

Transatlántica de educación

transatlântica de educaçao



D.R. Transatlántica de Educación, *transatlântica de educaçao*. Marca registrada. Año II, volumen 2. Fecha de publicación: Septiembre 1 de 2007. Revista anual editada y publicada por Editorial Santillana, S.A. de C.V., Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100, México, D.F. Teléfono 5420 7530. Editor responsable Clemente Merodio López. Número de Certificado de Reserva de derechos de autor 04-2006-111812074900-102. Número de certificado de Licitud de título 13608. Número de certificado de Licitud de contenido 11181. Domicilio de la publicación: Av. Universidad núm. 767, Col. Del Valle, 03100 México, D.F. Distribuido por Editorial Santillana, S.A. de C.V., Avenida Universidad núm. 767, Col. Del Valle, 03100 México, D.F. Impresa por Grupo CAZ, Marcos Carrillo 159, Col. Asturias, 06850 México, D.F. Prohibida la reproducción parcial o total del material editorial publicado en este número. Todos los derechos reservados. Copyright 2007. Todos los contenidos son responsabilidad de los autores.

NÚMERO II

SEPTIEMBRE 2007

DIRECCIÓN

MIGUEL ÁNGEL MORETA LARA

Consejero de Educación en México

COORDINACIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA

Secretario General de la Consejería de Educación

CONSEJO DE REDACCIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA

CLEMENTE MERODIO LÓPEZ

MIGUEL A. MORETA LARA

EDITAN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN-EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO

FUNDACIÓN SANTILLANA

EQUIPO DE EDICIÓN

DIRECCIÓN DE ARTE MAURICIO GÓMEZ MORIN FUENTES

COORDINACIÓN DE DISEÑO J. FRANCISCO IBARRA MEZA

COORDINACIÓN EDITORIAL LAURA MILENA VALENCIA ESCOBAR

DIAGRAMACIÓN ADRIÁN HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

EDICIÓN ICONOGRÁFICA CARLOS ARTURO VELA TURCOTT

CORRECCIÓN DE ESTILO GILDA MORENO MANZUR

PREPrensa GABRIEL MIRANDA BARRÓN

DIGITALIZACIÓN DE IMÁGENES GERARDO HERNÁNDEZ ORTIZ

ISSN 1870-6428

NIPO: 651-07-329-5

DISEÑO, IMPRESIÓN Y MAQUETACIÓN

EDITORIAL SANTILLANA

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN NO COMPARTE NECESARIAMENTE LAS
OPINIONES EXPUESTAS POR LOS COLABORADORES

EJEMPLAR GRATUITO

Consejería de Educación-Embajada de España

Hegel núm. 713 Colonia Chapultepec-Polanco. 11580 México, D.F.

Tels: (5255) 1209 7654. Fax: (5255) 5250 5463

<http://www.mec.es/sgci/mx>

e-mail: consejeriaeducacion.mx@mec.es

Transatlántica de educación

transatlântica de educação

Artista invitado
Gonzalo Alonso

BITÁCORA

4

Cambios y retos en la educación de jóvenes y adultos

MIGUEL A. MORETA LARA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México



FARO

8

México y la educación de adultos

JOSEFINA VÁZQUEZ MOTA

Secretaria de Educación Pública de México



12

Educación de personas adultas en Andalucía

MANUEL CHAVES

Presidente de la Junta de Andalucía



JUNTO AL TIMÓN

18

La alfabetización en el contexto de la continuidad educativa:
una estrategia institucional

MARÍA DOLORES DEL RÍO SÁNCHEZ

Directora General del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México



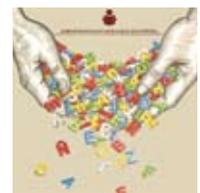
SALA DE MÁQUINAS:
IBEROAMÉRICA, SIGLO XXI:
ALFABETIZACIÓN Y
EDUCACIÓN BÁSICA DE
JÓVENES Y ADULTOS

22

Puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización de adultos

CARMEN CAMPERO

Antropóloga Social y Maestra en Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional de México



28

Diversidade de atores e pluralidade de caminhos na educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas

