión Social: FONCODES frente a la pobreza 1991-1994*.
- FORO EDUCATIVO,  
1994 *Bases para un Proyecto Educativo Nacional*. Publicaciones Foro Educativo. Lima.
- FULLAT, G. O.,  
1995 *Política y Educación, Educación Vol. IV, N° 7* Departamento de Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

- GAMUS, E. y otros,  
1991 *Políticas Públicas en Educación en un Contexto de Crisis*. Cuadernos del CENDES, N° 17. Caracas.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. y otros,  
1989 *Educación y Futuro*. Editorial CINCEL, Madrid.
- GLEICH, Utta von,  
1989 *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ. Alemania.
- GUEVARA, GUILLÉN, Fanel,  
1996 *Mujer Ecología y Alfabetización*. Asociación para la Ecología y el Desarrollo. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ. Cusco.
- HALLAK, Jacques  
1991 *Invertir en el futuro*. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Editorial Tecnos. París, Francia.
- HOPENHAYN, M.,  
1992 *¿Pensar lo Social sin Planificación ni Revolución?*. Revista de la CEPAL N° 48. Santiago. Chile.
- INFORMES TRIMESTRALES,  
1992-1994 Proyecto: Alfabetización de Adultos Quechua-hablantes de la Provincia de Calca.
- INFORME FINAL,  
1995 Proyecto: Alfabetización de Adultos Quechua-hablantes de la Provincia de Calca.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA, (INEI),  
1994 *Mapa de Necesidades Básicas Insatisfechas de los Hogares*. Lima.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA, (INEI),  
1995 *Perfil sociodemográfico, Analfabetismo*. Separata del Boletín N° 7 Censo 93. Lima.
- KALINOSKI, Dina,  
1989 *Alfabetización con Video*.
- MESSINA, G.  
1993 *La Educación Básica de Adultos*. La Otra Educación. OREALC-UNESCO. Santiago. Chile.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN,

- 1991 *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*. Quinquenio 1991-1995. Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. Lima, Perú.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1991 *Propuesta Educativa PAICRUM: Proyecto de Atención Integral en Comunidades Rurales y Urbano Marginales*. Dirección General de Adultos. Lima

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1993 *Diagnóstico General de Educación: Innovaciones Educativas*. PNUD, GTZ, Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1995 *Censo Escolar 1993*, Dirección de Estadística, Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1995 *Diagnóstico de la Educación Primaria y Secundaria en el Perú*. TAREA-DINALEA, Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1995 *Decreto Supremo N° 51-95-ED: Organización Interna del Ministerio de Educación*. Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1995 *Lucha contra la pobreza y el analfabetismo: Programa de Movilización Nacional para la Alfabetización 1995-2000*, DINALEA, Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1995 Informe Estadístico de los Participantes, Coordinadores y Programas de Alfabetización, por dependencias, según departamentos 1995, Unidad de Estadística. Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1995 Informe de las acciones realizadas por la Dirección de Alfabetización 1991-1995, Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1996 Plan de Mediano y Largo Plazo de la Educación 1995-2010. Resumen Ejecutivo, Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa, Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1996 Decreto Supremo N° 002-96-ED: Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1996 Resolución Ministerial N°05-96-DE Normas de Evaluación para los Programas de Alfabetización y Post Afabetización. Lima.

## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 1996 Resolución Ministerial N° 16-96-DE Normas para la Gestión y Desarrollo de Actividades en los Centros y Programas Educativos, Lima.

## MONTROYA, Rodrigo,

- 1994 *Por una Educación Bilingüe en el Perú, Reflexiones sobre Cultura y Socialismo*. CEPES, Editorial Mosca Azul. Lima.

## NAISBITT, J. y ABURDENE P.,

- 1990 *Megatendencia 2000*. Editorial Norma. Bogotá., Colombia.

## LIND, Agneta,

- 1990 *Movilización de la mujer para la Alfabetización*.

## ONTORIA, A.,

- 1993 *Mapas conceptuales*. Una técnica para aprender. Editorial Narcea S.A. Madrid.

## OREALC-UNESCO

- 1991 *Proyecto Alfabetización y Educación Cívica de Mujeres Indígenas y Campesinas del Perú*.

## PORTUGAL SPEEDIE, Edilberto,

- 1996 *Estudio de Casos en Huancavelica, Puno y Cusco*. Alfabetización de Jóvenes y Adultos Indígenas: Un Puente entre la Angustia y la Esperanza. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ. Cusco.

## POZZI-ESCOT, Inés et al.

- 1995 *La Educación Bilingüe Intercultural en el Perú*. Estado de Arte, Ponencia en el I Congreso De Educación Intercultural Bilingüe "América Indígena". Guatemala..

## POZZI-ESCOT, Inés,

- 1998 *"El Multilingüismo en el Perú"*. Centro de Estudios Andinos Bartolomé Las Casas, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Cusco.

## PROGRAMA ERA,

- 1990 *Miedo a la Lejanía*. Proyecto Educación Rural Andina. Radda Barner. Cusco.

## QUIJANO, A.,

- 1991 *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*. Modernidad y Universalismo. UNESCO-Nueva Sociedad. Caracas.

- RUIZ, A. y SUEIRO, R., INFORME DE LA EVALUACIÓN FINAL,  
1995 Proyecto Alfabetización y Educación Cívica de Mujeres Indígenas y Campesinas del Perú.
- SALVATIERRA GUILLEN, Carmen,  
1996 *Situación Actual, Avances y Perspectivas de la Educación de Adultos y la Alfabetización en el Perú*. Ministerio de Educación-DINALEA, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ. Lima.
- STICHT Thomas y McDONALD,  
1990 *Enseña a la madre y llegarás al niño: alfabetización de generación en generación*. Oficina Internacional de Educación de Cataluña. España.
- STROMQUIST, N.,  
1995 *Educación y Equidad en América Latina Contemporánea*. Revista de la OEA, Año XXXIX, N° 121, II. Washington D.C..
- TEDESCO, Juan Carlos,  
1990 "Analfabetismo y pérdidas educativas en América Latina". Oficina Internacional de Educación de Cataluña. España.
- UNESCO-REDALF,  
1995 *Innovaciones en Educación Básica de Adultos: Sistematización de 6 experiencias*. Santiago, Chile.
- UNICEF-INEI,  
1995 *Estado de la Niñez, la Adolescencia y la Mujer en el Perú*. Lima.
- UNESCO-CEEAL,  
1996 *Temas para las reuniones regionales y la V Conferencia Internacional de Adultos 1997*. Santiago, Chile.
- UNESCO-CEEAL,  
1996 *La Educación con personas jóvenes y adultas en América Latina en la Transición al siglo XXI*, Santiago, Chile.
- UNESCO  
1996 *Anteproyecto del Informe Final de la Séptima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, Kingston, Jamaica.
- UNESCO  
1997 "Declaration de la Cinquième Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes. CONFITEA V, Congress Centrum. Hambourg 14-18 juillet 1997.



## 6

# EDUCACIÓN DE ADULTOS INDÍGENAS EN BOLIVIA *UN ESTUDIO NACIONAL*

*Aurolyn Luykx, Néstor Hugo Quiroga,  
Ana María Gotret, Ivonne Velarde, Víctor Hugo Arrázola*

### **Introducción: Marco conceptual y caracterización de la problemática**

#### ***Resumen sociolingüístico y demográfico***

Bolivia es un país de marcadas divisiones sociales que coinciden estrechamente con las divisiones étnicas. Históricamente dominado por una minoría criolla e hispano-hablante, hace solamente unos cuarenta años que la mayor parte de la población ni sabía hablar el castellano. Esta mayoría está compuesta por más de treinta grupos indígenas, de varias familias lingüísticas, de los cuales los más numerosos son los quechuas y los aymaras, que abarcan aproximadamente un tercio y un cuarto (respectivamente) de la población de aproximadamente 6.421.000. Los quechuas y los aymaras están concentrados en las regiones vallunas y altiplánicas del país, mientras la región oriental cobija a unos otros treinta grupos etno-lingüísticos, de los cuales los más numerosos son los de las familias tupi-guaraní (53.000), chiquito-chiquitano (44.000) y arawak-moxeño (42.000); en conjunto, los grupos indígenas del oriente constituyen alrededor de un 23% de la población nacional<sup>1</sup>.

En términos cualitativos, Albó identifica varias situaciones lingüísticas que se dan en el país, las cuales implican también distintos grados de bilingüismo:

- rural tradicional (predomina el aymara o el quechua)
- rural bilingüe

- colonización
- transición fuerte al castellano (regiones fronterizas, asentamientos auríferos)
- ciudad andina secundaria
- ciudad mayor (capitales departamentales y El Alto)
- ciudad castellana con migrantes plurilingües (Santa Cruz, Montero, Tarija, Yacuiba)

En cuanto se refiere a la cuestión de género, Albó señala<sup>5</sup> “Es corriente que en las mujeres haya un mantenimiento de la lengua indígena algo mayor que en los hombres y, sobre todo, una exposición más limitada a la lengua castellana por su menor permanencia en la escuela, menos viajes u otros factores. Pero, según las situaciones, la brecha puede ser mayor, menor o nula.

Además, en algunos casos dicha brecha se mantiene de manera paralela en todas las edades, mientras que en otros acaba por cerrarse a partir de cierta edad más joven, mayor o menor según cada situación. Ello puede reflejar un acceso más semejante de niños y niñas a la escuela, o también una mayor exposición de las mujeres a actividades que exijan la lengua castellana, como por ejemplo viajes o comercio”.

Sin embargo, es notable que el aumento del conocimiento del castellano en la población general entre 1976 y 1992 se da en ambos sexos así como la disminución en el uso de las lenguas indígenas, al menos en las ciudades.

Tradicionalmente Bolivia ha sido un país agrícola con la mayoría de la población dispersada en el área rural; pero en las últimas décadas han surgido fuertes corrientes migracionales campo-ciudad y oeste-este, con el resultado de que actualmente un 44% de la población residen en las capitales departamentales, más la ciudad de El Alto. Según el censo de 1992, de los nueve departamentos que tiene Bolivia, los únicos que mantienen una estructura poblacional predominantemente rural son Pando, Chuquisaca y Potosí, con porcentajes que varían entre 66% y 74%<sup>6</sup>. La migración interna, provocada más que todo por la crisis económica, también ha generado una presencia significativa de migrantes aymaras y quechuas en la zona oriental, más notablemente en

Cuadro 1  
POBLACIÓN DE 6 Y MÁS AÑOS POR IDIOMA(S), SEGÚN DEPARTAMENTO 2

| Departamento   | UN SOLO IDIOMA   |                  |                |                |              |                    |                  |                |               |                    | CASTELLANO Y...     |                   |               |  |
|----------------|------------------|------------------|----------------|----------------|--------------|--------------------|------------------|----------------|---------------|--------------------|---------------------|-------------------|---------------|--|
|                | Total            | Cast.            | Quechua        | Aymara         | Guaraní      | Otra lengua indig. | Quechua          | Aymara         | Guaraní       | Otra lengua indig. | Otras combinaciones | Lengua extranjera | Sin espec.    |  |
| Chuquisaca     | 366.978          | 120.236          | 93.166         | 82             | 756          | 36                 | 135.771          | 954            | 6.429         | 56                 | 7.142               | 26                | 2.324         |  |
| La Paz         | 1.594.690        | 474.217          | 11.824         | 154.460        | 42           | 98                 | 75.508           | 578.488        | 940           | 1.696              | 107.909             | 321               | 9.188         |  |
| Cochabamba     | 916.262          | 197.337          | 168.217        | 2.238          | 4            | 48                 | 461.569          | 22.849         | 202           | 1.022              | 58.942              | 149               | 3.687         |  |
| Oruro          | 284.178          | 89.938           | 5.074          | 9.067          | 1            | 72                 | 76.895           | 52.118         | 61            | 424                | 50.080              | 10                | 538           |  |
| Potosí         | 524.541          | 76.722           | 141.124        | 2.720          | 3            | 11                 | 247.531          | 7.584          | 39            | 6                  | 48.101              | 19                | 681           |  |
| Tarija         | 237.973          | 205.125          | 552            | 26             | 245          | 524                | 19.466           | 2.615          | 2.974         | 963                | 4.783               | 47                | 653           |  |
| Santa Cruz     | 1.105.054        | 829.551          | 8.105          | 241            | 6.201        | 844                | 138.976          | 17.184         | 28.523        | 9.034              | 50.345              | 13.574            | 2.476         |  |
| Beni           | 219.317          | 188.603          | 293            | 32             | 10           | 2.297              | 5.578            | 4.033          | 251           | 10.318             | 6.530               | 109               | 1.263         |  |
| Pando          | 30.256           | 21.689           | 29             | 4              | 0            | 34                 | 608              | 343            | 8             | 356                | 3.761               | 3.468             | 48            |  |
| <b>TOTAL</b>   | <b>5.279.249</b> | <b>2.203.318</b> | <b>428.384</b> | <b>168.870</b> | <b>7.262</b> | <b>3.964</b>       | <b>1.161.303</b> | <b>686.168</b> | <b>39.427</b> | <b>23.875</b>      | <b>337.593</b>      | <b>17.723</b>     | <b>20.858</b> |  |
| <b>TOTAL %</b> | <b>100</b>       | <b>41,18</b>     | <b>8,11</b>    | <b>3,20</b>    | <b>0,14</b>  | <b>0,07</b>        | <b>22</b>        | <b>13</b>      | <b>0,74</b>   | <b>0,45</b>        | <b>6,40</b>         | <b>0,33</b>       | <b>0,39</b>   |  |

la ciudad de Santa Cruz, donde los migrantes rurales/indígenas sufren una discriminación y marginación aún más fuerte que en sus zonas de origen.

En el cuadro 2 se presenta cómo el saldo migratorio por departamento demuestra que la emigración es más fuerte desde los departamentos más “indígenas”, favoreciendo a los departamentos del Oriente:

**Cuadro 2**  
**SALDO MIGRATORIO POR DEPARTAMENTO**

|            |   |        |
|------------|---|--------|
| Chuquisaca | - | 7.162  |
| La Paz     | - | 11.527 |
| Cochabamba | + | 21.892 |
| Oruro      | - | 18.943 |
| Potosí     | - | 34.792 |
| Tarija     | + | 7.647  |
| Santa Cruz | + | 41.878 |
| Beni       | + | 669    |
| Pando      | + | 338    |

### ***La escuela y la integración étnica***

La asimilación de la población indígena/rural, tanto en el sentido económico como en lo lingüístico-cultural, ha sido una preocupación constante de los gobiernos bolivianos. El instrumento principal del Estado en el proyecto nacionalista/integracionista ha sido la escuela, más específicamente la escuela rural. No obstante, el papel de la escuela en dicho proyecto puede ser calificado en gran medida como un fracaso, por varias razones.

En primer lugar, su cobertura nunca ha sido óptima debido a la falta de infraestructura (tanto en términos de caminos, etc., como en las escuelas mismas), la dispersión de la población rural y la incompatibilidad de la escolarización con muchos elementos de la vida rural, como son: falta de coincidencia con el calendario agrícola, la importancia de la labor infantil en el hogar y en el agro, etc. Además, un 40-50%

de las escuelas rurales ofrecen solamente entre uno y tres grados<sup>8</sup>. En segundo lugar, la escuela ha aparecido como un elemento culturalmente incongruente en las comunidades indígenas, que utilizaba métodos rígidos y anticuados para transmitir contenidos ajenos y alienantes a una población marginada, sin tomar en cuenta la cultura ni la problemática social de ésta. En general, la escuela rural se ha dedicado a transmitir un ideal social basado en la cultura criolla-urbana que planteaba el abandono de la identidad indígena como un requisito de la movilidad social y de entrada en la “vida nacional”.

Otra meta central de la educación estatal ha sido la difusión general del idioma castellano por la población; sin embargo, ésta tampoco se ha realizado en forma exitosa. Si bien es cierto que muchas personas, originalmente monolingües en una u otra lengua indígena, han adquirido cierto dominio del castellano debido a su contacto con la escuela formal, esto fue logrado a un alto costo social y de manera muy incompleta. Hasta hace pocos años la escuela estatal boliviana casi nunca tomó en cuenta el hecho de que grandes sectores del alumnado llegaban a la escuela con un escaso o nulo conocimiento del castellano; éste era el idioma exclusivo de la enseñanza con el resultado de que, en muchos casos, los alumnos fueron obligados a dedicar los primeros años de la escolarización al aprendizaje improvisado de esta lengua y en un ambiente de humillación y castigo.

La escuela tradicional no ofrecía ninguna enseñanza sistemática del castellano como segunda lengua ni daba un lugar reconocido a las lenguas indígenas. Este proceso masivo de castellanización forzada provocó, por un lado, la repetición y deserción escolar en gran escala (especialmente en el primer grado) y, por otro, un aprendizaje muy parcial del castellano y peor aún de los otros contenidos curriculares. En las palabras de Albó: “El alumno asimila bien las aspiraciones castellanizadas, pero no llegará a colmar eficazmente tales aspiraciones creadas”<sup>9</sup>.