JOSÉ BARBOSA DA SILVA

Professor da Universidade Federal da Paraíba, mestre e doutorando em Educação (FACED-UFC)

TIMOTHY D. IRELAND

Diretor de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)



36

Inmigración, diversidad cultural y educación intercultural: deseo y realidad en la educación de personas adultas

MARÍA JOSEFA CABELLO

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid



44

Los PAEBA de Centroamérica y el Caribe

ELENA MONTOBBIO

Coordinadora de la Oficina Técnica de la Agencia Española de Cooperación Internacional en Nicaragua

J. ALFONSO AÍSA SOLA

Secretario General de la Consejería de Educación de la Embajada de España en México



52

Los nuevos PAEBA de Sudamérica

MARÍA JESÚS ANGULO

Jefa del Servicio de Cooperación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España



60

La democratización de las tecnologías de la información: la puerta que se debe abrir para que la gente pueda salir del rezago educativo

ALDO EMMANUEL TORRES VILLA

Responsable de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) y Director de Proyectos Estratégicos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México



66

De la alfabetización al método

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

Profesora e investigadora en la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



74

Métodos y metodologías

PATRICIA RAMOS

Directora de Asuntos Internacionales del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México



82

Alfabetización a partir del nombre propio

IRENA MAJCHRZAK

Doctora en Sociología e investigadora



88

Materiales de postalfabetización para adultos

OBDULIA GARCÍA

Directora editorial de Editorial Santillana de República Dominicana



EN CUBIERTA

94

Iniciativas de alfabetización en la España republicana durante la Guerra Civil

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

Catedrático de Teoría en Historia de la Educación en la Universidad de Valencia



BRÚJULA

112

El plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos: una estrategia para la erradicación del analfabetismo en Iberoamérica

MARIANO JABONERO BLANCO

Director General de Concertación y Desarrollo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



ESCOTILLA

116

El Tren Cultural y el rescate de la memoria de la Cruzada Nacional de Alfabetización

MARGARITA VANNINI

Directora del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica





CAMBIOS Y RETOS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

MIGUEL A. MORETA LARA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México

LA CUMBRE IBEROAMERICANA DE JEFES DE ESTADO Y DE GOBIERNO CELEBRADA EN Montevideo, Uruguay, los días 3, 4 y 5 de noviembre de 2006, declaró el año 2007 como Año Iberoamericano de la Alfabetización. *Transatlántica de educación* ha querido sumarse a la iniciativa dedicando a este tema el segundo número de la revista, con el título de *Iberoamérica, siglo XXI: alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*.

En este número se retoma una parte de la historia de la alfabetización y de la educación de adultos, una página de la agenda educativa con frecuencia cargada de connotaciones idealistas y románticas. El artículo de Juan Manuel Fernández Soria sobre la alfabetización durante la Guerra Civil española de 1936 es una parte dolorosa y entrañable de esta historia. En su artículo sobre el Tren Cultural, Margarita Vannini, nos recuerda la esperanza truncada de la mítica Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua” de 1980.

En la sección *Sala de máquinas* se agrupan las aportaciones dedicadas a indagar sobre las mejores prácticas de educación de adultos que se llevan a cabo en este momento en Iberoamérica. José Barbosa da Silva y Timothy D. Ireland titulan su artículo *Diversidade de atores e pluralidade de caminhos na educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas* y en él nos cuentan lo que hoy hace Brasil, referencia ineludible en esta área para Iberoamérica. Elena Montobbio, J. Alfonso Aísa y María Jesús Angulo escriben sobre algo que conocen bien: los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) que la Cooperación Española ha venido desarrollando en Latinoamérica desde 1994. Estos programas han marcado el rumbo de la educación de adultos en varios países de Centroamérica y Suramérica en los últimos años.

Carmen Campero, de la Universidad Pedagógica Nacional de México, “abre el foco” y señala en unos pocos y concisos enunciados el camino a seguir. *De la alfabetización al método*, el artículo de Ana María Méndez Puga, analiza los resultados de la evaluación del controvertido programa “Yo sí puedo” en los estados mexicanos de Michoacán y Oaxaca. Aldo Emmanuel Torres Villa nos habla en un interesante artículo sobre el rezago educativo en México, apostando por la democratización de las tecnologías de la información como vía para superar este rezago.

Los tres últimos artículos de la sección se refieren a las metodologías educativas. Patricia Ramos, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, hace una exposición global sobre métodos y metodologías. La entusiasta investigadora polaca, Irena Majchrzak, dedica unas páginas entrañables a *la alfabetización a partir del nombre propio*, un método que ella desarrolló a partir de su experiencia con una niña de etnia chontal en el estado mexicano de Tabasco. Sobre el formidable esfuerzo de diseñar y editar libros de texto para todos los ciclos y grados de la educación básica y media de adultos en República Dominicana nos habla Obdulia García, Directora editorial de Santillana en dicho país.

María Josefa Cabello, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, titula su artículo *Inmigración, diversidad cultural y educación intercultural: deseo y realidad en la educación de personas adultas* y lo dedica a la creciente presencia en las aulas españolas de población inmigrante procedente de diversas culturas y, de modo especial, a la presencia de personas adultas cuya lengua de origen es distinta del español. Es un recordatorio de la naturaleza cambiante de los contenidos de la educación de jóvenes y adultos y de los nuevos retos que este subsistema educativo está llamado a afrontar.

La secretaria de Educación Pública de México, Josefina Vázquez Mota, abre la sección *Faro* con una lúcida reflexión sobre el estado de la educación de adultos en el México del siglo XXI. De él destacamos una convicción firme: “*La princi-*

pal riqueza de un país es su gente". Sobre las causas de la situación actual Josefina Vázquez Mota dice: "Durante largo tiempo en nuestro país, una de las políticas educativas prioritarias fue el incremento de la cobertura. El gran objetivo era ampliar los servicios educativos y para tal efecto se construyeron escuelas a lo largo y ancho de todo el país. Desde el punto de vista de su objetivo, estos programas tuvieron éxito. Sí, se amplió la cobertura. Pero desde el punto de vista de la calidad, el crecimiento del sistema abrió brechas como las que hoy saltan a la vista". Por último, enuncia un proyecto de largo alcance y amplitud de miras para el futuro: "Partimos del criterio de la educación permanente, de modo que la alfabetización es sólo el umbral para que los adultos emprendan su educación básica de primaria y secundaria, a través de sistemas abiertos o escolarizados, con el fin de que se cumpla con la obligatoriedad de este nivel mínimo, y se proyecte el interés de los adultos a integrar sus conocimientos básicos en un proceso de formación para el trabajo, tan necesario para los importantes cambios que se están dando en nuestro desarrollo nacional".

En esta misma dirección, el presidente de la Junta de Andalucía, Manuel Chaves, nos honra con la publicación en la sección *Faro* de un extenso artículo en el que reflexiona sobre el presente y el futuro de la educación de adultos: "La mayoría de analistas coincide en afirmar que la sociedad actual vive un proceso de cambio permanente, que afecta a casi todos los ámbitos de nuestro entorno y cuyo ritmo vertiginoso exige una adaptación continua a las nuevas situaciones. La educación, en particular la dirigida a personas adultas, no puede quedar al margen de este fenómeno de dimensiones planetarias".