Más adelante, el mismo autor indica<sup>10</sup>: “Esta situación - el enfoque integracionista y hegemónica de la escuela rural - genera un dilema en espiral: el afán de subir más, junto con la evidente discriminación hacia la educación rural, crea un legítimo deseo de superación y

**Cuadro 3**  
**TASAS DE ANALFABETISMO ESCOLAR, SEGÚN DEPARTAMENTO**

| Depto.      | ALFABETISMO    |                   |                 |                   |              |                   | ASISTENCIA ESCOLAR |                   |               |                   |                 |                   |              |        |     |
|-------------|----------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------|--------|-----|
|             | alfabetos      | analfabetos       | sin especificar |                   | asiste       |                   | asistió            |                   | nunca asistió |                   | sin especificar |                   |              |        |     |
|             | Pob. de 6+años | Números absolutos | % de la Pob.    | Números absolutos | % de la Pob. | Números absolutos | % de la Pob.       | Números absolutos | % de la Pob.  | Números absolutos | % de la Pob.    | Números absolutos | % de la Pob. |        |     |
| Chuiquisaca | 366.978        | 238.608           | 65,0            | 123.487           | 33,6         | 4.883             | 1,4                | 113.791           | 31,0          | 150.235           | 40,9            | 97.362            | 26,5         | 5.590  | 1,6 |
| La Paz      | 1.594.690      | 1.337.791         | 83,9            | 235.927           | 14,8         | 20.972            | 1,3                | 577.602           | 36,2          | 782.559           | 49,1            | 208.163           | 13,1         | 26.336 | 1,6 |
| Cochabamba  | 916.262        | 737.384           | 80,5            | 169.297           | 18,5         | 9.581             | 1,0                | 315.492           | 34,4          | 457.790           | 50,0            | 131.012           | 14,3         | 11.968 | 1,3 |
| Oruro       | 284.178        | 244.392           | 86,0            | 38.023            | 13,4         | 1.759             | 0,6                | 110.816           | 39,0          | 138.435           | 48,7            | 32.559            | 11,5         | 2.368  | 0,8 |
| Potosí      | 524.541        | 353.151           | 67,3            | 166.712           | 31,8         | 4.678             | 0,9                | 170.537           | 32,5          | 219.178           | 41,8            | 127.960           | 24,4         | 6.866  | 1,3 |
| Tarija      | 237.973        | 190.098           | 79,9            | 45.474            | 19,1         | 2.401             | 1,0                | 78.966            | 33,2          | 117.778           | 49,5            | 38.609            | 16,2         | 2.602  | 1,1 |
| Santa Cruz  | 1.105.054      | 963.385           | 87,2            | 129.538           | 11,7         | 12.131            | 1,1                | 403.112           | 36,5          | 593.063           | 53,7            | 93.636            | 8,5          | 15.243 | 1,3 |
| Beni        | 219.317        | 184.709           | 84,2            | 31.597            | 14,4         | 3.011             | 1,4                | 81.389            | 37,1          | 109.901           | 50,1            | 24.363            | 11,1         | 3.662  | 1,7 |
| Pando       | 30.256         | 23.046            | 76,2            | 7.036             | 23,3         | 174               | 0,5                | 8.855             | 29,3          | 15.505            | 51,2            | 5.610             | 18,5         | 280    | 1,0 |
| TOTAL       | 5.279.249      | 4.272.564         | 80,9            | 947.091           | 17,9         | 59.590            | 11,1               | 1.860.560         | 35,2          | 2.584.444         | 49,0            | 759.276           | 14,4         | 74.915 | 1,4 |

de justa igualdad en este sector. Pero el único modelo que se presenta es el de ir adquiriendo más elementos de la educación urbana clásica, con lo que la educación resulta aún más disfuncional y alienada con relación a las verdaderas necesidades del campo”.

La marginación de las culturas y lenguas de la población indígena de la empresa educativa estatal es una de las principales razones por las cuales, hoy en día, existen tantos adultos indígenas con un dominio muy escaso del castellano y de la lecto-escritura, a pesar de haber cursado unos cuantos años de la escuela básica.

Tomando en cuenta los factores mencionados se presenta en el cuadro 3<sup>11</sup> y 12 que no es nada sorprendente que las tasas de escolaridad y alfabetismo muestren una relación inversa a la pertenencia a un grupo indígena. Podemos ver que los departamentos con mayor presencia indígena (más notablemente Chuquisaca y Potosí) también demuestran altos niveles de analfabetismo y marginación de la escuela, lo cual presentamos en el cuadro 4.

Mientras el cuadro de la escolarización es más desalentador en el campo, no se trata únicamente de un problema rural. En el área urbana, sólo un 25% de alumnos que se matriculan llegan a cursar el 4to medio, mientras en el área rural, sólo un 6% de alumnos rurales llegan a completar el ciclo básico<sup>13</sup> y sólo un 10% de éstos terminarán sus estudios secundarios<sup>14</sup>. En todos los medios, aunque en distintos grados, las mujeres son aún más desfavorecidas en términos del acceso al sistema escolar y a la alfabetización.

**Cuadro 4**  
**TASAS DE ANALFABETISMO POR SEXO POR DEPARTAMENTO<sup>15</sup>**

| Departamento | % de hombres que son analfabetos | % de mujeres que son analfabetas | % de población total que son alfabetos |
|--------------|----------------------------------|----------------------------------|--|
| Santa Cruz   | 7.3                              | 14.9                             | 11.1                                   |
| Beni         | 9.0                              | 17.0                             | 12.8                                   |
| Oruro        | 6.4                              | 24.3                             | 15.4                                   |
| La Paz       | 8.5                              | 24.7                             | 16.9                                   |
| Pando        | 17.9                             | 25.5                             | 21.0                                   |
| Cochabamba   | 12.6                             | 29.1                             | 21.2                                   |
| Tarija       | 12.7                             | 29.4                             | 21.2                                   |
| Potosí       | 23.4                             | 50.7                             | 38.2                                   |
| Chuquisaca   | 29.5                             | 48.4                             | 39.5                                   |
| Total        | 11.8                             | 27.7                             | 20.0                                   |

Estas cifras se refieren a analfabetos absolutos; se calcula que otro 35% de los bolivianos son analfabetos funcionales. Sumando los analfabetos absolutos y funcionales, llegamos a un 55% de la población que pueden ser considerados como analfabetos. De éstos, un 70% residen en el área rural y 68% son mujeres<sup>16</sup>.

El cuadro 5<sup>17</sup> nos da una imagen más completa; las discrepancias con el cuadro 4 se pueden explicar por el hecho de que éste incluye solamente a las personas mayores de 15 años de edad mientras el cuadro 5 incluye a todas las personas mayores de seis años. Con respecto a éstas, es posible que muchas que figuran como “analfabetos” sean niños que todavía no han entrado a la escuela. Debido en gran parte al enfoque exclusivamente castellanizante y la resultante alienación y falta de comprensión que esto produce en los niños indígenas monolingües, la deserción escolar es más fuerte en el primer grado y que a través de ocho años de escolaridad se va acumulando.

Aparte del obvio costo humano, UNESCO calcula que Bolivia pierde USA \$ 30 millones por año a causa de la repetición escolar. También vale recalcar que, aunque existe una notable discrepancia por sexo



Cuadro 5  
TASAS DE ANALFABETISMO Y ASISTENCIA ESCOLAR, SEGÚN SEXO Y DEPARTAMENTO

| Depto.            | ASISTENCIA ESCOLAR |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
|-------------------|--------------------|-------------------|-------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------|-------------------|---------------|-------------------|-----------------|-----|
|                   | ALFABETISMO        |                   |             |                   |                 |                   | ASISTENCIA ESCOLAR |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
|                   | alfabetos          |                   | analfabetos |                   | sin especificar |                   | asiste             |                   | asistió |                   | nunca asistió |                   | sin especificar |     |
| Números absolutos | %                  | Números absolutos | %           | Números absolutos | %               | Números absolutos | %                  | Números absolutos | %       | Números absolutos | %             | Números absolutos | %               |     |
| sexo              | sexo               | sexo              | sexo        | sexo              | sexo            | sexo              | sexo               | sexo              | sexo    | sexo              | sexo          | sexo              | sexo            |     |
| Chiquisaca        |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 177.168            | 72,6              | 46.231      | 26,1              | 2.361           | 1,3               | 58.748             | 33,2              | 81.142  | 45,8              | 34.562        | 19,5              | 2.716           | 1,5 |
| mujeres           | 189.810            | 58,0              | 77.256      | 40,7              | 2.522           | 1,3               | 55.043             | 29,0              | 69.093  | 36,4              | 62.800        | 33,1              | 2.874           | 1,3 |
| La Paz            |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 779.596            | 90,2              | 66.692      | 8,5               | 10.040          | 1,3               | 305.889            | 39,2              | 398.497 | 51,1              | 63.167        | 8,1               | 12.033          | 1,6 |
| mujeres           | 815.094            | 77,9              | 169.235     | 20,8              | 10.932          | 1,3               | 271.703            | 33,3              | 384.062 | 47,1              | 144.996       | 17,8              | 14.333          | 1,8 |
| Cochabamba        |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 446.225            | 87,0              | 53.542      | 12,0              | 4.581           | 1,0               | 164.570            | 36,9              | 236.392 | 53,0              | 39.628        | 8,9               | 5.635           | 1,2 |
| mujeres           | 470.037            | 74,3              | 115.755     | 24,6              | 5.000           | 1,1               | 150.922            | 32,1              | 221.398 | 47,1              | 91.384        | 19,5              | 6.333           | 1,3 |
| Oruro             |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 136.984            | 92,8              | 9.147       | 6,7               | 745             | 0,5               | 57.842             | 42,2              | 70.260  | 51,3              | 7.954         | 5,8               | 928             | 0,7 |
| mujeres           | 147.194            | 79,7              | 28.876      | 19,6              | 1.014           | 0,7               | 52.974             | 36,0              | 68.175  | 46,3              | 24.065        | 16,7              | 1.440           | 1,0 |
| Potosí            |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 249.083            | 78,4              | 51.818      | 20,8              | 2.102           | 0,8               | 90.456             | 36,3              | 119.377 | 47,9              | 36.363        | 14,6              | 2.887           | 1,2 |
| mujeres           | 275.458            | 57,4              | 114.894     | 41,7              | 2.576           | 0,9               | 80.081             | 29,1              | 99.801  | 36,2              | 91.597        | 33,3              | 3.979           | 1,4 |
| Tarija            |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 117.582            | 85,8              | 15.509      | 13,2              | 1.158           | 1,0               | 39.612             | 33,7              | 63.988  | 54,4              | 12.725        | 10,8              | 1.257           | 1,1 |
| mujeres           | 120.391            | 74,1              | 29.965      | 24,9              | 1.243           | 1,0               | 39.354             | 32,7              | 53.790  | 44,7              | 25.884        | 21,5              | 1.363           | 1,1 |
| Santa Cruz        |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 555.324            | 89,8              | 50.850      | 9,2               | 5.739           | 1,0               | 205.067            | 36,9              | 307.228 | 55,3              | 35.738        | 6,4               | 7.291           | 1,3 |
| mujeres           | 549.730            | 84,5              | 78.688      | 14,3              | 6.392           | 1,2               | 198.045            | 36,0              | 285.835 | 52,0              | 57.898        | 10,5              | 7.952           | 1,5 |
| Beni              |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 113.533            | 86,7              | 13.527      | 11,9              | 1.563           | 1,4               | 42.784             | 37,7              | 58.628  | 51,6              | 10.273        | 9,1               | 1.848           | 1,6 |
| mujeres           | 105.784            | 81,5              | 18.070      | 17,1              | 1.448           | 1,4               | 38.605             | 36,5              | 51.273  | 48,5              | 14.092        | 13,3              | 1.814           | 1,7 |
| Pando             |                    |                   |             |                   |                 |                   |                    |                   |         |                   |               |                   |                 |     |
| hombres           | 17.097             | 78,2              | 3.628       | 21,2              | 97              | 0,6               | 4.593              | 26,9              | 9.466   | 55,4              | 2.896         | 16,9              | 142             | 0,8 |
| mujeres           | 13.159             | 73,5              | 3.408       | 25,9              | 77              | 0,6               | 4.262              | 32,4              | 6.039   | 45,9              | 2.714         | 20,6              | 138             | 1,1 |

en cuanto se refiere a los niveles de escolaridad, la discrepancia rural-urbana es mucho más aguda.

Es notable que los dos departamentos con los mayores índices de analfabetismo son los más “rurales” en términos de residencia de la mayor parte de sus habitantes. También sobresalen las tasas de analfabetismo femenino que en la mayoría de los casos son dos o tres veces mayores que las tasas del analfabetismo masculino. La discrepancia de sexo es más aguda en los departamentos de Oruro y La Paz, lo cual nos sugiere un posible vínculo (no comprobado) entre la discriminación educativa por género y la predominancia de la cultura aymara, pues son los dos departamentos de mayor concentración aymara<sup>18</sup>.

Cabe mencionar que “alfabetización” en la gran mayoría de los casos se refiere a la alfabetización en castellano, pues los proyectos que se han dedicado a la alfabetización en otras lenguas (principalmente aymara y quechua) no han alcanzado a más que 1-1.5% de la población. Además, la escasez de materiales de post-alfabetización en lenguas indígenas sugiere que muchas personas alfabetizadas probablemente recaigan en el analfabetismo por desuso. Por tanto, es de esperar que las zonas de mayor analfabetismo coincidan estrechamente con las zonas de mayor monolingüismo en lenguas indígenas.

### ***El cambio lingüístico y las actitudes sociolingüísticas***

A pesar del fracaso parcial de la escuela tradicional, es innegable el avance del castellano entre la población indígena. Una comparación de los dos últimos censos nacionales, levantados en 1976 y 1992, demuestra la importancia de las lenguas indígenas en grandes sectores de la población y a la misma vez la progresiva desventaja de éstas, relativas al castellano, lo cual presentamos en el cuadro 6.

**Cuadro 6**  
**IDIOMAS HABLADOS EN LA POBLACIÓN BOLIVIANA**  
**SEGÚN LOS CENSOS 1976 Y 1992<sup>19</sup>**

| idioma(s)<br>hablado(s)    | % de población,<br>1976 | % de población,<br>1992 | % aumento<br>relativo |
|----------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| saben castellano           | 78.8                    | 87.4                    | + 8.6                 |
| saben quechua              | 39.7                    | 34.3                    | - 5.4                 |
| saben aymara               | 28.8                    | 23.0                    | - 5.8                 |
| saben otra lengua indígena | 1.1                     | 1.6                     | + 0.5 <sup>20</sup>   |
| sólo saben castellano      | 36.3                    | 41.7                    | + 5.4                 |
| sólo saben lengua indígena | 20.4                    | 11.5                    | - 8.9                 |
| sólo quechua               | 13.7                    | 8.1                     |                       |
| sólo aymara                | 7.6                     | 3.2                     |                       |
| sólo quechua y aymara      | 1.3                     | s. d.                   |                       |
| sólo otra lengua indígena  | 0.2                     | 0.2                     |                       |
| edades cubiertas           | todas                   | 6 + años                |                       |

Analizando estos datos y otros presentados en Albó (1995) podemos sacar las siguientes tendencias generales:

- el porcentaje de castellano-hablantes aumentará en relación con las otras lenguas,
- el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas disminuirá; esta tendencia es aun más marcada en cuanto se refiere al monolingüismo en lenguas indígenas,
- en las ciudades capitales, las ventajas a favor del creciente uso del castellano serán mucho más pronunciadas.

Albó indica que “habrá un notable aumento de bilingües de castellano y alguna lengua originaria” (1995: 24), pero los mismos datos que él presenta contradice esta afirmación. Si comparamos las cifras de monolingües en castellano y lenguas originarias para 1976 y 1992, veremos que la porción restante de la población (es decir, los bilingües), ha aumentado poco, de un 43.3% a un 46.8%. Además queda claro que

los “nuevos bilingües” en su gran mayoría provienen de los sectores anteriormente monolingües en lenguas indígenas, no de los monolingües castellano.

Es bien sabido que los hijos de muchos padres bilingües crecen monolingües en castellano (o con sólo un conocimiento pasivo de la lengua indígena), especialmente en la generación actual, y el aumento de las cifras de los monolingües en castellano confirman esta observación. Los datos indican, no una simple tendencia a favor del bilingüismo, sino un abandono gradual de las lenguas indígenas, que ocurre en dos fases:

1) la adopción del castellano como segunda lengua (que aparece en el censo como un aumento en el número de bilingües) y

2) en la próxima generación (o la posterior a ésta), la adopción del castellano como la principal, o en muchos casos, la única lengua. Por tanto, debemos interpretar estas cifras como evidencia de una “ola demográfica” cuya cresta, por el momento, está pasando por el bilingüismo, pero en el largo plazo está claramente rumbo al mayor monolingüismo en castellano. Sin embargo, en términos absolutos, el gran número de vernáculo-hablantes indica que las lenguas indígenas seguirán vigentes al menos en el corto y mediano plazo.

Obviamente esta situación es resultado del mayor prestigio que disfruta el castellano, en comparación con las lenguas indígenas, y también de la alta funcionalidad del castellano en los contextos urbanos así como en cualquier contacto con el aparato estatal (trámites, escolarización, etc.)<sup>21</sup>. Debido a estos factores, los mismos hablantes de las lenguas vernáculos con frecuencia son los que impulsan a sus hijos a adoptar el castellano y dejar su lengua materna, conscientes de que el uso predominante de una lengua indígena se constituye en una traba para el avance social, mientras el dominio fluido del castellano es percibido como “la llave del éxito” (aunque muchas veces no trae las ventajas esperadas, al igual que la escolarización).

Es también por esta razón que los mismos comunarios o padres de familia muchas veces se constituyen en la mayor fuente de resistencia contra la educación bilingüe y la alfabetización en lengua materna

(tanto en la educación de adultos como en la escuela formal). Para muchas comunidades indígenas, el motivo principal por alfabetizarse es el acceso al código escrito de la lengua oficial<sup>22</sup>; junto con la actitud de que las lenguas indígenas sirven principalmente para funciones familiares y locales, existe la creencia en algunos sectores, que la educación en lenguas vernáculas es una estrategia para mantener a los pueblos originarios en su condición sometida, negándoles el acceso al código del poder y prestigio.

Es necesario, sin embargo, mencionar otra tendencia sociolingüística que, por más que no se hace tan evidente en las cifras, es sin embargo real y significativa. Nos referimos al cambio en las actitudes lingüísticas que se ha producido en Bolivia en las últimas décadas. Al momento del censo de 1976 (que más o menos coincide con el comienzo de dicho cambio), las lenguas indígenas eran fuertemente discriminadas; llevaban un estigma social de tal desprecio que muchos hablantes se negaban saber hablarlas. La actitud hacia el uso de las lenguas indígenas en la educación fue una, no sólo de una marginación total, sino del castigo. Existían todavía muy pocos experimentos en la educación bilingüe dentro del territorio nacional, y éstos fueron casi todos de corte “transicional” (es decir, utilizaban las lenguas indígenas, no con el fin de mantener y desarrollarlas, sino como un mero puente hacia la castellanización).