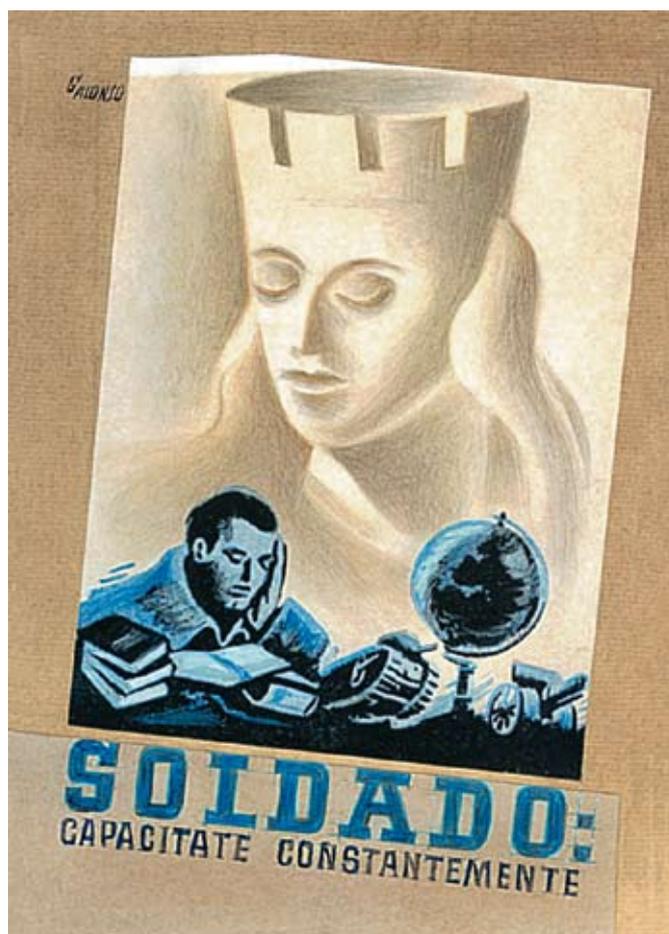
En *Junto al timón*, la directora del Instituto Nacional para la Educación de Adultos, María Dolores del Río Sánchez, insiste en la misma idea: "Uno de los principales resultados de esta nueva óptica fue considerar a la alfabetización como parte de la educación primaria y no como etapa educativa independiente". Y señala objetivos concretos para el futuro: "La meta principal del Consejo —Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT)— es que todos los mexicanos cuenten con la educación primaria y secundaria terminadas. Asimismo, que para el año 2025 esté operando eficientemente un Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, que ofrezca opciones de educación, capacitación y formación continua y permanente".

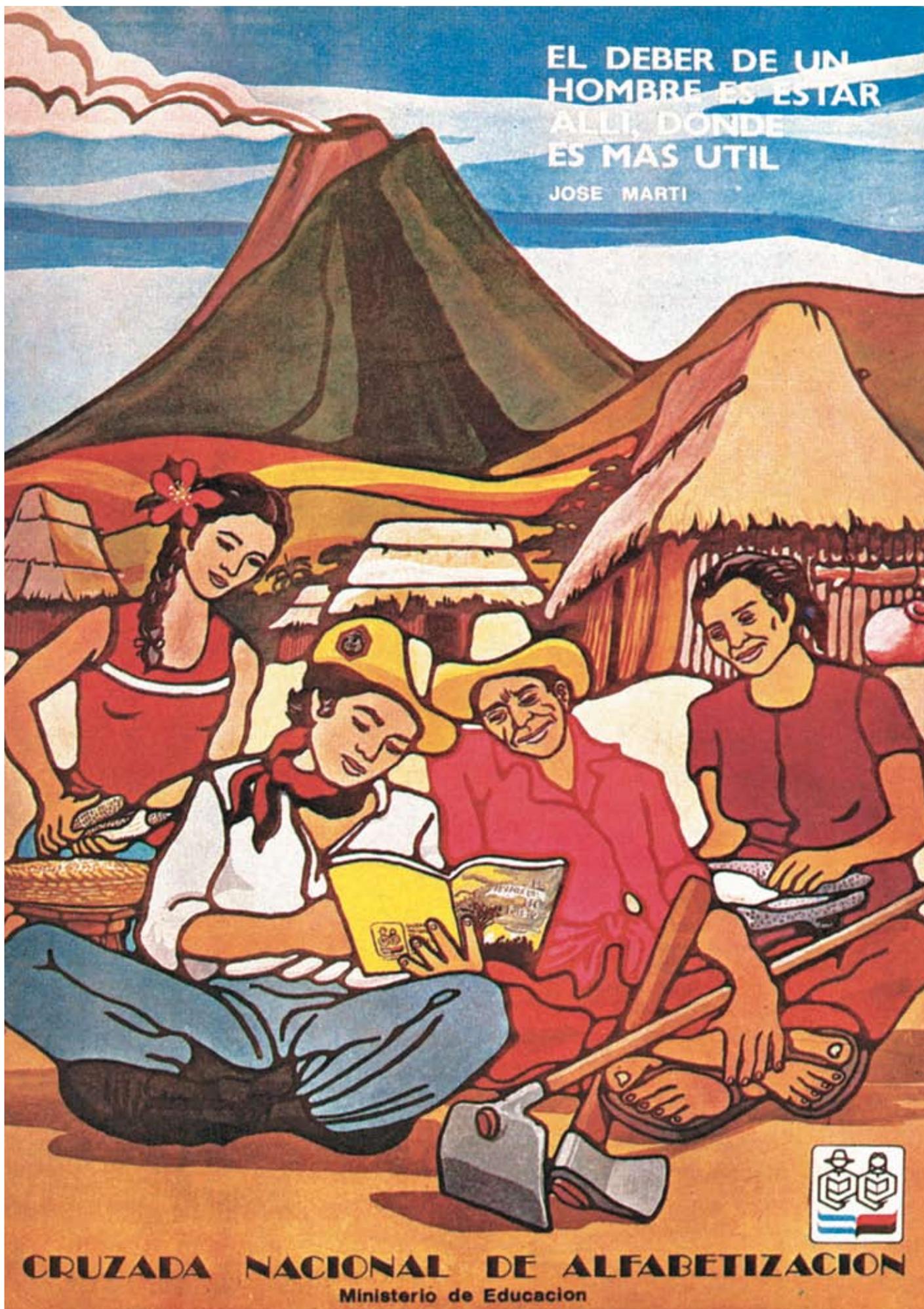
Por último, Mariano Jabonero, Director General de Concertación y Desarrollo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educa-

ción, la Ciencia y la Cultura, escribe, en *Brújula*, sobre el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos 2007–2015, cuya puesta en marcha fue decidida por la cumbre de Montevideo de 2006 y que busca la coordinación y la suma de esfuerzos nacionales con el objetivo de universalizar, en el menor tiempo posible y siempre antes de 2015, la alfabetización en la región, y ofrecer a toda la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica, la posibilidad de continuidad educativa al menos hasta la finalización de este nivel.

La revista ha sido ilustrada con carteles y otros documentos iconográficos de distintas campañas de alfabetización desarrolladas en la región desde el año 1936. Hemos tratado con ello de aportar nuestro grano de arena al proyecto de recuperar y reconstruir la historia de la imagen gráfica de la alfabetización en Iberoamérica en el último siglo.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en México y la Fundación Santillana queremos agradecer a las personas e instituciones que han colaborado en la edición de esta revista por el apoyo que nos han prestado. Gracias al Archivo General de la Guerra Civil española, a la Fundación Pablo Iglesias, al Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos de México y a los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos por abrirnos sus archivos para ilustrar la revista. Gracias, muy especiales, a Gonzalo Alonso, cartelista y elaborador de propaganda del Ejército Republicano durante la Guerra Civil española, que nos ha facilitado algunos de sus materiales gráficos. Gracias también a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, a la Oficina regional de OEI en México y a la Universidad Pedagógica Nacional por su inestimable apoyo en la selección de los autores y en la obtención de los artículos.





**no lo
abandones...**

**Si te falta
tu certificado de
primaria o
secundaria,
acude al INEA y
acredita tus estudios.**

INEA: ENCUENTRO SOLIDARIO



Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

SEP

INFÓRMATE EN:



MÉXICO Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

JOSEFINA VÁZQUEZ MOTA

Secretaria de Educación Pública de México

LA EDUCACIÓN ES, SIN LUGAR A DUDAS, UN FACTOR DECISIVO PARA CERRAR LAS BRECHAS que hoy separan a pobres y quienes no lo son en México y en todas las naciones del mundo.

Si observáramos un Atlas Geográfico de la Pobreza en México, en la ubicación espacial de los mexicanos en condición de pobreza encontraríamos una coincidencia que es, para nosotros, un reto.

El 67% de los analfabetas de entre 15 y 34 años se encuentra en los estados de mayor densidad de población de bajos ingresos. La pobreza es, en esos territorios, característica. La escolaridad promedio de ese mismo grupo de edad presenta una diferencia de 3.3 años (7.2 frente a 10.5) entre los pobres y los no pobres.