En 1996 hallamos una situación bastante cambiada. Esto no quiere decir que haya desaparecido la discriminación lingüística y cultural en Bolivia, pero tal actitud ya no goza del dominio incuestionable de antaño. Sus manifestaciones explícitas se restringen cada vez más a los sectores más reaccionarios de la población. En el discurso público y político, la retórica del multiculturalismo y la “unidad en la diversidad” ha ido reemplazando la del racismo y del asimilacionismo. Hoy en día, es mucho más común encontrar a personas orgullosas de saber hablar una lengua indígena, en vez de avergonzadas. Además, las lenguas indígenas han ido abriendo camino en nuevos contextos de uso, desde la educación (tanto la alternativa como la formal) y los medios masivos de comunicación (especialmente la radio, pero también algunos órganos escritos), hasta los ámbitos universitarios y sindicales<sup>23</sup>.

Estos cambios se deben principalmente a varios avances políticos y científicos en el país, como son:

- la recuperación de la democracia política en 1982, después de un período de dictadura,
- el creciente flujo migratorio dentro y entre los distintos departamentos que produjo, por un lado, una fuerte presencia indígena en los mismos centros urbanos del país y, por otro lado, una mayor interacción entre los distintos grupos étnicos y lingüísticos,
- los avances en la investigación, experimentación y evaluación en el campo de la educación bilingüe,
- los avances científicos y la creciente “legitimidad” académica del estudio lingüístico descriptivo sobre las lenguas indígenas que incluye la explosión de estudios publicados sobre las mismas,
- la gran tarea de concientización y reivindicación que se ha dado con respecto a los derechos sociales, políticos, culturales y lingüísticos de la mayoría indígena del país<sup>24</sup>.

Estos factores son nombrados, no con el fin de identificar uno como la “causa principal” de la cual devienen los otros, sino para señalar la retroalimentación mutua que se ha dado entre todos los factores mencionados en cierta coyuntura histórica del país.

¿Cuáles son las necesidades educativas de las poblaciones indígenas?

Analizando las demandas expresadas por las mismas comunidades indígenas, mediante congresos, foro-debates y publicaciones propias, podemos sacar los siguientes requerimientos educativos de dichas comunidades, según su propia percepción de sus necesidades<sup>25</sup>:

- un calendario escolar que siga el calendario agrícola (necesariamente regionalizada), tanto para la educación formal (de niños) como para la educación de adultos,
- una educación que se vincule con las necesidades y los procesos productivos de la comunidad,
- una educación en lengua materna, en base a la cultura propia, para asegurar la comprensibilidad y la relevancia de los mensajes

- educativos, sin que ésta ignore las culturas y conocimientos de las otras regiones del país, ni la ciencia universal,
- acceso a los códigos oral y escrito de la lengua oficial (el castellano), mediante una metodología de enseñanza de segunda lengua, sin que ésta vaya en desmedro de la mantención y desarrollo de la primera lengua ni que se caiga en una “castellanización” discriminatoria y asimilacionista,
  - una igualación de la calidad educativa entre las áreas rurales y urbanas, especialmente en términos de infraestructura, materiales educativos y recursos financieros en general,
  - docentes con una formación que tome en cuenta los recientes avances científicos, filosóficos y metodológicos sobre la lingüística y el bilingüismo, la interculturalidad y los procesos de aprendizaje<sup>26</sup>.

## **Análisis de la oferta actual de educación de jóvenes y adultos indígenas**

### ***El desafío actual para la educación de adultos***

América Latina y Bolivia en particular afrontan uno de los mayores desafíos de transición para reingresar al siglo XXI, excluyendo a una mayoría nacional bilingüe o construyendo alternativas democratizadoras de educación que partan de programas (de alfabetización y otros) de integración regional.

Los últimos años no se han caracterizado por valorar los ámbitos educativos de adultos. Ni el estado ni las organizaciones de base (sean del campo o de las ciudades) han incluido en sus acciones proyectos educativos convocantes. Podemos constatar que algunas experiencias educativas en esta dirección son poco significativas mientras otras, que demostraban mayores posibilidades de acción masiva, se encontraron impedidas por varios factores.

Se entiende que el momento actual se caracteriza por contradicciones profundas.

No obstante, el país posee una experiencia potencial en aspectos organizativos que no debe ser desechada. No es posible avanzar en mejoras económicas y sociales dejando de lado la participación de los adultos que no saben leer en su propio idioma ni en castellano. La mejora de la distribución de los recursos educativos (por ejemplo, mediante la Ley de Participación Popular), debe contribuir a mejorar los ambientes de aprendizaje, pero no sólo para los niños. La alfabetización y la educación básica para adultos son requisitos indispensables para el mundo del trabajo; a la vez, la concientización comunitaria mediante las acciones educativas colectivas son un elemento central para combatir la fuerte discriminación y marginación social que existe en el país. No permitir o no brindar oportunidad para un mejor acceso al conocimiento son formas encubiertas de discriminación social.

Para superar estas contradicciones es preciso trabajar la educación de adultos en una perspectiva real de interculturalidad y bilingüismo. Al respecto, los aportes de la educación popular en los últimos años no han sido suficientes pero sí han proporcionado líneas de innovación que no deberían perderse.

El contexto actual nos obliga precisar y conceptualizar acciones educativas con adultos que contemplan el desarrollo de nuevas formas de aprender vinculando la alfabetización a procesos más amplios no sólo de carácter productivo sino también de carácter organizativo, político, tecnológico, ambiental, etc. con modalidades tanto presenciales como no-presenciales. En resumen el desafío de los educadores de adultos será el vincular las estrategias alfabetizadoras con los procesos socio-educativos y político-culturales. Aquí nos planteamos algunas preguntas:

1) ¿Cuál es el papel de la educación de jóvenes y adultos indígenas en la política educativa del país?

No cabe duda que la empresa estatal más amplia y significativa en el campo de educación de adultos y jóvenes indígenas fue la experiencia de SENALEP (1983-1993). Desde su clausura, el SENALEP supuestamente ha sido “integrado” dentro de la estructura legal y administra-



tiva de la Reforma Educativa Nacional; sin embargo, dicha reforma no evidencia contemplar ningún esfuerzo estatal comparable en cuanto se refiere a la educación y/o alfabetización de adultos. La Ley de Reforma Educativa (#1565 del 7 de julio de 1994) así como las entidades nacionales que están financiando la transformación educativa priorizan la educación básica destinando menos atención y recursos a la educación secundaria y menos aún a la educación de adultos.

Los artículos de la Ley que se refieren específicamente a la Educación de Adultos y la Educación Permanente (Artículos 26 y 27 del Capítulo VII) son bastante breves y no demuestran el desarrollo conceptual que es evidente en los acápites de la Ley referentes a la Educación Básica sino que se limitan a alusiones generales sobre “la realidad de los sectores educativos destinatarios, la educación comunitaria y abierta”, etc. Al mismo tiempo también es cierto que la Reforma Educativa coloca en el primer plano la transformación de la escuela rural/indígena, modelando ésta en torno a la educación bilingüe-intercultural, hecho que ha de tener un impacto profundo sobre la educación de adultos indígenas en el largo plazo (siempre y cuando se mantenga la continuidad del Plan de Reforma Educativa durante las próximas décadas).

Desde la aprobación de la Ley de Reforma Educativa, la entidad encargada de la coordinación de la Alfabetización y la Educación de Adultos a nivel estatal es la Subsecretaría de Educación Alternativa (que también comprende la Educación Especial y la Educación Permanente).

El objetivo de los Programas de Educación de Adultos y Alfabetización es: proporcionar un servicio educativo que responda adecuadamente a las necesidades y exigencias de jóvenes y adultos, brindando opciones de alfabetización y formación integral técnico humanístico-social, mediante proyectos socioeducativos, rescatando experiencias innovadoras con la participación de las organizaciones de base y ONG's que den apoyo efectivo a estas acciones.

Los programas y proyectos de alfabetización y post-alfabetización de adultos no se reducen a la enseñanza de la lecto-escritura sino que se articulan a proyectos de desarrollo integral en las microregiones y regiones, propuestos por las organizaciones de base con recursos de la

participación popular y dentro de la Reforma Educativa a través de la dinamización de los procesos comunicacionales<sup>27</sup>. Esta articulación se presenta en el organigrama del cuadro 7.

Vale recalcar que, de la gran inversión de fondos que se está haciendo para la Reforma Educativa Nacional, ninguna parte está destinada específicamente para la Educación Alternativa o la Educación de Adultos. Actualmente la Subsecretaría de Educación Alternativa opera con un mínimo de presupuesto, nada adecuado para la realización a nivel nacional de las tareas que le competen.

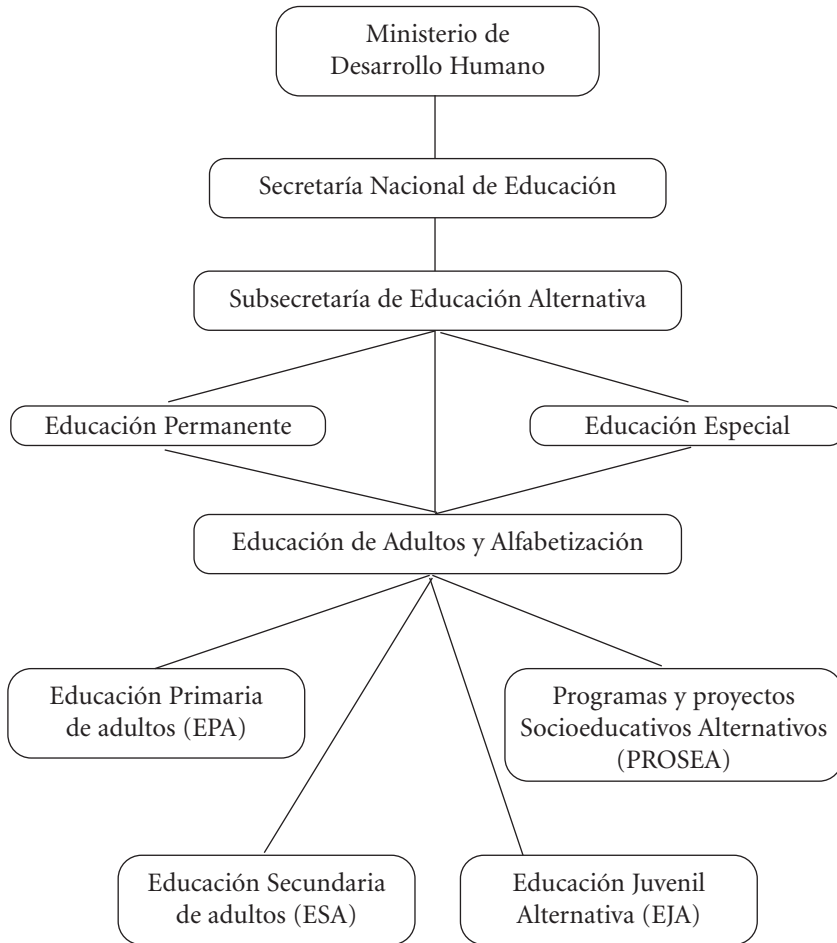
También se debe aclarar que, en este momento, es difícil generalizar sobre el “estado del arte” de la Educación de Adultos en Bolivia ya que la misma está entrando en una etapa de reorganización mediante un proceso denominado “Movilización Social y Consulta Nacional para la Transformación de la Educación Alternativa en Bolivia” (MSCN). El objetivo de la MSCN, la cual está organizada por la Subsecretaría de Educación Alternativa, es “desarrollar un proceso colectivo de investigación-acción ... para la elaboración del marco conceptual, políticas y bases estratégicas de Educación Alternativa, en el marco de la participación popular”<sup>28</sup>.

La MSCN pretende convocar a los actores comprometidos con la Educación Alternativa a fin de elaborar y realizar una encuesta nacional (programada para el 29 de setiembre de 1996) de más de 200.000 niños, jóvenes y adultos, para identificar tendencias en relación a la problemática, demandas, metodologías, políticas y estrategias de intervención en el área de educación alternativa, desde sus mismos sujetos y agentes<sup>29</sup>. Dicha encuesta será complementada por los aportes de 400 instituciones mediante talleres departamentales y nacionales. Se espera que de este proceso se den como resultados:

- Documento marco
- Documento de líneas de base, políticas y estrategias
- Proyecto de Reformulación de la Educación Alternativa
- Plan Operativo Quinquenal

Estos documentos serán elaborados mediante una Conferencia Nacional (programada para noviembre de 1996) con representantes de

Cuadro 7  
ESTRUCTURA DEL MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO



todos los sectores en la cual serán sistematizados, interpretados y debatidos los resultados de la encuesta.

2) ¿Cuál es el papel de los programas estatales en la educación de jóvenes y adultos indígenas?

Desde la clausura del SENAEP los programas estatales han desempeñado un papel secundario en la educación de jóvenes y adultos indígenas pues la mayoría de programas que enfocan específicamente a la población indígena son de índole privado. No obstante, este hecho no excluye la colaboración estatal en forma de la coordinación entre dichos programas y las municipalidades correspondientes, acceso a fondos estatales mediante la Ley de Participación Popular y la subvención parcial de las acciones educativas a través de la provisión de ítems estatales para los maestros que trabajan en los programas.

Mientras lo anterior se refiere a la educación específicamente dirigida a la población indígena no se puede ignorar la significación de otros esfuerzos estatales en la educación de adultos que, aunque su orientación difiere mucho de la educación alternativa, han tenido un impacto innegable en términos de cobertura tanto en el área rural como en la urbana. En 1989, el Seminario Taller Nación para la elaboración del Plan Quinquenal sobre Educación de Adultos (realizado en Vinto, depto. de Cochabamba) planteó la creación de los Centros de Capacitación de Educadores de Adultos en las ciudades de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz (después plasmado en la Resolución Ministerial # 2356 del 10 de julio del mismo año). Pese a ello, dichos centros no han llegado a ser muy numerosos; actualmente existen unos cuantos en la ciudad de La Paz y uno en Cochabamba.

Desde los años '70 se cuenta con los siguiente programas educativos estatales para adultos:

- Educación Básica Acelerada (EBA), dirigida a adultos que no han cursado o no han terminado la escuela básica,
- los Centros de Educación Media para Adultos (CEMA)<sup>30</sup>, los cuales permiten a los adultos que no hayan terminado (o iniciado) la escuela formal a sacar el título de bachiller,

- los Institutos Bolivianos de Aprendizaje (IBA), los cuales ofrecen capacitación técnica, manualidades, etc.

Estas tres modalidades conjuntamente forman los Centros Integrados ofreciendo una capacitación técnica y humanística mediante clases regulares, talleres, seminarios y cursillos a nivel regional así como nacional. En 1990 existían 27 Centros Integrados en el país aunque la distribución geográfica de éstos es muy desigual; están concentrados más que todo en la ciudad de La Paz, donde también está ubicada la oficina central de la Asociación Alemana para Educadores de Adultos, organización que brinda apoyo financiero y técnica a los Centros.

Cabe mencionar que la educación de adultos que ofrece el Estado mediante los Centros Integrados no enfoca la etnicidad ni la identidad indígena, tampoco ofrece educación o alfabetización en otras lenguas que no sea el castellano. Por esta razón, la inclusión de estos programas bajo la rúbrica “educación de jóvenes y adultos indígenas” es algo ambiguo por más que muchos de sus participantes son de extracción indígena tanto en el área rural como en la urbana.

3) ¿Cuál es el papel de la cooperación privada en la educación de jóvenes y adultos indígenas?

Los responsables de los programas analizados en los subinformes adjuntos (las “experiencias paradigmáticas”) expresaron de forma unánime que la cooperación privada es imprescindible para el funcionamiento de los programas, frente al escaso y precario apoyo del Estado en este campo. Existen tres principales tipos de fuentes para la canalización de fondos privados hacia los programas educativos en Bolivia<sup>31</sup>,

- los gobiernos de las naciones extranjeras,
- las entidades internacionales como UNICEF,
- la Iglesia Católica, mediante la Comisión Episcopal de Educación.

En los años ‘70, los EE UU cumplieron un papel central en el financiamiento de proyectos educativos “experimentales” en Bolivia, pero en los últimos años su participación ha disminuido en comparación con los aportes de las naciones europeas, principalmente alemana.

### ***La educación radial***

No se puede concluir un resumen de la educación de adultos indígenas en Bolivia sin mencionar el papel de la radio en la misma<sup>32</sup>. La importancia de este medio de comunicación es particularmente sobresaliente en Bolivia, en comparación con los otros países latinoamericanos. La investigación más completa al respecto (aunque actualmente un tanto antigua) es sin duda la de Xavier Albó “Escuelas, Idiomas y Radios en Bolivia”, de 1981<sup>33</sup>. En ella se indica que Bolivia tiene (o tenía) aproximadamente 100 emisoras para una población de 5.000.000 habitantes, con 6.000-7.000 receptores por emisora. También había, hacia esos años, 142 receptores por cada 1.000 habitantes aunque se debe tomar en cuenta que la distribución de los mismos era muy desigual (siendo la más desventajada el área rural) y muchas estaban en desuso.

La radio constituye el medio masivo de comunicación que más se ha abierto al uso de las lenguas indígenas, mayormente aymara y quechua. En La Paz en 1981, había cuatro emisoras con la mayor parte de su programación en aymara<sup>34</sup>. Albó nota que hacia 1960 eran aún muy raras las emisoras con programación en idiomas nativos; el incremento es de las últimas décadas.

También estas décadas han visto la emergencia de la organización Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL), una red de emisoras culturales que tienen como objetivo específico la educación por medio de la radio. En ellas la función educativa se formaliza hasta el punto de constituir verdaderas ‘escuelas’ con profesores en la radio y tele-auxiliares y alumnos inscritos en las comunidades de recepción<sup>35</sup>.

Por un lado, las escuelas radiales manifiestan ciertos aspectos muy positivos en comparación con otras modalidades de educación de adultos. Uno de éstos es sin duda el uso sistemático de la lengua materna de los oyentes. Albó también menciona el hecho de que la educación radial, al requerir la mediación de teleauxiliares, estimula la emergencia de líderes al nivel comunitario, sin desarraigarlos de su propio medio<sup>36</sup>. Además, varias escuelas radiofónicas involucran a los propios alumnos y teleauxiliares campesinos en programas radiales de complementación, como parte de su entrenamiento. Y por supuesto, una gran

ventaja de la educación radial es su asequibilidad y posibilidades de cobertura, especialmente en un país donde la falta de infraestructura y transporte dificulta bastante el llegar a las comunidades indígenas más necesitadas.

No obstante, el mismo carácter “difusivo” de la comunicación radial dificulta mucho la evaluación de su impacto verdadero. No existen datos precisos sobre la cantidad de participantes en la educación radial, en parte porque muchos son, sin duda, participantes “a medias”; es decir, escuchan los programas educativos en su lengua materna, pero sin beneficiarse de la presencia de un profesor/teleauxiliar, los materiales complementarios, etc. También dificulta la investigación el hecho de que muchas comunidades que dependen de la radio como su mayor contacto con el mundo extralocal son difícilmente accesibles.

Albó señala dos limitaciones específicas. Una es el bajo nivel de comprensión de los mensajes concretos transmitidos por la radio, aunque este factor está significativamente minimizado en las escuelas radiofónicas, donde la transmisión del mensaje viene reforzada por la coexistencia de otro canal directo paralelo y complementario (el profesor intermediario o teleauxiliar) y por la presencia de un grupo organizado de oyentes/educandos<sup>37</sup>. Quizás más significativa es la crítica que hace Albó con respecto a la orientación pedagógica y relacional<sup>38</sup>: “Con frecuencia los que más se preocupan de ‘educar’ al campesino por radio son los locutores y programadores de origen menos campesino. No les falta a veces un tono paternalista ..... Su misma estructura de ‘escuelas’ reproduce aun demasiado, en el método de enseñanza, el tipo de relación ‘profesor-adulto transmitiendo a alumnos-niños’ propio de las escuelas tradicionales, sin que se haya hecho aún una adaptación suficiente al medio radiofónico ni al público adulto”.

En pocas palabras, la educación radial sigue siendo más la voz *al* campesino, en vez de ser la voz *del* campesino. Sin embargo, parece que hay grandes posibilidades de cambio en este aspecto con el creciente número de sujetos indígenas quienes van tomando control de sus propios procesos y medios educativos. La Ley de la Participación Popular podría cumplir un papel importante en este aspecto, pero sería anticipado en este momento suponer que lo hará.

## **Conclusiones y recomendaciones**

La urgencia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los diferentes grupos humanos es una propuesta que va siendo paulatinamente aceptada. Dentro del ámbito de la educación alternativa parece haber cada vez mayor consenso en el sentido de que el desarrollo humano debe ser el centro de todo proceso de desarrollo económico y social; toda acción de reajuste económico debe proteger los servicios para los más pobres; la educación, la capacitación, la instrucción básica son derechos humanos y todos somos responsables de hacerlos respetar. No brindar oportunidades para un mejor acceso al conocimiento es una forma de discriminación social.

Por otra parte, el avance del conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes etapas y dimensiones del ser humano ha originado una producción científica abundante y profunda, susceptible de ser utilizada en los proyectos educativos diferenciados y adaptados a la realidad sociolingüística y cultural de los destinatarios.

Plantear a nivel nacional los problemas de educación y circunscribirse a la educación de adultos indígenas implica llegar a una relativa puntualización en las conclusiones y recomendaciones pertinentes. Al mismo tiempo, la heterogeneidad de las situaciones y los puntos de vista diversos e inclusive contradictorios, imponen la necesidad de una sistematización en torno a ciertos ejes temáticos:

a) ¿Cuáles son los grupos ‘meta’ a quienes se debería destinar los programas de educación de adultos y cuáles son las necesidades educativas básicas de los mismos?

El primer problema es definir los grupos ‘meta’ en función del eje temático. indígena/no-indígena. Es posible considerar los ejes: hombres/mujeres, jóvenes/adultos, rural/urbano/urbano marginal, monolingües/bilingües, alfabetos/analfabetos (absolutos y funcionales), etc. Pero los procesos sociales que caracterizan al país y a Latinoamérica en general no permiten hacer una distinción fácil y operativa entre indígena y no-indígena; en esto influyen la acción de la migración, la esco-



larización, la globalización de la cultura y la economía así como la reivindicación y la discriminación lingüístico-cultural.

En los censos nacionales, cuando se define 'indigenidad' se lo hace basándose en el factor lingüístico: un indígena es el que habla una lengua indígena. Esta definición tiene muchas limitaciones. En primer lugar, muchos de los mismos sujetos, aunque hablen una lengua vernácula, no se consideran indígenas. En segundo lugar, implica que los monolingües en castellano no son considerados indígenas; esto es problemático ya que muchas veces se pierde la lengua vernácula de una generación a otra (¿un hijo de padres indígenas puede ser no-indígena?). Finalmente, es conocido el efecto 'des-indigenizador' de la escuela; en contraposición se encuentra la reivindicación cultural planteada por muchos programas de educación alternativa que pretenden reconstruir la condición de 'indígena' en individuos que estaban en vías de salir de esa categoría.

Tampoco es posible asimilar 'indígena' con rural o campesino. La continua y creciente migración, tanto la permanente como la temporal, hacia la zona urbana o hacia otras zonas agrícolas, hace que la relación campo, ciudad y etnicidad sea más compleja. La identidad 'indígena' no necesariamente se pierde con los desplazamientos hacia el área urbana, pero sí surgen nuevas manifestaciones de la misma, muchas veces sincretizadas con otras bases de identidad.

Por estas razones es mejor definir a la población meta como rural y rural migrante. Este criterio permite incluir a gran parte de los hablantes de lenguas vernáculas así como también a los campesinos monolingües en castellano, como muchos campesinos de la zona oriental, y a los hablantes de lenguas vernáculas que ya no viven en el campo y no se consideran 'indígenas'. Para estos grupos de migrantes, a veces la lengua indígena no es la de mayor uso (ver f)

Entonces, definir a la población meta por su 'indigenidad' supone utilizar un eje muy restringido y un tanto confuso. Lo que sí está claro es la prioridad de la población rural y urbano-marginal; en ambas hay que priorizar a las mujeres porque constituyen el sector relativamente más desfavorecido en cuanto a la educación: sin olvidar que un verdadero trabajo con la mujer sólo puede tener alcance, duración e impac-

to si está involucrado en éste el sector masculino también. Otro sector prioritario son los jóvenes y adultos jóvenes ya que una intervención educativa en este grupo tiene mayor posibilidad de influir y transformar su vida futura, sus ingresos, la educación de los hijos, etc.

En cuanto a las necesidades básicas de los grupos meta, la alfabetización pura y aislada de otros factores de desarrollo no es siempre la necesidad principal, especialmente en el área rural (ver d)

Las necesidades educativas urgentes son: la organización comunitaria y el liderazgo dentro de las organizaciones de base (sobre todo de las mujeres), capacitación para la producción (especialmente agropecuaria) y el uso de una tecnología apropiada, la concientización sobre la discriminación étnica y la reivindicación de la cultura y la lengua propias.

Si se concibe la educación de adultos rurales como una manera de frenar la migración campo-ciudad, enfoque posible pero no exclusivo, se puede pensar en la necesidad de crear fuentes de trabajo y de ingresos en el área educativa, donde las mismas instituciones educativas se vuelvan lugares de trabajo. Muchos jóvenes van a la ciudad en busca de mejores oportunidades educativas y económicas, pero la realidad es que trabajan como empleadas domésticas o como mano de obra no calificada y mal pagada, sin llegar a aprovechar nunca las posibilidades de educación ansiadas. Si la misma comunidad ofreciera facilidades educativas al alcance de los miembros de la comunidad y las instituciones mismas se orientaran hacia la creación de fuentes de trabajo en la zona, es decir, un objetivo de educación ligado a un plan de desarrollo regional, disminuiría el impulso hacia la migración. En cambio, un enfoque alfabetizador que esté divorciado de estas consideraciones muchas veces tiende a impulsar el abandono de la comunidad rural.

b) ¿Cómo varían dichas necesidades en cuanto a las variables de género, edad y lugar de residencia: rural, urbano o sub-urbano? ¿Qué medidas se pueden tomar para atender mejor a las necesidades educativas de sectores que tradicionalmente han sufrido mayor desventaja en este aspecto?

Como acabamos de mencionar, en el campo se necesita con mayor urgencia proyectos educativos vinculados con la formación de la comunidad, no tanto del individuo; proyectos que fomenten el desarrollo regional y una formación colectiva que permanezca en la comunidad y la beneficie, no una formación de individuos que luego se van a la ciudad. Inversamente, en la zona urbana y sub-urbana, las necesidades de sus habitantes no dependen tanto del nivel de desarrollo comunitario y sí de las calificaciones logradas por cada uno.

En cuanto a la edad, los analfabetos en gran parte son mayores; aparentemente para ellos la alfabetización no supone un beneficio práctico tan palpable como lo es en los jóvenes. Esto no quiere decir que se desatienda el deseo de la gente mayor de alfabetizarse, no por razones económicas sino por motivos culturales y personales. Además, la presencia de personas mayores en los programas educativos abre posibilidades de aprendizaje inter-generacional. En algunos programas los jóvenes ayudaron a los mayores con la lecto-escritura y los mayores contribuyeron con sus conocimientos culturales a la formación de los jóvenes. Por este motivo, no es necesario tender siempre a formar grupos homogéneos, la heterogeneidad de los grupos de alfabetizandos/educandos puede ser un recurso que en cierta forma respeta las formas tradicionales de interacción educativa de las comunidades.

En cuanto a la variable género, el problema principal no es definir las necesidades específicas de las mujeres sino lograr que hombres y mujeres reconozcan que tienen las mismas necesidades educativas en muchos campos (ver a). Al mismo tiempo, las posibilidades que tienen las mujeres de lograr sus aspiraciones educativas están limitadas por la interferencia de sus responsabilidades como madres, por esto sugerimos que todo programa de educación de adultos incluya un componente de cuidado de hijos durante la realización de la actividad educativa, facilitando así el acceso y la participación de las mujeres en el programa.

Además, si bien las mujeres son las que más necesitan formación de liderazgo y organización comunitaria son las que mejor la aprovechan, una vez recibida. Esta formación no puede estar dirigida únicamente al sector femenino ya que, casi siempre, implica cambios en la

estructuras de poder dentro de la familia y al interior de la misma comunidad. La capacitación de las mujeres es una concientización colectiva que requiere reflexión y receptividad al cambio de parte de toda la comunidad, tanto mujeres como hombres. Un componente de este cambio debería ser la formación de formadoras (como alfabetizadoras, promotoras en salud, etc.). Cuando se realizaron esfuerzos de este tipo, como en el caso de Yuyay Jap'ina donde se formaron mujeres alfabetizadoras, éstas encontraron resistencia de parte de miembros de la comunidad quienes no confiaban en ellas como educadoras por ser mujeres, entonces fueron disminuyendo y su acción fue insegura.

En la experiencia guaraní quizás por encontrarse en su primera fase, el mayor impedimento que tienen las mujeres por el momento es su limitadísima formación. No han llegado al punto de encontrar oposición abierta en la comunidad; al contrario, el número de futuras promotoras elegidas y presentadas por la comunidad a los programas de formación y capacitación es cada vez mayor. La campaña de alfabetización 1992 formó un número importante de mujeres alfabetizadoras y trabajó con ellas. La particularidad de la experiencia guaraní, viene, tal vez, de la fuerte interacción de las diferentes instituciones educativas y de desarrollo que trabajan en forma coordinada.

c) ¿Qué tipos de programas son más urgentes para atender a estas necesidades desde el punto de vista de los usuarios?

La demanda más frecuente de parte de los habitantes de zonas rurales es tener acceso a la lengua oficial, oral y escrita. Muchos programas parecen haber dejado de lado esta demanda por considerarla contraria a los principios ideológicos que sustentan: reivindicación cultural y de la lengua materna, recuperación de la identidad étnica, etc. Por esto, consideran que su programa ha tenido éxito si han logrado la primera parte: concientizar a los educandos en el sentido de que alfabetizarse en castellano no debería ser su primera prioridad.

En el equipo de investigación estamos de acuerdo con la meta central de reivindicación de la cultura y de la lengua materna; pero, por una parte, parece un tanto paternalista y arbitrario no tomar en cuen-

ta este deseo de los alfabetizandos, que saben muy bien por qué necesitan el castellano, necesidad que debe ser atendida en un marco de concientización sobre la discriminación lingüística y cultural. Y, por otra parte, no basta simplemente reivindicar la lengua materna vernácula; se debe tomar medidas concretas para su uso, fortalecimiento y desarrollo.

Hay que añadir que, si bien la alfabetización en castellano presentada de forma aislada, sin formar parte de proyectos de desarrollo rural y comunitario, puede agudizar la migración campo-ciudad y los procesos de asimilación y castellanización, esto no quiere decir que todo acto de brindar castellano a los hablantes de lenguas nativas sea castellanizador.

Los grupos meta se caracterizan innegablemente por su pobreza; para ellos la necesidad más urgente es mejorar su situación económica, por lo tanto, todo programa educativo dirigido a adultos debe contemplar, como parte central del mismo, un componente orientado a la producción.

La obtención de algún título que acredite su formación y constituya un reconocimiento oficial forma parte de las necesidades manifestadas por muchos de los usuarios. Por ejemplo, muchos participantes del programa CETHA-Qorpa se pasaron al colegio vecino cuando éste ofreció, además de la capacitación agropecuaria similar o según algunos inferior a la del proyecto, el título de bachiller. En Arakuarenda no dar títulos es una estrategia para evitar la migración, esta política está siendo revisada. No se puede asumir que todos los egresados de programas de educación alternativa quieran entrar en educación formal, especialmente los participantes en programas de alfabetización; sin embargo, la falta de un título oficialmente reconocido, especialmente para los otros niveles de educación de adultos (por ejemplo la formación de educadores populares) imposibilita la ubicación de los recursos humanos formados. Por lo tanto, sin convertirse en CEMAs rurales, los programas de educación alternativa deberían buscar establecer lazos con el sistema educativo estatal.

d) ¿Cuáles son los programas más urgentes, desde el punto de vista de los entes ejecutores de programas actuales y potenciales?

Existe un distanciamiento entre los puntos de vista de evaluadores y de ejecutores de programas. La mayoría de las evaluaciones formales pone mayor énfasis en el número de personas alfabetizadas, los logros medibles en el manejo de la lecto-escritura, etc.; en cambio, los responsables de los programas enfatizan las metas logradas en términos de concientización socio-política de la comunidad, reivindicación cultural, etc. Para éstos, parece que la mayor urgencia no es la erradicación del analfabetismo, como un bien en sí, sino el trabajo de concientización que tome en cuenta el papel que desempeña y desempeñará la lecto-escritura en la vida de los educandos.

En las ciudades y zonas marginales, el enfoque más común de la educación de adultos es la formación de mano de obra calificada; en este ambiente esto significa manejar el código escrito de la lengua oficial. En el área rural esto no es siempre así, aquí la mayor preocupación es que los jóvenes se van porque no hay oportunidades para ellos en las comunidades; si se presenta la alfabetización y la enseñanza del castellano como solución a sus problemas de subdesarrollo, la migración de la gente joven aumentará.

Los ejecutores de las experiencias en Bolivia parecen estar muy conscientes de este aspecto. En algunos casos, inclusive van al otro extremo: ponen tanto énfasis en la concientización política y la reivindicación cultural que la alfabetización como tal, pasa a un segundo plano. Así, las propuestas que plantean una enseñanza bilingüe e intercultural y que realizan valiosos logros en cuanto a la recuperación cultural propia y a la alfabetización en lengua materna, no han avanzado realmente mucho en la dimensión bilingüe e intercultural. Por ejemplo, no se proponen enseñar castellano (u otra lengua) con metodología de segunda lengua, ni presentan la realidad cultural de otros grupos humanos con los que puede interactuar el grupo. En este punto hay excepciones, por ejemplo los textos elaborados por IRFA-Cordillera para educación básica a distancia, y los Centros Avelino Siñani de CETHA.

Si dejamos de lado la interculturalidad internacional, una visión intercultural real puede darse en dos dimensiones: interculturalidad entre dos distintas etnias del país e interculturalidad campo-ciudad. Ambas aportan elementos fundamentales pero conflictivos a la educación de adultos. La primera porque quizás es la que menos interesa al gobierno puesto que la creación de lazos inter-grupales entre los pueblos sometidos puede constituirse en una amenaza a su hegemonía política, además de desafiar la concepción dominante del nacionalismo boliviano. Sin embargo, en la zona oriental hay un claro acercamiento de pueblos que, con el ejemplo del pueblo guaraní han realizado seminarios y cursos con participación multiétnica a fin de intercambiar experiencias educativas y organizativas (Guarayos y Tumi-chukua 1993). La segunda interculturalidad (campo-ciudad) es urgente, pero muy difícil de lograr por el enorme desequilibrio de poder y prestigio de los dos ámbitos.

e) ¿A qué sectores o problemas se debería dirigir un mayor presupuesto?

- Debe dirigirse un mayor presupuesto al área rural en general y a la población rural migrante en zonas urbanas y urbano-marginales, especialmente a los monolingües en lengua vernácula porque son los que quedan más marginados de todas las acciones educativas formales en la ciudad,
- a mujeres, especialmente a mujeres jóvenes y a niños y jóvenes en edad escolar que han sido marginados de la escuela,
- a la formación de formadores/educadores indígenas, seleccionados en el lugar de origen,
- a proyectos que pongan en práctica la concepción en la educación educativa como parte de un plan más global de desarrollo regional.

f) ¿Cuál debería ser el tratamiento de las lenguas en los programas de educación de adultos?

En primer lugar hay que reconocer que las situaciones no son todas parecidas. A partir de aquí los puntos de vista varían. Hay un creciente consenso de considerar que la alfabetización y todas las acciones educativas deberían realizarse en la lengua materna pero, por un lado, es imprescindible ofrecer un componente de castellano como segunda lengua, si la lengua materna es una lengua vernácula, respetando así el requerimiento del grupo. Por otra parte, es necesario encarar seriamente la post-alfabetización en lengua vernácula para que esta acción tenga el impacto y duración buscados, pensando en la oferta de materiales de lectura y también en la producción de los mismos (esto hace CNEBI), con monitoreo continuo hecho por los responsables del programa. Además, puede ser deseable incluir otras lenguas vernáculas como L2 si hay demanda.