Pero si observamos al grupo de edad entre los 25 y 34 años en esos mismos territorios, la brecha se acentúa en 5.1 años (6.1 frente a 11.2) entre los pobres y los no pobres.

¿Cómo explicar esta diferencia? Durante largo tiempo en nuestro país, una de las políticas educativas prioritarias fue el incremento de la cobertura. El gran objetivo era ampliar los servicios educativos y para tal efecto se construyeron escuelas a lo largo y ancho de todo el país.

Desde el punto de vista de su objetivo, estos programas tuvieron éxito. Sí, se amplió la cobertura. Pero desde el punto de vista de la calidad, el crecimiento del sistema abrió brechas como las que hoy saltan a la vista.

También se pensó, en su momento, que la calidad residía básicamente en la acumulación de contenidos.

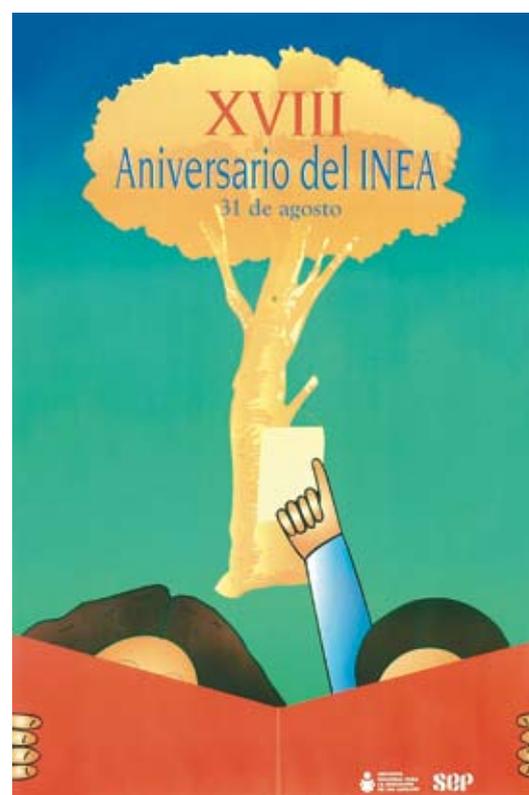
Pero en educación, la calidad no es una referencia numérica. Para nosotros, cultivar la calidad y la equidad en todos los ámbitos del sector educativo hará que, poco a poco, vayamos dotando a todas y todos los mexicanos de las herramientas de la educación para enfrentar con éxito los retos del mundo actual y del futuro.

Un futuro con calidad de vida y con equidad social que nos dará certidumbre en ideales, en respeto al entramado legal que a través de los años nos hemos regalado, en reconocimiento a la historia común que hemos construido.

Quien no sabe leer ni escribir añade a su situación de pobreza el enorme riesgo de jamás poder salir de ella. Ante esta situación, en el gobierno del Presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa, estamos impulsando

una reforma educativa para elevar la calidad y ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento a todas y todos los mexicanos.

Un sector sin duda muy importante en esta reforma lo constituye la población mayor de 15 años que no sabe leer ni escribir, por lo que nos hemos dado a la tarea de fortalecer los programas educativos para ellos, donde la alfabetización es sólo el punto de arranque.



Partimos del criterio de la educación permanente, de modo que la alfabetización es sólo el umbral para que los adultos emprendan su educación básica de primaria y secundaria, a través de sistemas abiertos o escolarizados, con el fin de que se cumpla con la obligatoriedad de este nivel mínimo, y se proyecte el interés de los adultos a integrar sus conocimientos básicos en un proceso de formación para el trabajo, tan necesario para los importantes cambios que se están dando en nuestro desarrollo nacional.

La educación es la puerta más importante que hay que abrir para romper el círculo vicioso de la pobreza y transformarlo en un círculo virtuoso del progreso y bienestar.