De esta manera se cumple el enfoque bilingüe que muchos programas ofrecen y no realizan y se logra un modelo de educación bilingüe de mantenimiento fomentando continuamente el desarrollo de la lengua vernácula y no su reemplazo por la lengua oficial.

Otro aspecto es el de las variantes regionales; por ejemplo, el aymara orureño suele ser bastante diferente del paceño, entonces ¿qué variante enseñar? Se aconseja, por una parte, trabajar el dialecto local de los alfabetizandos. Por otra parte, se debe considerar también que no existe una lengua perfectamente homogénea, todas tienen variantes regionales y al entrar en el proceso de lecto-escritura los alfabetizandos tienen acceso a más variantes de manera que su registro de comprensión se vuelve más vasto, esto funciona bien en lenguas con tradición escrita. En el caso de las lenguas vernáculas, el proceso de normatización de las mismas está comenzando, tiene un debate largo por delante y la producción de textos es apenas incipiente. Es necesario pues, equilibrar el respeto a la variante local, propia de la comunidad y el deseo de lograr una unificación lingüística mediante la normatización sobre la cual existe un amplio debate.

Finalmente, es indispensable investigar el perfil lingüístico del grupo meta antes de entrar con cualquier programa de alfabetización. No es siempre cierto que la lengua vernácula sea necesariamente la lengua fuerte de los educandos bilingües, especialmente en el caso de los



migrantes rurales, tampoco que los habitantes urbanos, en todos los casos, la lengua castellana como primera lengua. Algunos grupos pueden desear fortalecer la lengua vernácula como segunda lengua o aprender una segunda lengua vernácula. La investigación sociolingüística debería formar parte de un marco de investigación más amplio, mediante un proceso de consulta y colaboración continua con los miembros de la misma.

g) ¿Cómo se podría mejorar la preparación/capacitación de educadores de adultos indígenas?

Ante todo, los cursos de preparación tienen que ser por períodos más largos; en el caso de un alfabetizador, por ejemplo, una capacitación de 5 a 7 días no es suficiente, incluso si la lengua vernácula es su lengua materna, él (ella) no tiene experiencia con la lecto-escritura de la misma. Luego es necesario que tenga un monitoreo regular y constante así como sesiones de refuerzo.

Los programas generalmente ponen más acento en la formación ideológica de los capacitadores y no tanto en su formación técnica y lingüística. Es verdad que una de las carencias en el aspecto de capacitación, en Bolivia, es la formación de formadores principalmente en temas lingüísticos.

Se debe insistir en la capacitación de mujeres aunque haya una indudable resistencia para aceptarlas como educadoras en la comunidad. Esta dificultad sólo desaparecerá con la buena capacitación de más mujeres y la concientización de los miembros de la comunidad.

En cuanto al pago a los educadores este tema ha sido objeto de discusión dentro del equipo investigador. Hay ventajas y desventajas en cada posición: pagar o no pagar. El problema se plantea en torno al desequilibrio y distorsión que un pago puede provocar, tanto en el seno de la comunidad como en relación al sistema del magisterio estatal, si no se adecúa a los parámetros económico-sociales de la comunidad. Por otra parte, es un reconocimiento justo al esfuerzo realizado por parte de los alfabetizadores que se han formado asistiendo a cursillos.

Además, se sugiere también ver en la labor educativa una fuente de trabajo que evite la migración en busca de mejoras económicas de parte de los recursos humanos capacitados; este ingreso 'extra' puede canalizarse hacia la comunidad para evitar los conflictos que surgirían de una distribución individualizada. Hay que hacer que se constituya en una significativa fuente comunitaria de ingresos .

Vemos también que, por una parte, la selección de formadores de la misma comunidad puede, en algunos casos, distorsionar las relaciones sociales y jerárquicas al interior de ella. Pero, por otra parte, hay enormes ventajas si se forman educadores desde el seno de la comunidad y esto se plasma en niveles de compromiso y conocimiento. En este punto quizás sería oportuno recordar la importancia de conocer los procesos de educación que se manejan al interior de la comunidad y tratar de hacer que las nuevas propuestas sean complementarias de los mismos, cada vez que esto sea posible.

h) ¿Cuáles son los posibles aportes de la GTZ y de otras agencias?

En primer lugar, hay que señalar que la inversión de fondos externos sigue siendo una necesidad absoluta en todos los programas analizados. Pero estos fondos son cada vez menos seguros. Por esta razón deberían ser canalizados de manera que apoyen la auto-sustentabilidad de los programas. Esto implica que el eje central de los programas debe ser la productividad antes que la alfabetización en sí.

Por lo anteriormente dicho, no basta inyectar dinero extranjero en el área rural. El punto central es fomentar la auto-gestión y la auto-sustentabilidad de los programas.

Algunos aportes podrían ser:

- apoyar investigaciones sociolingüísticas locales que sirvan para orientar los proyectos. La guía detallada de Albó, por ejemplo, promete ser un recurso imprescindible para planificadores de programas educativos,
- diseñar cursos para las autoridades comunitarias en el sentido de darles una orientación sobre cómo articular los proyectos educa-

- tivos y de desarrollo con la Ley de Participación Popular y las nuevas estructuras administrativas que se están creando en el país. Por no saber el manejo de esta área muchas comunidades están perdiendo fondos que podrían ser invertidos en proyectos locales,
- buscar mecanismos para fomentar la cooperación regional entre comunidades en los proyectos de educación de adultos,
  - no dejar la educación de adultos a las entidades privadas y extranjeras, tratar de involucrar al Estado y a las municipalidades,
  - apoyar estrategias para incrementar el casi inexistente material de post-alfabetización para los nuevos lectores tanto en lenguas vernáculos como en castellano. Controlar la calidad en la forma y contenido de los mismos,
  - formar más lingüistas, antropólogos y expertos bolivianos para realizar las tareas anteriores, principalmente a mujeres y a miembros de grupos “indígenas”,
  - propiciar la creación de un área de formación superior que se ocupe de la EIB en las universidades de sistema estatal.

#### Recomendaciones generales:

Las acciones puntuales y locales realizadas por ONG's no pueden sustituir una acción desarrollada desde el Estado porque ésta tiene mayor escala de actividad y porque el Estado tiene poder de convocatoria y de movilización de recursos financieros y humanos. También por el impacto ideológico que provoca puesto que el auspicio estatal otorga 'legitimidad' a cualquier empresa educativa nacional. Aspectos que difícilmente pueden ser igualados por entidades privadas.

En esta proyección nacional, el respaldo del Estado no debe limitarse a elaborar un proyecto apoyado con discursos y decretos sino también debe respaldarlo dando efectivamente los recursos que permitan la puesta en marcha de los planes oportuna y coordinadamente.

Los programas educativos no erradican el analfabetismo por sí solos; las condiciones económicas y sociales de la escuela y de la población deben cambiar también. Además, no basta la acción de la escuela, se trata de sociedades orales que podrían tener un horizonte literaliza-

do si ven en esto una respuesta a una necesidad del grupo y por lo tanto algo provechoso para la vida de la comunidad.

Los proyectos y programas deben incluir mecanismos continuos de monitoreo y evaluación internos además de las evaluaciones externas. Hay que lograr estrategias para poder hacer esto con los programas de radio, que tienen la ventaja de su gran cobertura pero cuyo impacto es difícil de medir.

Las universidades del sistema deben respaldar este tipo de programas haciéndose cargo de la problemática, la cual debe investigar bajo la óptica de las distintas disciplinas; y también deben apoyar abriendo áreas de diálogo e interacción social con el medio y los actores de estos procesos.

## Notas

- 1 Alvaro Diez Astete, *Antropología de Bolivia*, Secretaría nacional de Educación/Ministerio de Desarrollo Humano, La Paz, 1995: 31.
- 2 Del *Censo '92*, Instituto Nacional de Estadística, La Paz, 1995.
- 3 Aunque el censo no da mayores datos sobre estas “otras combinaciones”, se puede suponer que en su mayor parte son conformadas de bilingües aymara-quechua y trilingües aymara-quechua-castellano y guaraní-quechua-castellano.
- 4 En los deptos. de Santa Cruz y Pando existen colonias japonesas y menonitas (alemanes), que en gran medida mantienen sus lenguas originales.
- 5 Xavier Albó, *Bolivia Plurilingüe: Guía para Planificadores y Educadores*, UNICEF/CIPCA, La Paz, 1995: 9-10 (tomo 1).
- 6 Diez Astete, 1995: 34.
- 7 De *Censo 92*, Instituto Nacional de Estadística, La Paz, 1995. Representa la diferencia neta entre emigración e inmigración por cada departamento en los últimos cinco años (tomando en cuenta solamente las personas mayores de 5 años de edad).
- 8 Datos provenientes de UNESCO.
- 9 Xavier Albó, “Idiomas, Escuelas y Radios en Bolivia”, ACLO-UNITAS, Sucre, 1981: 22.
- 10 op. cit., p. 24.
- 11 Adaptado de *Censo 92*, Instituto Nacional de Estadística, La Paz, 1995.
- 12 Este total no coincide exactamente con los sub-totales de las otras columnas, pero éstas son las cifras dadas por el INE (el texto de INE no incluye totales ni porcentajes). En ningún caso la discrepancia es más de 50 personas; por tanto el error no es significativo, menos aún en comparación con la cobertura no-total del censo mismo (según Albó 1995, hay comunidades enteras que no aparecen en el censo).
- 13 op. cit., p. 23.
- 14 UNESCO.
- 15 *Educación en Cifras*, Instituto Nacional de Estadística (INE), La Paz, 1995. Cifras son del Censo de 1992.
- 16 Adaptado de *Censo 92*, Instituto Nacional de Estadística, La Paz, 1995.
- 17 UNESCO.
- 18 En el subinforme sobre la experiencia del SENAEP se señala que algunas comunidades de Potosí decidieron priorizar la alfabetización de los hombres, postergando la de las mujeres; pero al final el proyecto fue discontinuado antes de llegar a la alfabetización de las mujeres.
- 19 De Albó 1995: 23 (tomo 1).
- 20 Es probable que el aparente aumento en el número de hablantes de otras lenguas indígenas refleja más bien una sub-estimación de estos hablantes en el censo de

- 1976, y no un aumento verdadero, pues generalmente dichas lenguas se hallan en condiciones aun más precarias que el aymara y el quechua.
- 21 Menos notorio al nivel nacional, pero también significativo al nivel local, es el imbalance de prestigio entre los mismos idiomas indígenas. Albó (1981: 6-8) nota la progresiva penetración del quechua en zonas aymaras, especialmente en el sector minero, afirmando que en tales ámbitos el quechua suele tener mayor prestigio local frente al aymara, lo va sustituyendo paulatinamente. “Síntoma de ello es que pocos quechuas saben aymara, mientras que muchos aymaras de Oruro y Potosí saben quechua .....” Sin embargo, este imbalance de prestigio entre quechua y aymara se halla volcado en la región de La Paz, donde la población aymara aproxima a un millón, además poseída de una conciencia cultural y lingüística más desarrollada que la de los sectores quechuas.
  - 22 Desde los años 80, aymara, quechua y guaraní también son legalmente “idiomas oficiales” de Bolivia. Sin embargo, esta dispensación ha sido más que todo simbólica. Aparte de algunas experiencias en la educación básica y la generalización de la educación bilingüe prometida por la Reforma Educativa, las lenguas indígenas siguen siendo excluidas de los ámbitos oficiales y son notorias las dificultades que enfrentan los monolingües en estas lenguas, al querer acceder a las oficinas gubernamentales, los trámites personales o comunitarios, etc.
  - 23 No nos referimos aquí solamente a los sindicatos campesinos, que de todas maneras siempre hacían uso de las lenguas indígenas, sino al uso ocasional de aymara y quechua en los eventos locales de otros sindicatos, como por ejemplo el de los maestros rurales.
  - 24 Este proceso fue alimentado en gran parte por fenómenos como el movimiento político “katarista” de los años 70 y la campaña educativa masiva realizada por SENALEP en los 80.
  - 25 La experiencia de la comunidad quechua-hablante de Raqaypampa (Cochabamba) en formar el primer Consejo Comunal de Educación y sus publicaciones al respecto, sobresalen con respecto a este punto.
  - 26 Es la opinión de algunos miembros del equipo investigativo, que ha sido un error de la actual Reforma Educativa enfocar principal y primeramente la educación básica. Se puede argüir que el primer nivel a ser transformado debía ser la educación normalista (la formación docente), pues la esperada transformación de la práctica áulica se halla constantemente impedida por el hecho de que depende de la acción de docentes formados en el molde tradicional. Esto también ha generado dificultades en la educación alternativa, en dos sentidos: a) los maestros normalistas reclutados para trabajar en programas educativos “alternativos” no encajan bien con la orientación de dichos programas, cuyos principios y métodos con frecuencia van en contra de su formación profesional; b) para evitar este problema (y por otras razones también), muchos de los programas de educación alternativa prefieren recurrir a los mismos comunarios o a otras personas sin formación magiste-

rial, formándolos como “educadores populares”, decisión que a veces provoca conflictos con los maestros normalistas de la comunidad, que se sienten desprestigiados, marginados del programa, etc..

- 27 Folleto informativo, SNE/MDH.
- 28 “Proceso de Movilización Social y Consulta Nacional para la Transformación de la Educación Alternativa en Bolivia”, Subsecretaría de Educación Alternativa, SNE, MDH, 20 de agosto de 1996, p. 8.
- 29 op. cit. p. 9.
- 30 Bajo la Ley de Reforma Educativa y la reorganización planteada por la Subsecretaría de Educación Alternativa, los CEMAs se convertirán en programas de Educación Secundaria Acelerada (ESA).
- 31 No existen datos numéricos sobre la suma de inversión.
- 32 El sub-informe sobre los programas educativos para adultos en el área guaraní describe más en detalle la educación radial, específicamente la labor de IRFA-Cruz
- 33 Las cifras sobre la educación radial provienen de Albó, si no está indicada otra fuente.
- 34 Según la información a nuestra disposición, no hay escuelas radiofónicas en guaraní, seguramente por el hecho de que el número de monolingües en guaraní es muy reducido, relativo a los monolingües en aymara y quechua.
- 35 Cabe mencionar que, aparte de estas emisoras explícitamente orientadas a la educación rural, un buen número de programas en quechua y aymara tienen finalidad educativa (cooperativismo, agropecuaria, higiene, etc.).
- 36 op. cit., p. 47.
- 37 op. cit., p. 45.
- 38 op. cit., p. 53.





# TERCERA PARTE

---

## *Apéndice*



# **DECLARACIÓN DE HAMBURGO SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS *LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS***

1. Nosotros, los participantes en la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, reunidos en la ciudad Libre y Hanseática de Hamburgo, reafirmamos que sólo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los derechos humanos puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo. Para que la humanidad pueda sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro es imprescindible la participación consciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida.
2. La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia, la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas.
3. Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entor-

no social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.

4. Aunque los contenidos puedan variar según el contexto económico, social, ambiental y cultural, y según las necesidades de las personas que componen la sociedad en la que se imparten, la educación de adultos y la educación de niños y adolescentes son elementos obligatorios de una nueva visión de la educación según la cual el aprendizaje se realiza realmente a lo largo de toda la vida. La perspectiva de aprender durante toda la vida exige esa complementariedad y continuidad. La contribución de la educación de adultos y la educación permanente a la creación de una ciudadanía consciente y tolerante, el desarrollo económico y social, la promoción de la alfabetización, la mitigación de la pobreza y la preservación del medio ambiente puede ser considerable y, por consiguiente, se debería capitalizar.
5. Los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro. Es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas y que las distintas maneras de poner en práctica

estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando.

6. Esta Conferencia reconoce la diversidad de sistemas políticos, económicos y sociales y de estructuras gubernamentales entre los Estados Miembros. En consonancia con esa diversidad y para asegurar el pleno respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la Conferencia reconoce que las circunstancias particulares de cada Estado Miembro determinarán las medidas que los gobiernos adopten para hacer realidad el espíritu de nuestros objetivos.
7. Los representantes de los gobiernos y organizaciones reunidos en la quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos hemos decidido explorar el potencial y el futuro de la educación de adultos, concebida en términos generales y dinámicos en el marco de un aprendizaje a lo largo de toda la vida.
8. En el presente decenio la educación de adultos ha experimentado profundas transformaciones, y se han desarrollado mucho su alcance y generalización. En las sociedades del conocimiento que están apareciendo en todo el mundo la educación de adultos y la educación permanente se han convertido en un imperativo, tanto en el seno de la comunidad como en el lugar de trabajo. Las nuevas exigencias de la sociedad y el trabajo suscitan expectativas que requieren que toda persona siga renovando sus conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida. En el centro de esta transformación está la nueva función del Estado y la aparición, en la sociedad civil, de relaciones de colaboración más amplias, consagradas a la educación de adultos. El estado sigue siendo indispensable para garantizar el derecho a la educación, en particular de los grupos más vulnerables de la sociedad, por ejemplo las minorías y los pueblos indígenas, y para facilitar un marco general. Dentro de las nuevas formas de colaboración que se forjan entre los sectores público, privado y comunitario esa función está cambiando. En efecto, no se limita a prestar servicios de educación de

adultos, sino que además asesora, financia, supervisa y evalúa. Los gobiernos y los copartícipes sociales deberán adoptar las medidas que hagan falta para facilitar a las personas la expresión de sus necesidades y aspiraciones en materia de educación y para que tengan, durante toda la vida, acceso a oportunidades de recibirla. Dentro de los gobiernos la educación de adultos no se ha de reservar a los ministerios de educación, sino que todos los demás ministerios toman parte en su promoción; la cooperación interministerial es esencial. Esta tarea también concierne a empleadores, sindicatos y organizaciones no gubernamentales y comunitarias, así como a agrupaciones de pueblos indígenas y de mujeres, que tienen la responsabilidad de interactuar y de crear posibilidades de educación permanente para todas las personas adultas, procurando que esta educación sea reconocida y certificada.

9. La educación básica para todos supone que todas las personas, cualquiera sea su edad, tengan una oportunidad, individual y colectivamente, de realizar su potencial. No es sólo un derecho, sino también un deber y una responsabilidad para con los demás y con la sociedad en su conjunto. Es indispensable que junto al reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de toda la vida se adopten medidas para crear las condiciones que propicien el ejercicio de este derecho. Ni los gobiernos, las organizaciones o las instituciones podrán solventar solos los problemas del siglo XXI; también se precisan la energía, la imaginación y el talento de las personas y su participación plena, libre y dinámica en todos los aspectos de la vida. La educación de los jóvenes y los adultos es el medio para incrementar de manera significativa la creatividad y la productividad en su sentido más lato, las que a su vez son indispensables para resolver los difíciles e intrincados problemas de un mundo asediado por la aceleración de los cambios y por la complejidad y riesgos crecientes.
10. El nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos pone en tela de juicio las prácticas actuales ya que exige una interconexión

eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Se debería hacer frente a estas dificultades mediante nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de educación a lo largo de toda la vida. La meta última debería ser la creación de una sociedad educativa.

11. *Alfabetización de adultos.* La alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental. En toda sociedad la alfabetización es necesaria, por sí misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere. Hay millones de personas, en su mayoría mujeres, que no tienen la oportunidad de aprender o que carecen de las capacidades suficientes para hacer valer su derecho. Es preciso prepararlas para que lo hagan, lo que a menudo supone la creación de condiciones previas para el aprendizaje mediante la concientización y la autonomía. La alfabetización es, además, un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como para aprender durante toda la vida. En consecuencia, nos comprometemos a garantizar a todas las personas la posibilidad de adquirir y mantener la capacidad de leer, escribir y calcular, y a crear en todos los Estados Miembros un entorno alfabetizado que apoye la cultura oral. La preocupación más acuciente es facilitar oportunidades de aprendizaje a todos, en particular los marginados y excluidos. La Conferencia acoge con satisfacción la iniciativa de celebrar a partir de 1998 un decenio de la alfabetización en honor de Paulo Freire.
12. El reconocimiento del *derecho a la educación y el derecho a aprender* durante toda la vida es más que nunca una necesidad; es el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas.

13. *Integración y autonomía de la mujer.* Las mujeres tienen derecho a la igualdad de oportunidades; a su vez, la sociedad depende de su contribución plena en todos los campos del trabajo y todos los aspectos de la vida. Las políticas de educación de jóvenes y adultos deberían ser receptivas frente a las culturas locales y dar prioridad a la extensión de las oportunidades educativas para todas las mujeres, respetando su diversidad y eliminando los prejuicios y estereotipos que limitan su acceso a la educación de jóvenes y adultos y menoscaban el provecho que podría derivar de ésta. Se debe considerar inaceptable cualquier tentativa de limitar el derecho de las mujeres a la alfabetización, la educación y la capacitación, y adoptar prácticas y medidas correctivas al respecto.
14. *Cultura de paz y educación para la ciudadanía y la democracia.* Una de las mayores dificultades de nuestro tiempo es eliminar la cultura de violencia y edificar una cultura de paz basada en la justicia y la tolerancia en la que el diálogo y la negociación sustituyan la violencia en los hogares y la comunidad, dentro de una misma nación.
15. *Diversidad e igualdad.* La educación de adultos deberá reflejar la riqueza de la diversidad cultural y respetar el saber tradicional y autónomo y los correspondientes sistemas de aprendizaje, se debe respetar y ejercer el derecho de aprender en la lengua materna. Una de las tareas más difíciles que ha de cumplir la educación de adultos es la de preservar y documentar la sabiduría oral de los grupos minoritarios, los pueblos indígenas y los pueblos nómadas. A su vez la educación intercultural debe fomentar el aprendizaje entre y sobre diferentes culturas en apoyo de la paz, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la democracia, la justicia, la libertad, la coexistencia y la diversidad.
16. *Salud.* La salud es un derecho humano básico. Las inversiones en educación son inversiones en salud. La educación a lo largo de toda la vida puede contribuir considerablemente al fomento de la salud y la prevención de las enfermedades. La educación de adul-



tos brinda importantes posibilidades de proporcionar un acceso apropiado, equitativo y sostenible al conocimiento sanitario.

17. *Medio ambiente sostenible.* La educación para un medio ambiente sostenible debe ser un proceso que dure toda la vida y que permita aprender que los problemas ecológicos existen en un contexto socioeconómico, político y cultural. No se puede pensar en un futuro sostenible sin abordar las relaciones entre los problemas ambientales y los actuales paradigmas del desarrollo. La educación de los adultos sobre el medio ambiente puede cumplir una importante función en la sensibilización y movilización de las comunidades y los decisores con miras a una acción ambientalmente sostenible.
18. *Educación y cultura autóctonas.* Los pueblos indígenas y los pueblos nómadas tienen derecho al acceso a todos los niveles y formas de educación que imparte el Estado. Sin embargo, no ha de negárseles el derecho a disfrutar de su propia cultura o a utilizar sus propias lenguas. La educación para los pueblos indígenas y los nómadas debe ser lingüística y culturalmente adaptada a sus necesidades y facilitar el acceso a niveles superiores de educación y capacitación.
19. *Transformación de la economía.* La mundialización, los cambios de las pautas de producción, el aumento del desempleo y las dificultades para garantizar el sustento exigen políticas laborales más activas y más inversiones a fin de desarrollar las capacidades necesarias para que mujeres y hombres puedan participar en el mercado del trabajo y en actividades generadoras de ingresos.
20. *Acceso a la información.* La expansión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación conlleva nuevos peligros de exclusión social y laboral para grupos de individuos y aun para empresas incapaces de adaptarse a este contexto. Por lo tanto, una de las funciones de la educación de adultos en el futuro debe consistir en limitar estos peligros de exclusión, de modo que la so-

ciudad de la información no pierda de vista la dimensión humana.

21. *Las personas de edad.* En la actualidad hay en el mundo más personas de edad por habitante que nunca antes, y la proporción sigue en aumento. Estos adultos de edad pueden contribuir mucho al desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, es importante que tengan la posibilidad de aprender en igualdad de condiciones y de maneras apropiadas. Sus capacidades y competencias deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas.
22. De acuerdo con la Declaración de Salamanca, se debe promover la integración y el acceso para las personas afectadas por minusvalías. Estas personas tienen derecho a disfrutar de posibilidades equitativas de aprendizaje que reconozcan y respondan a sus necesidades y metas de educación, y en las cuales se responda a sus necesidades especiales de aprendizaje con técnicas pedagógicas adecuadas.
23. Debemos actuar con la mayor diligencia para incrementar y garantizar las inversiones nacionales e internacionales para la educación de los jóvenes y los adultos, así como el compromiso de los recursos privados y comunitarios al respecto. El Plan de Acción que hemos aprobado en la presente reunión tiene por objeto alcanzar este fin.
24. Instamos a la UNESCO a que, como organismo de avanzada del sistema de las Naciones Unidas en el campo de la educación, sea el paladín de la educación de adultos como parte integrante de un sistema de aprendizaje durante toda la vida, y a que movilice el apoyo de todos los interlocutores, en particular los del sistema de las Naciones Unidas, para que den prioridad a la ejecución del Plan de Acción, y faciliten los servicios necesarios para consolidar la coordinación y la cooperación internacional.

25. Pedimos a la UNESCO que aliente a los Estados Miembros a adoptar políticas y legislaciones que favorezcan a las personas discapacitadas y les permitan incorporarse a los programas de educación, y que sean sensibles a las diferencias culturales, económicas, lingüísticas y entre hombres y mujeres.
26. Declaramos solemnemente que todas las partes seguirán atentamente la aplicación de los principios enunciados en la presente Declaración y en el Plan de Acción, distinguiendo claramente sus respectivas responsabilidades y complementándose y cooperando entre sí. Estamos decididos a asegurar que la educación a lo largo de toda la vida se convierta en una realidad más significativa a comienzos del siglo XXI. Con este fin nos comprometemos a promover la cultura del aprendizaje mediante el movimiento “una hora diaria para aprender” y la celebración de la semana de las Naciones Unidas para la educación de adultos.
27. Nosotros, reunidos en Hamburgo y convencidos de que la educación de adultos es una necesidad, nos comprometemos a que todos los adultos tengan la oportunidad de aprender durante toda la vida. Con ese fin constituiremos vastas alianzas para obtener y compartir recursos de modo que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida.

Plan de acción para el futuro



## **PLAN DE ACCIÓN PARA EL FUTURO**

1. En este Plan de Acción para el Futuro se expone detalladamente el nuevo compromiso de fomentar la educación de adultos, que se insta a asumir en la Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos.
2. El Plan de Acción se centra en las preocupaciones comunes que se plantean a la humanidad en los albores del siglo XXI y en la función esencial que ha de desempeñar la educación de adultos para permitir que hombres y mujeres puedan hacer frente a esos problemas tan apremiantes con conocimientos, valor y creatividad.
3. El fomento de la educación de adultos requiere la colaboración de los distintos ministerios, las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, los empleadores y los sindicatos, las universidades y centros de investigación, los medios de comunicación, las asociaciones civiles y comunitarias, los instructores y los propios educandos adultos.
4. Se están produciendo profundos cambios tanto en el plano mundial como en el local, que se hacen patentes en la mundialización de los sistemas económicos, el rápido avance de la ciencia y la tecnología, la estructura por edad y la movilidad de la población y la aparición de una sociedad fundada en la información y el conocimiento. El mundo experimenta además cambios relevantes en cuanto a la distribución del trabajo y el desempleo, una crisis ecológica cada vez mayor, y tensiones entre grupos sociales basadas en la cultura, la etnicidad, la función de los géneros, la religión y

los ingresos. Estas tendencias se reflejan en la educación, campo en el cual quienes se ocupan de los complejos sistemas de enseñanza luchan para atender las nuevas oportunidades y exigencias, a menudo con menos recursos a su disposición.

5. En el presente decenio una serie de conferencias ha centrado la atención mundial en problemas internacionales esenciales; entre ellas figuran las siguientes: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993); la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994); la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995); la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos (Hábitat II, Estambul, 1996); y más recientemente la Cumbre Mundial sobre la Alimentación (Roma, 1996). En todas estas conferencias los dirigentes mundiales expresaron el deseo que la educación liberara la competencia y la creatividad de los ciudadanos y consideraron que era un elemento vital de una estrategia en que pudieran sustentarse los procesos de desarrollo sostenible.
6. Paralelamente también se han producido cambios en la educación. Desde su creación la UNESCO ha desempeñado un papel de precursora en la concepción de la educación de adultos como parte esencial de todo sistema educativo y del desarrollo centrado en el ser humano. En la actualidad numerosos organismos actúan en este campo, muchos de los cuales participaron en la Conferencia de Hamburgo.
7. A la primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Elsinore, Dinamarca, 1949) siguieron las de Montreal (1960), Tokio (1972) y París (1985). Otros jalones importantes son el Informe (1972) de la Comisión Internacional de Desarrollo de la

Educación, presidida por Edgard Faure: Aprender a ser, la educación del futuro, y la Recomendación de la UNESCO sobre el desarrollo de la educación de adultos (1976), que destacó el papel esencial de la educación de adultos como parte integrante de la educación y el aprendizaje permanentes y tuvo gran proyección.

8. Durante los doce años transcurridos desde que se aprobó la Declaración de París, la humanidad ha experimentado profundos cambios provocados por los procesos de mundialización y los adelantos tecnológicos, junto con la introducción de un nuevo orden internacional, y todo ello ha desembocado en transformaciones de gran alcance en los ámbitos político, cultural y económico.
9. Veinticinco años después de Aprender a ser, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, declaró en 1996: “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción...: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo”. El informe *La educación encierra un tesoro* destaca la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Como lo señala la Declaración de Hamburgo, la educación de adultos ha cobrado más profundidad y mayor magnitud y se ha convertido en un imperativo en el lugar de trabajo, el hogar y la comunidad, conforme el ser humano se esfuerza por crear nuevas realidades en todas las etapas de la vida. La educación de adultos desempeña un papel esencial y específico al proporcionar a mujeres y hombres medios que les permiten actuar positivamente en un mundo que cambia constantemente, dispensando una enseñanza que reconoce los derechos y responsabilidades del adulto y de la comunidad.
10. En Hamburgo el amplio y complejo espectro de la educación de adultos se examinó en torno a los diez temas siguientes:

- ❑ Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI
- ❑ Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos
- ❑ Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica
- ❑ Educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones, entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer
- ❑ La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo
- ❑ La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población
- ❑ Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información
- ❑ La educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos
- ❑ Los aspectos económicos de la educación de adultos
- ❑ Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales

### **Tema 1: Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI**

11. La problemática del siglo XXI requiere la creatividad y competencia de los ciudadanos de todas las edades para mitigar la pobreza, consolidar los procesos democráticos, fortalecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de paz, alentar una ciudadanía activa, vigorizar la función de la sociedad civil, velar por la equidad e igualdad entre los géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural (por ejemplo, la utilización de un idioma determinado o la promoción de la justicia y la igualdad para las minorías y las poblaciones indígenas) y una nueva colaboración entre el Estado y la sociedad civil. En efecto, para consolidar la democracia, es esencial fortalecer el medio en que tiene lugar el proceso educativo, incrementar la participación de los ciudadanos, crear contextos en que se favorezca la productividad de las personas y pueda echar raíces una cultura de equidad y de paz.



Nos comprometemos a:

12. Aumentar la participación de la comunidad:
  - a) fomentando una ciudadanía activa y mejorando la democracia participativa con objeto de crear comunidades educativas;
  - b) promoviendo y mejorando la capacidad de liderazgo entre los adultos, en particular entre las mujeres, capacitándolas así para que participen en las instituciones del Estado, el mercado y la sociedad civil.
  
13. Fomentar la conciencia acerca de los prejuicios y la discriminación en la sociedad:
  - a) garantizando al ciudadano su legítimo derecho a autodeterminarse y a actuar con arreglo a su estilo de vida;
  - b) tomando medidas a fin de eliminar la discriminación en la educación a todos los niveles, ya se trate de discriminación por motivos de género, raza, lengua, religión, origen nacional o étnico, o discapacidad, o de cualquier otro tipo;
  - c) aplicando programas de educación gracias a los cuales los hombres y mujeres comprendan las relaciones entre los géneros y la sexualidad humana en todas sus dimensiones;
  - d) reconociendo y afirmando el derecho a la educación de la mujer, los pueblos indígenas y nómadas y las minorías, facilitándoles una representación equitativa en los procesos decisorios y en la prestación de servicios educativos y apoyando la publicación de materiales didácticos locales e indígenas;
  - e) reconociendo que todos los pueblos indígenas y todos los pueblos nómadas tienen derecho a tener acceso a todos los niveles y formas de educación pública, a aprovechar lo que les brindan sus propias culturas y a utilizar sus propias lenguas. Su educación deberá, desde el punto de vista lingüístico y cultural, estar adaptada a sus necesidades y facilitar su acceso a otros niveles de educación y formación, en un ambiente de trabajo en común, de respeto y

reconocimiento de la diferencia de cada uno, a fin de permitir un futuro común para todos los miembros de la sociedad.

14. Fomentar el reconocimiento, la participación y la responsabilidad de las organizaciones no gubernamentales y los grupos comunitarios locales:
  - a) reconociendo la función que desempeñan las organizaciones no gubernamentales en la toma de conciencia y la promoción de los derechos de los ciudadanos, de vital importancia para la democracia, la paz y el desarrollo;
  - b) reconociendo el papel cada vez mayor que desempeñan las organizaciones no gubernamentales y los grupos comunitarios locales en el suministro de posibilidades de educación a adultos en todos los sectores, en la atención a los más necesitados y en la contribución al dinamismo de la sociedad civil, y suministrando la financiación adecuada.
15. Promover una cultura de paz, el diálogo cultural y los derechos humanos:
  - a) capacitando a los ciudadanos para que enfoquen los conflictos de manera empática, no violenta y creativa, siendo componentes importantes la educación para la paz ofrecida a todos, el periodismo para la paz y la cultura de paz;
  - b) fortaleciendo la dimensión educativa de las actividades relacionadas con los derechos humanos en la educación formal y no formal de adultos, en los planos comunitario, nacional, regional y mundial.

## **Tema 2: Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos**

16. Al tiempo que la demanda de educación de adultos es cada vez mayor y se asiste a una explosión de la información, se acentúa la desigualdad entre los que tienen y los que no tienen acceso a ella.

Por consiguiente, es necesario reducir esta polaridad que agrava las desigualdades existentes, creando instituciones de educación de adultos y entornos que propicien educación permanente, que puedan contrarrestar la tendencia actual. ¿Cómo se puede mejorar la situación de la educación de adultos? ¿Cómo se pueden superar sus insuficiencias? ¿Qué tipo de medidas y reformas se deben adoptar para aumentar el acceso, la pertinencia, la calidad, el respeto de la diversidad y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente?

Nos comprometemos a:

17. Crear condiciones para la expresión de la demanda de educación:

- a) adoptando leyes que reconozcan el derecho de todos los adultos a aprender, y tomando otras medidas apropiadas al respecto, proponiendo una concepción ampliada de la educación de adultos y facilitando la coordinación entre organismos;
- b) facilitando la expresión de la demanda de educación de las personas en su propia cultura e idiomas;
- c) creando servicios de información pública y de asesoramiento y elaborando métodos para convalidar las experiencias y el aprendizaje anterior;
- d) elaborando estrategias para que puedan beneficiarse de la educación de adultos los que no tienen actualmente acceso a ella y para ayudar a los adultos a elegir con conocimiento de causa las orientaciones educativas que corresponden mejor a sus aspiraciones;
- e) fomentando una cultura de aprendizaje con el movimiento “una hora por día para aprender”;
- f) haciendo hincapié en la importancia de celebrar el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) y el Día Internacional de la Alfabetización (8 de septiembre) y de aprovechar los Premios de Alfabetización internacionales para la promoción de la educación de adultos, y preparando una Semana de la Educación de Adultos bajo los auspicios de las Naciones Unidas.

18. Garantizar el acceso y la calidad:
  - a) adoptando leyes, políticas y mecanismos de cooperación con todos los interlocutores, facilitando la participación de los adultos en la educación en el lugar de trabajo y dentro de la comunidad y apoyando y extendiendo los programas a las zonas rurales y aisladas;
  - b) elaborando políticas generales que tengan en cuenta el papel crítico del ambiente en que tiene lugar el proceso educativo;
  - c) mejorando la calidad y velando por la pertinencia de la educación de adultos mediante la participación de los educandos en la elaboración de los programas;
  - d) facilitando la coordinación de las iniciativas de educación de adultos relacionadas con diferentes instituciones y sectores de actividad.
  
19. Abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos:
  - a) pidiendo a los establecimientos de educación formal de todos los niveles que abran sus puertas a los educandos adultos, tanto mujeres como hombres, mediante una adaptación de sus programas y condiciones pedagógicas a sus necesidades;
  - b) introduciendo mecanismos coherentes que permitan reconocer los logros educativos alcanzados en distintos contextos, y velando por la posibilidad de transferir los correspondientes créditos en las instituciones, sectores y Estados, y entre ellos;
  - c) estableciendo relaciones de asociación entre universidades y comunidades para la realización conjunta de actividades de investigación y formación, y poniendo los servicios de las universidades a disposición de grupos externos;
  - d) llevando a cabo investigaciones interdisciplinarias sobre todos los aspectos de la educación de adultos con la participación de los propios educandos adultos;

- e) brindando oportunidades para la educación de adultos con arreglo a modalidades flexibles, abiertas y creativas, teniendo en cuenta el carácter específico de las vidas de mujeres y hombres;
  - f) facilitando servicios de educación permanente para educadores de adultos;
  - g) pidiendo a la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998) que fomente la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente, y defina en consecuencia la función de las universidades.
20. Mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y de monitores:
- a) laborando políticas y adoptando medidas para mejorar la contratación, la formación inicial y en el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal que trabaja en programas y actividades de educación de jóvenes y adultos, a fin de garantizar su calidad y estabilidad, teniendo también en cuenta el contenido y la metodología de la formación;
  - b) introduciendo, en el campo de la educación permanente, métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje, y en particular tecnologías interactivas y métodos inductivos que entrañen una estrecha coordinación entre experiencia de trabajo y formación;
  - c) promoviendo servicios de información y documentación que faciliten el acceso general y reflejen la diversidad cultural.
21. Mejorar la pertinencia de la educación inicial dentro de una perspectiva de educación permanente:
- Eliminando las barreras entre la educación formal y no formal y facilitando a los adultos jóvenes la oportunidad de proseguir su formación más allá de la escolarización formal inicial.
22. Fomentar la investigación sistemática y orientada hacia la acción sobre educación de adultos:

- a) fomentando estudios nacionales y transnacionales sobre el alumnado, los programas y las instituciones de educación de adultos y apoyando la evaluación de la forma en que ésta se imparte y su participación, sobre todo en relación con las necesidades de todos los grupos de la sociedad;
  - b) suministrando periódicamente a la UNESCO y a otros organismos multilaterales indicadores de la educación de adultos y organizando el seguimiento de toda la gama de las actividades de educación y participación de los adultos, y pidiendo a la UNESCO que preste apoyo a los Estados Miembros en dichas actividades;
  - c) creando nuevas capacidades para la difusión de resultados de investigaciones y conocimientos, fomentando los intercambios nacionales e internacionales de datos, modelos innovadores y prácticas eficaces.
23. Reconocer la nueva función del Estado y de los interlocutores sociales:
- a) haciendo que todos los interlocutores reconozcan su responsabilidad de establecer marcos reglamentarios de apoyo, garantizar la accesibilidad y la equidad, establecer mecanismos de seguimiento y coordinación y facilitar apoyo profesional a responsables, investigadores y educandos mediante el establecimiento de redes de recursos;
  - b) aportando el apoyo financiero, administrativo y de gestión necesario y fortaleciendo los mecanismos de enlace intersectorial e interministerial, facilitando asimismo la participación de las organizaciones de la sociedad civil a fin de complementar las iniciativas de los gobiernos, suministrando para ello financiación apropiada para apoyar sus actividades;
  - c) invitando a la UNESCO a que siga aplicando su política de establecimiento de relaciones de colaboración entre todos los actores en el ámbito de la educación de adultos.

### **Tema 3: Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica**

24. En la actualidad hay unos 1.000 millones de personas que no han aprendido a leer ni escribir y millones de personas que sí han aprendido pero que ya no saben valerse de esos conocimientos, incluso en los países más prósperos. En todas las regiones del mundo la alfabetización es la clave para una participación más cabal en la vida social, cultural, política y económica. La alfabetización debe estar vinculada con el contexto socioeconómico y cultural. La alfabetización es un proceso que permite a las personas funcionar eficazmente dentro de la sociedad y contribuir a dar forma a ésta. Es un proceso mediante el cual las comunidades participan en su propia transformación cultural y social. Debe atender las necesidades del hombre y la mujer para que puedan comprender las relaciones existentes entre las realidades personales, locales y mundiales.

Nos comprometemos a:

25. Vincular la alfabetización a las aspiraciones de los educandos al desarrollo social, cultural y económico:
- a) poniendo de relieve la importancia de la alfabetización para: los derechos humanos; una ciudadanía participativa; la justicia social, política y económica; y la identidad cultural;
  - b) reduciendo de aquí al año 2000 la tasa de analfabetismo de las mujeres a, como mínimo, la mitad de lo que es en 1990, prestándose además especial atención a las poblaciones rurales, los migrantes, los refugiados y las personas desplazadas, las poblaciones indígenas, las minorías, las mujeres en general y las mujeres con discapacidades;
  - c) favoreciendo la utilización de la alfabetización con fines creativos;
  - d) sustituyendo un concepto estrecho de la alfabetización por una educación que atienda las necesidades sociales, económicas y políticas y permita la aparición de una nueva forma de ciudadanía;

- e) integrando la alfabetización y las demás formas de capacitación básica en todos los proyectos de desarrollo apropiados, en particular los relacionados con la salud y el medio ambiente, y alentando a las organizaciones populares y los movimientos sociales a promover sus propias iniciativas de educación y desarrollo;
  - f) iniciando en 1998 un Decenio “Paulo Freire” de la Alfabetización para Todos en Africa a fin de crear sociedades alfabetizadas que sepan dar cabida a las distintas tradiciones culturales. Recabar para ello fondos especiales de fuentes públicas y privadas.
26. Mejorar la calidad de los programas de alfabetización estableciendo vínculos con el saber y la cultura tradicional y de las minorías:
- a) mejorando el proceso didáctico mediante: estrategias centradas en el educando; atención a la diversidad de idiomas y culturas; participación del alumnado en la elaboración de materiales; procesos de aprendizaje intergeneracional; y la utilización de los idiomas locales, el saber autóctono y las tecnologías adecuadas;
  - b) mejorando la calidad y eficacia de los programas de alfabetización mediante: vínculos más estrechos con otros campos como la salud, la justicia y el desarrollo urbano y rural; la investigación básica y aplicada; la evaluación inicial y final; el empleo de tecnologías apropiadas de apoyo al docente y al educando; el acopio y la difusión de ejemplos de prácticas eficaces; la comunicación efectiva de los resultados de la investigación a investigadores, educadores y responsables en el campo de la alfabetización; y la utilización de centros especializados sobre alfabetización, ya existentes o nuevos;
  - c) mejorando la formación del personal encargado de la alfabetización mediante: una mayor atención prestada a la realización personal, las condiciones de trabajo y la situación profesional de los docentes encargados de la alfabetización; apoyo continuo a la realización personal; una mayor conciencia y una mejor comunicación entre encargados de la alfabetización; y prestando especial atención a la calificación de mujeres ya que, en muchos lugares, la mayoría de los educadores de adultos son mujeres;



- d) concibiendo un programa internacional para elaborar sistemas de seguimiento y evaluación de la alfabetización, así como sistemas de retroinformación que fomenten la contribución y la participación de la comunidad en el plano local en la mejora del programa en los planos internacional, regional y nacional, y estableciendo una base mundial de información para promover las políticas y la gestión y mejorar la calidad, eficacia y sostenibilidad de esas actividades;
  - e) fomentando la sensibilización y el apoyo del público a la alfabetización y un mayor interés por los obstáculos con que ha tropezado la universalización de la alfabetización, y favoreciendo una mejor comprensión de la interconexión entre alfabetización y práctica social;
  - f) recabando suficientes recursos financieros y humanos mediante un firme compromiso financiero en pro de la alfabetización por parte de las organizaciones intergubernamentales, los organismos bilaterales y las autoridades nacionales, regionales y locales, así como una colaboración en la que tomen parte la educación formal y no formal, los voluntarios, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado;
  - g) velando por la utilización de medios tradicionales y de tecnologías modernas en la alfabetización, tanto en los países industrializados como en desarrollo.
27. Enriquecer el entorno de la alfabetización:
- a) favoreciendo la utilización y consolidación de los conocimientos adquiridos en la alfabetización mediante la producción y difusión de material impreso de interés en el plano local, que tenga en cuenta la diferencia entre géneros y producido por los educandos;
  - b) colaborando activamente con productores y editores para que adapten los textos y materiales existentes a fin de que éstos sean accesibles y comprensibles para los nuevos lectores (ya se trate de prensa, de documentos jurídicos o de ficción, etc.);

- c) creando redes para el intercambio y distribución de textos producidos localmente que reflejen directamente los conocimientos y prácticas de las comunidades.

#### **Tema 4: Educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer**

- 28. La igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la enseñanza es esencial, si se quiere que la mujer, sea cual fuere su edad, contribuya plenamente a la sociedad y a la solución de los múltiples problemas que se plantean a la humanidad. Si la mujer se encuentra prisionera de una situación de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y la información, se alejará del proceso decisorio dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en general y tendrá poco que resolver sobre su cuerpo y su vida. En el caso de las mujeres pobres, la mera supervivencia constituye un obstáculo para el acceso a la educación. En consecuencia, los procesos educativos deberían resolver los obstáculos que impiden el acceso de la mujer a los recursos intelectuales, además de capacitarla para que se convierta en interlocutora activa de la transformación social. El mensaje de igualdad y facilidad de acceso no ha de limitarse a los programas destinados a la mujer. La educación deberá permitir que la mujer tome conciencia de la necesidad de organizarse como tal para cambiar la situación y desarrollar su capacidad a fin de que logre tener acceso a las estructuras formales de poder y los procesos de decisión en las esferas pública y privada.

Nos comprometemos a:

- 29. Promover la capacitación y la autonomía de la mujer y la igualdad entre los géneros mediante la educación de adultos:
  - a) reconociendo y corrigiendo la marginación permanente y la negación de acceso y de igualdad de oportunidades a una educación de

- calidad, a que se ven todavía sometidas las niñas, jóvenes y mujeres, a todos los niveles;
- b) velando por que se proporcione a todos, mujeres y hombres, la educación necesaria para poder atender sus necesidades y ejercer sus derechos humanos;
  - c) creando mayor conciencia entre las jóvenes, los muchachos, los hombres y las mujeres sobre las desigualdades entre los géneros y la necesidad de cambiar esas relaciones desiguales;
  - d) eliminando la desigualdad entre el hombre y la mujer en el acceso a todos los sectores y niveles de educación;
  - e) velando por que las políticas y las prácticas se ajusten al principio de la representación equitativa de ambos sexos en los planos de la gestión y la decisión en los programas educativos;
  - f) luchando contra la violencia doméstica y sexual mediante la participación de los hombres en las iniciativas educativas y proporcionando información y asesoramiento a fin de fortalecer la capacidad de las mujeres de defenderse ellas mismas contra esa violencia;
  - g) suprimiendo los obstáculos que entorpecen el acceso a la educación formal y no formal en el caso de las adolescentes embarazadas y de las jóvenes madres;
  - h) promoviendo una pedagogía participativa, atenta a los problemas de género, que reconozca la experiencia diaria de la mujer y los resultados tanto cognoscitivos como afectivos;
  - i) educando al hombre y la mujer para que reconozcan las consecuencias serias y adversas de la mundialización y las políticas de ajuste estructural en todas las regiones del mundo, en particular para la mujer;
  - j) adoptando medidas legislativas, financieras y económicas adecuadas y aplicando políticas sociales que garanticen una participación satisfactoria de la mujer en la educación de adultos, eliminando los obstáculos y facilitando un entorno que apoye el proceso educativo;
  - k) educando al hombre y la mujer de modo que se compartan mejor las múltiples tareas y responsabilidades;

- l) alentando a la mujer a organizarse para promover una identidad colectiva y crear organizaciones femeninas que fomenten el cambio;
- m) fomentando la participación de la mujer en los procesos decisivos y las estructuras formales.

### **Tema 5: La educación de adultos y la mutación del mundo del trabajo**

30. La mutación del mundo del trabajo es una cuestión multifacética y de gran interés y pertinencia para la educación de adultos. La mundialización y las nuevas tecnologías tienen repercusiones muy acusadas y cada vez más profundas en la vida individual y colectiva de mujeres y hombres. La precariedad del empleo y el aumento del desempleo son cada día más preocupantes. En los países en desarrollo no se trata sencillamente de encontrar un empleo, sino de garantizar el sustento para todos. El mejoramiento necesario en la producción y la distribución en la industria, la agricultura y los servicios exige mayor competencia, nuevos conocimientos y la capacidad de adaptarse de forma productiva a las exigencias siempre cambiantes del empleo a lo largo de la vida laboral. La educación de adultos deberá abordar cuestiones como el derecho al trabajo, la oportunidad de empleo y la responsabilidad de contribuir, en todas las edades de la vida, al desarrollo y el bienestar de la sociedad.

Nos comprometemos a:

31. Promover el derecho al trabajo y el derecho a la educación de adultos relacionada con el trabajo:
  - a) reconociendo el derecho al trabajo y a unos medios de vida sostenibles de todas las personas y fomentando, mediante nuevas formas de solidaridad, la diversificación de los modelos de empleo y de actividades productivas reconocidas como tales;

- b) haciendo que la educación de adultos relacionada con el trabajo inculque las competencias y aptitudes específicas para la incorporación al mercado de trabajo y la movilidad y mejore la capacidad de las personas de participar en modelos diversificados de empleo;
  - c) promoviendo la colaboración entre patronos y empleados;
  - d) haciendo que se reconozcan plenamente las aptitudes y conocimientos adquiridos en un contexto no formal;
  - e) destacando la importante función de la educación profesional de adultos en el proceso de aprendizaje permanente;
  - f) integrando en los procesos informales y no formales de la educación de adultos una perspectiva analítica y crítica relacionada con el mundo económico y su funcionamiento.
32. Facilitar el acceso de los diferentes grupos de beneficiarios a la educación de adultos relacionada con el trabajo:
- a) instando a los empleadores a que apoyen y promuevan la alfabetización en el lugar de trabajo;
  - b) procurando que las políticas de educación de adultos relacionada con el trabajo atiendan a las necesidades de los trabajadores independientes y los trabajadores de la economía no formal y faciliten el acceso de la mujer y de los trabajadores migrantes a la formación en oficios y sectores no tradicionales;
  - c) cerciorándose de que los programas de educación de adultos relacionados con el trabajo tienen en cuenta la igualdad entre hombres y mujeres, las diferencias culturales y de edad, la seguridad en el lugar de trabajo, la salud de los trabajadores, la protección contra el trato injusto y el acoso, así como la preservación del medio ambiente y la ordenación adecuada de los recursos naturales;
  - d) enriqueciendo el entorno educativo en el lugar de trabajo y ofreciendo a los trabajadores actividades de aprendizaje individuales y colectivas flexibles y servicios pertinentes.
33. Diversificar el contenido de la educación de adultos relacionada con el trabajo:

- a) atendiendo los problemas inherentes a la agricultura, la ordenación de los recursos naturales y la seguridad alimentaria;
- b) incluyendo elementos relacionados con los servicios de extensión agropecuaria, los derechos cívicos, la creación de organizaciones, la ordenación de los recursos naturales, la seguridad alimentaria y la educación sexual;
- c) estimulando el espíritu de empresa mediante la educación de adultos;
- d) promoviendo, dentro de los servicios de extensión, criterios que tengan en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres, respondan a las necesidades de las mujeres en la agricultura, la industria y los servicios y mejoren su capacidad de difundir conocimientos sobre todas estas cuestiones y esferas.

#### **Tema 6: La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población**

34. El medio ambiente, la salud, la población, la nutrición y la seguridad alimentaria están estrechamente interrelacionadas para sostener el desarrollo. Cada una de estas cuestiones es compleja. El cuidado del medio ambiente mediante la reducción de la contaminación, la prevención de la erosión del suelo y la ordenación racional de los recursos naturales repercute directamente en la salud, la nutrición y el bienestar de la población, factores que a su vez inciden en el aumento de la población, la nutrición y la disponibilidad de alimentos. Todas estas cuestiones forman parte de la búsqueda más amplia del desarrollo sostenible, que no se podrá obtener si no se insiste decididamente en la educación sobre cuestiones de la familia, el ciclo vital de procreación y cuestiones demográficas, como el envejecimiento, la migración, la urbanización y las relaciones entre las generaciones y en la familia.

Nos comprometemos a:

35. Promover la competencia y la participación de la sociedad civil para solucionar los problemas ambientales y de desarrollo:
  - a) aprovechando las actividades de educación de adultos para aumentar la capacidad de los ciudadanos de diferentes sectores sociales de tomar iniciativas innovadoras y ejecutar programas de desarrollo ecológica y socialmente sostenibles;
  - b) apoyando y ejecutando programas de educación de adultos para dar a las personas la oportunidad de aprender y de interactuar con los decisores con respecto a cuestiones ambientales y de desarrollo, en particular la necesidad de cambiar los modelos de producción y consumo;
  - c) integrando en los programas de educación de adultos los saberes indígenas y tradicionales sobre la interacción entre el ser humano y la naturaleza y reconociendo que las comunidades minoritarias e indígenas poseen autoridad y competencia especiales para proteger su propio medio ambiente;
  - d) procurando que los decisores asuman la responsabilidad de las políticas sobre medio ambiente, población y desarrollo;
  - e) integrando las cuestiones de medio ambiente y desarrollo en todos los sectores de educación de adultos y aplicando a la educación permanente criterios ecológicos.
36. Promover la educación de adultos sobre cuestiones relativas a la población y la vida familiar:Capacitando a las personas para que ejerzan sus derechos humanos, incluido el derecho a la educación sexual, y fomenten una actitud responsable y solidaria con los demás.
37. Reconocer la función decisiva de la educación sanitaria y la promoción de la salud en la preservación y el mejoramiento de la salud de las comunidades y las personas:
  - a) organizando y reforzando las actividades participativas de educación y promoción de la salud pública a fin de que la población

- asuma responsabilidades en la creación de ambientes más sanos y pugne por servicios de salud mejores y más accesibles;
- b) facilitando el acceso a una educación que permita tomar decisiones en cuanto al número de hijos que se quieren tener, gracias a la cual la mujer pueda vencer los obstáculos que le impiden aprovechar plenamente y en pie de igualdad las oportunidades de desarrollo personal, social y económico;
  - c) introduciendo en la educación nociones relativas a la salud, incluidas la prevención del SIDA y otras enfermedades, la nutrición, la sanidad y la salud mental;
  - d) utilizando los métodos de la educación de adultos para enriquecer las estrategias de educación, información y comunicación y dando a las personas la oportunidad de aplicar sus propios conocimientos y experiencias para formular diagnósticos y elegir posibles tipos de acción.
38. Ofrecer programas de educación adaptados a la cultura y las necesidades específicas en función del sexo:
- a) extendiendo la educación sanitaria de hombres y mujeres para que se compartan las responsabilidades y aumente el interés por la educación sexual y la atención al niño;
  - b) eliminando prácticas culturales nocivas e inhumanas que violan los derechos sexuales y de procreación de la mujer.

### **Tema 7: Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información**

39. La educación de adultos brinda a estos últimos la oportunidad de participar en todas las instituciones culturales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para establecer una comunicación interactiva eficaz y fomentar el entendimiento y la cooperación entre los pueblos y las culturas. El respeto de las personas, sus culturas y sus comunidades es la base para establecer un diálogo e infundir confianza, así como para posibilitar el aprendiza-



je y la formación pertinentes y duraderos. Es necesario realizar esfuerzos que garanticen a todas las culturas y grupos sociales un mayor acceso a los medios de comunicación y una mayor participación en ellos, a fin de que todos puedan compartir sus concepciones, sus objetos culturales y sus modos de vida particulares y no se limiten simplemente a recibir los mensajes de otras culturas.

Nos comprometemos a:

40. Establecer una mejor sinergia entre los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y la educación de adultos:
  - a) contribuyendo a reforzar la función educativa de los medios de comunicación;
  - b) aprovechando más los medios de comunicación para la educación de adultos e instando a otros a participar en el desarrollo y la evaluación de dichos medios;
  - c) reconociendo que los medios de comunicación pueden facilitar considerablemente el acceso a la educación de adultos a grupos que carecen de esta posibilidad, mediante campañas publicitarias destinadas a fomentar su participación;
  - d) examinando el desarrollo y la difusión de las nuevas tecnologías desde una perspectiva regional, local y cultural, habida cuenta del desarrollo desigual de las infraestructuras y de la disponibilidad de los equipos;
  - e) garantizando un acceso equitativo a sistemas de enseñanza abierta y a distancia, a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías de información y comunicación y la sostenibilidad de éstos, así como utilizando nuevas tecnologías para explorar formas de aprendizaje no convencionales;
  - f) fomentando la educación relativa a los medios de comunicación y los contenidos relacionados con éstos para ayudar a los usuarios a reaccionar de manera crítica y con discernimiento ante dichos medios;

- g) impartiendo formación a los educadores y los trabajadores culturales para estimular la elaboración y aplicación de recursos adecuados para la educación de adultos;
  - h) promoviendo la difusión de materiales didácticos en los planos regional y mundial.
41. Promover el uso leal de la propiedad intelectual:
- Revisando los reglamentos de derecho de autor y patentes a fin de promover la distribución de materiales didácticos preservando al mismo tiempo los derechos de los autores.
42. Reforzar las bibliotecas y las instituciones culturales:
- a) prosiguiendo la financiación de museos, bibliotecas, teatros, parques ecológicos y demás instituciones culturales y reconociendo que estas instituciones culturales constituyen centros y medios que favorecen la educación de adultos;
  - b) fomentando la conservación y la utilización del patrimonio cultural como fuente de aprendizaje durante toda la vida y apoyando la elaboración de métodos y técnicas para reforzar la educación sobre patrimonio y cultura.

### **Tema 8: La educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de diferentes grupos**

43. El derecho a la educación es un derecho universal de todas las personas. Aunque hay consenso en que todos los adultos han de tener acceso a la educación, la realidad es que muchos grupos permanecen excluidos, como las personas de edad, los migrantes, los gitanos y otros pueblos sin territorio propio y/o nómadas, los refugiados, las personas discapacitadas y los presos. Estos grupos deben tener acceso a programas educativos que apliquen una pedagogía centrada en el individuo capaz de satisfacer sus necesidades y facilitar su plena participación en la sociedad. Se deberá invitar y, de ser necesario, ayudar, a todos los miembros de la comu-

nidad a participar en la educación de adultos, lo que supone responder a diversas necesidades educacionales.

En consecuencia, nos comprometemos a:

44. Crear un ambiente pedagógico que propicie todas las formas de aprendizaje para las personas de más edad:
  - a) asegurando a las personas de más edad el acceso a todos los servicios y disposiciones que apoyan la educación y la formación de adultos, facilitando así su participación activa en la sociedad;
  - b) aprovechando el Año Internacional de las Personas de Edad (1999) proclamado por las Naciones Unidas para planificar actividades que muestren cómo la educación de adultos puede reforzar la contribución de las personas de más edad a la edificación de nuestras sociedades.
45. Garantizar el derecho de los migrantes, las poblaciones desplazadas, los refugiados y las personas discapacitadas a participar en la educación de adultos:
  - a) impartiendo a migrantes y refugiados una enseñanza general y ofreciéndoles posibilidades de formación que promuevan su participación política, económica y social y aumenten sus competencias y su base cultural;
  - b) elaborando y aplicando programas dirigidos a la población de acogida a fin de promover el conocimiento -especialmente por parte de los políticos, expertos en medios de comunicación, encargados de hacer cumplir la ley, educadores y agentes de servicios sociales- de los derechos y la situación de los migrantes y refugiados;
  - c) procurando que los gitanos adultos y otros grupos nómadas puedan reanudar sus estudios y continuar su formación en las instituciones existentes, teniendo en cuenta sus estilos de vida y sus lenguas;

- d) procurando que los adultos discapacitados tengan pleno acceso a los programas de educación de adultos y a las posibilidades que éstos ofrecen, solicitando a la UNESCO y a otros organismos de las Naciones Unidas que proporcionen interpretación en lenguaje gestual y plena accesibilidad en sus reuniones y conferencias, y pidiendo a la UNESCO, en calidad de organización principal, que convoque en 1999, en vísperas del nuevo milenio, una conferencia sobre educación permanente para personas discapacitadas.
46. Ofrecer continuamente oportunidades a las personas discapacitadas y promover su integración:
- a) haciendo que las personas discapacitadas puedan acceder a todas las formas de aprendizaje y formación y procurando que el aprendizaje y la formación impartidos respondan a sus necesidades y metas en materia de educación;
  - b) promoviendo políticas institucionales que garanticen la igualdad de acceso, servicio, oportunidades profesionales y de empleo a las personas discapacitadas, mediante técnicas pedagógicas adecuadas que respondan a sus necesidades educacionales especiales.
47. Reconocer el derecho de todas las personas encarceladas a aprender:
- a) proporcionando a todos los presos información sobre los diferentes niveles de enseñanza y formación y acceso a los mismos;
  - b) elaborando y aplicando en las cárceles programas de educación general con la participación de los presos, a fin de dar respuesta a sus necesidades y a sus aspiraciones en materia de aprendizaje;
  - c) haciendo más fácil que las organizaciones no gubernamentales, los profesores y otros responsables de actividades educativas trabajen en las cárceles, posibilitando así el acceso de las personas encarceladas a los establecimientos docentes y fomentando iniciativas para relacionar los cursos seguidos en las cárceles con los que tienen lugar fuera de ellas.

**Tema 9: Los aspectos económicos de la educación de adultos**

48. Algunas de las cuestiones cruciales de los aspectos económicos de la educación de adultos son: una historia de financiaciones insuficientes, un creciente reconocimiento de los beneficios que a largo plazo se obtienen de la inversión en la educación de adultos, la diversificación de las modalidades financieras y del número de fuentes de financiación; la función de las organizaciones multilaterales; las repercusiones de los programas de ajuste estructural y la comercialización de la prestación de servicios de educación de adultos. El costo de la educación de adultos debe considerarse en relación con las ventajas que aporta el aumento de las competencias de los adultos. Los métodos utilizados en los análisis de costo-beneficio y costo-eficacia deben reflejar las repercusiones múltiples de la educación de adultos en la sociedad. La educación de adultos contribuye a su independencia y autonomía personal, al ejercicio de los derechos fundamentales y a una mayor productividad y eficacia laboral. Se traduce también positivamente en niveles más altos de educación y bienestar de las futuras generaciones. Por ser un desarrollo humano y una inversión productiva, la educación de adultos debe protegerse de las restricciones del ajuste estructural.

Nos comprometemos a:

49. Mejorar la financiación de la educación de adultos:
- a) contribuyendo a que los organismos financieros bilaterales y multilaterales financien la educación de adultos en el marco de una colaboración entre los distintos ministerios y otras organizaciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, el sector privado, la comunidad y los educandos;
  - b) tratando de invertir, como propone la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, al menos el 6% del PNB de los Estados Miembros en educación y asignando una parte equitativa del presupuesto de educación a la educación de adultos;

- c) proponiendo que cada sector que toma parte en el desarrollo (por ejemplo, la agricultura, la salud, la economía) asigne una parte de su presupuesto a la educación de adultos, que cada programa de desarrollo en la agricultura, la salud y el medio ambiente incluya un componente de educación de adultos y que el costo de la educación y formación de adultos en cada empresa se integre como una inversión en la productividad;
- d) invirtiendo una parte equitativa de los recursos en la educación de mujeres para conseguir su plena participación en todas las esferas del aprendizaje y el conocimiento;
- e) promoviendo la ratificación y aplicación del Convenio 140 (1974) de la Organización Internacional del Trabajo relativo a la licencia pagada de estudios;
- f) instando a los interlocutores sociales a introducir la educación de adultos en las empresas, financiándola por ejemplo mediante la asignación de una parte de su presupuesto total a este fin;
- g) prestando apoyo a la educación de adultos mediante una serie de iniciativas comunitarias creativas que se basarán en las virtudes y capacidades de todos los miembros de la sociedad;
- h) estudiando la posibilidad de convertir las deudas actuales de los países menos adelantados y los países en desarrollo, utilizando los mecanismos de canjes de deuda, en inversiones en el desarrollo humano;
- i) estudiando la propuesta de establecer un “derecho a la educación permanente” propuesto en *La educación encierra un tesoro*.

### **Tema 10: Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales**

50. La cooperación y la solidaridad internacionales deben reforzar una nueva visión de la educación de adultos, a la vez global, para abarcar todos los aspectos de la vida, y multisectorial, a fin de englobar todos los ámbitos de la actividad cultural, social y económica. La Declaración Universal de Derechos Humanos debe ser la referencia principal para fomentar la cooperación y la solidaridad

internacionales y la cultura de paz. El diálogo, el intercambio, las consultas y la voluntad de aprender unos de otros constituyen los pilares de esta cooperación, que debe comprender el respeto de la diversidad.

Nos comprometemos a:

51. Utilizar la educación de adultos como un instrumento para el desarrollo y movilizar recursos con tal propósito:
  - a) evaluando los proyectos de cooperación según sus contribuciones a la educación de adultos y al desarrollo humano y también según la prioridad que conceden al fortalecimiento de las competencias locales.
  - b) aumentando los recursos directamente disponibles para la educación de adultos en el sector de educación de los países en desarrollo.
52. Reforzar la cooperación nacional, regional y mundial, así como las organizaciones y las redes en materia de educación de adultos:
  - a) promoviendo y reforzando la cooperación interinstitucional e intersectorial;
  - b) prestando apoyo a las redes nacionales, regionales y mundiales de educación de adultos existentes, por medio del intercambio de informaciones, competencias y capacidades y promoviendo el diálogo a todos los niveles;
  - c) instando a los organismos donantes a que contribuyan financieramente a la creación de redes para la cooperación local, regional y mundial entre educadores de adultos;
  - d) ejerciendo controles y tomando medidas a fin de evitar cualquier repercusión negativa de los programas de ajuste estructural y otras políticas (fiscales, comerciales, laborales, sanitarias e industriales) en la asignación de recursos al sector de educación y en especial a la educación de adultos;

- e) preparando y difundiendo informes nacionales y regionales entre los organismos públicos y privados dedicados a la educación de adultos;
  - f) haciendo participar a los organismos financieros multilaterales en el debate sobre la educación de adultos y en particular sobre las políticas educacionales en relación con las repercusiones negativas de los programas de ajuste estructural en la educación.
53. Crear un ambiente propicio para la cooperación internacional:
- a) ofreciendo mayores posibilidades a los trabajadores y educandos en el plano local para encontrarse en grupos compuestos según criterios Sur-Sur y Norte-Sur; asimismo, reforzar las redes de formación en todas las regiones a fin de que sirvan de mecanismos para mejorar la educación de adultos;
  - b) reforzando las redes internacionales integradas por distintos agentes e interlocutores sociales encargados de evaluar y supervisar las principales políticas de educación;
  - c) apoyando la creación de un mecanismo mediante el cual se puedan promover y proteger los derechos individuales y colectivos relativos a la educación de adultos.

## **SEGUIMIENTO**

### **Estrategia**

54. El Plan de Acción para el Futuro propuesto por la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos debe cumplir con las recomendaciones aprobadas por todas las conferencias importantes de las Naciones Unidas, en particular con respecto a las disparidades entre hombres y mujeres.
55. En vista del carácter sumamente descentralizado de la educación de adultos, su diversidad creciente y el número importante y cada vez mayor de participantes de todo tipo, las estrategias y los mecanismos utilizados para el seguimiento de la Quinta Conferencia



Internacional de Educación de Adultos deben ser muy flexibles. Por razones a la vez de economía y de eficacia, deben basarse también, en la mayor medida posible, en los establecimientos, las estructuras y las redes existentes. El objetivo debe ser volver más eficaces los mecanismos de acción, coordinación y supervisión existentes, no duplicarlos.

56. Es indispensable que todos los participantes en la Quinta Conferencia desempeñen un papel activo en sus respectivas esferas de competencia y velen, por las vías que les son propias, por que se aprovechen las posibilidades de la educación de adultos y por que los programas se conciban y se ejecuten de tal modo que contribuyan al fomento de la democracia, la paz y el entendimiento mutuo. La Conferencia tomó nota de la iniciativa danesa de crear una Academia Internacional para la Democracia y la Educación en cooperación con la UNESCO y los interlocutores nacionales interesados.
57. En el plano internacional, la UNESCO desempeñará un papel destacado tanto en sus propias esferas de acción como en la interacción con otros organismos, organizaciones y redes, incluidas las organizaciones de mujeres y otros agentes pertinentes, para fomentar la educación de adultos. Dentro de la UNESCO se deberá reforzar su Instituto para la Educación (IUE) en Hamburgo, a fin de que se transforme en un centro internacional de referencia en materia de educación de adultos y educación permanente. Asimismo, la UNESCO deberá tomar las medidas oportunas a fin de actualizar la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* de 1976. Otras organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales internacionales y regionales deberán asumir una función rectora similar en sus respectivas esferas de competencia.
58. Existen ya en los planos internacional y regional estructuras y redes para la promoción de la educación de adultos. En algunos casos, en particular en las regiones en desarrollo, sería importante,

empero, reforzar esas estructuras y redes existentes, entre ellas los programas regionales de educación básica de la UNESCO, y asignarles recursos suplementarios para que puedan desempeñar sus funciones con más eficacia y a una escala más amplia.

### **Promover una consulta más estrecha entre asociados**

59. Aunque habría que evitar la creación de nuevas estructuras permanentes onerosas, la Conferencia considera que convendría establecer un medio o un mecanismo de comunicación y consulta periódica entre los principales participantes en la Quinta Conferencia Internacional y otras organizaciones dedicadas activamente a la promoción de la educación de adultos. La finalidad de dicho mecanismo sería establecer relaciones de consulta y coordinación más estrechas entre los principales asociados, servir de marco para debatir de forma periódica los progresos y problemas de la educación de adultos y posibilitar la supervisión de la ejecución de las políticas y las recomendaciones expuestas en este *Plan de Acción*.
60. Debe crearse un foro y un mecanismo de consulta que garanticen la aplicación de las recomendaciones y resultados de esta Conferencia. La UNESCO, como principal organismo del sistema de las Naciones Unidas en materia de educación, con sus unidades, institutos y Oficinas fuera de la Sede competentes, debe desempeñar una función destacada tomando la iniciativa y la responsabilidad de promover la educación de adultos como parte integrante de un sistema de enseñanza de por vida y movilizar el apoyo de todos los asociados, no sólo el de aquellos que forman parte del sistema de las Naciones Unidas y de sistemas multilaterales, sino también el de organizaciones no gubernamentales y demás organizaciones de la sociedad civil, para hacer de la aplicación del *Plan de Acción* una cuestión prioritaria y facilitar el suministro de los servicios necesarios para reforzar la coordinación y cooperación internacionales.

61. Por último, la Conferencia pide a la UNESCO que garantice la amplia difusión de la *Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos y de este Plan de Acción* en el mayor número posible de lenguas. La UNESCO deberá estudiar la posibilidad de que se proceda a un examen interinstitucional de este Plan de Acción a mediados del decenio, antes de la celebración de la próxima conferencia internacional de educación de adultos.