En este sentido son innegables las acciones pasadas para impulsar la educación de adultos; sin embargo, han sido insuficientes. A la fecha ocho de cada 100 mexicanos mayores de 15 años (casi seis millones de hombres y mujeres) son analfabetas; 10.5 millones de personas no han concluido su educación primaria, y en el caso de la secundaria, esta cifra asciende a alrededor de 17 millones de personas.

Estamos hablando de un universo de más de 33 millones de mexicanos cuyas posibilidades de desarrollo se ven fuertemente limitadas a causa de su bajo nivel educativo.

Ésta es una realidad que no se puede negar y menos eludir, por ello invertimos grandes esfuerzos y recursos para enfrentar este rezago.

Un proyecto muy importante en este propósito lo constituyen las 3 112 Plazas Comunitarias que el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos tiene distribuidas en todo el país, además de las 370 que tiene en la Unión Americana que atienden a la población de origen mexicano y a la de habla hispana, en colaboración con asociaciones de la sociedad civil.

Las Plazas Comunitarias son espacios muy importantes con los que contamos para brindar a los adultos y a la población en general una opción educativa directamente enlazada con el desarrollo tecnológico y el incremento de la cultura informática.

Son un instrumento básico para alcanzar mayor equidad educativa, pues permiten: ampliar las oportunidades de educación y comunicación; lograr que cada usuario dirija su proceso de aprendizaje bajo el principio de aprender a aprender; incorporar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para aprender; facilitar la integración de comunidades virtuales formadas por hombres y mujeres de todas las edades y por

organizaciones que se apoyan en el conocimiento producido por todos; acreditar y certificar diferentes modelos educativos, hacer llegar e integrar acciones educativas y de formación como las requiera cada comunidad.

En suma, cada Plaza Comunitaria es un espacio digno que integra recursos y acciones educativas para la vida y el trabajo, y junto con el ejército de voluntarias y voluntarios, agentes solidarios que son principalmente jóvenes estudiantes quienes participan como alfabetizadores y tutores de primaria y secundaria. Ellos constituyen una fuerza muy valiosa para el desarrollo educativo de nuestro país.

Sin duda, estamos poniendo lo más y mejor para avanzar en el fortalecimiento del capital humano, porque sabemos que la alfabetización y la educación básica constituyen el primer peldaño para el crecimiento económico y la construcción de una nación más equitativa, democrática e incluyente.

La principal riqueza de un país es su gente. Las naciones que hoy encabezan el liderazgo en la economía global se distinguen por haber puesto especial atención en la provisión de una educación de calidad, relevante tanto para la vida como para el trabajo.

Estoy segura de que la única manera de prepararnos con éxito para enfrentar los retos del siglo XXI es, precisamente, invirtiendo como lo estamos haciendo en una educación de calidad con equidad para las y los mexicanos.



SOS

ocial
ervicio

*A las y los jóvenes:
los adultos mexicanos
te necesitan.
Apóyalos como
asesor o asesora
de alfabetización,
primaria o
secundaria
¡y cumple con tu
servicio social!*

Informes:

SEP

INSTITUTO
NACIONAL PARA
LA EDUCACIÓN
DE LOS ADULTOS

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

GUERRA AL ANALETABETISMO

a e i o u



F.E.T.E.
(U.G.T.)

F. Briones

EL GOBIERNO ANTIFASCISTA
HA PRESUPUESTADO EN 1937
10 MILLONES DE PESETAS PARA
COMBATIRLO

TALLER
A. I.
MADRID

GRÁFICAS REUNIÓN, S. R. L. MADRID.

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN ANDALUCÍA

MANUEL CHAVES

Presidente de la Junta de Andalucía

LA MAYORÍA DE ANALISTAS COINCIDE EN AFIRMAR QUE LA SOCIEDAD ACTUAL VIVE UN proceso de cambio permanente, que afecta a casi todos los ámbitos de nuestro entorno y cuyo ritmo vertiginoso exige una adaptación continua a las nuevas situaciones. La educación, en particular la dirigida a las personas adultas, no puede quedar al margen de este fenómeno de dimensiones planetarias.

En nuestra comunidad llevamos años arbitrando estrategias, adoptando medidas y aportando recursos, para ofrecer soluciones eficaces a las necesidades que plantea una situación tan cambiante y dinámica.

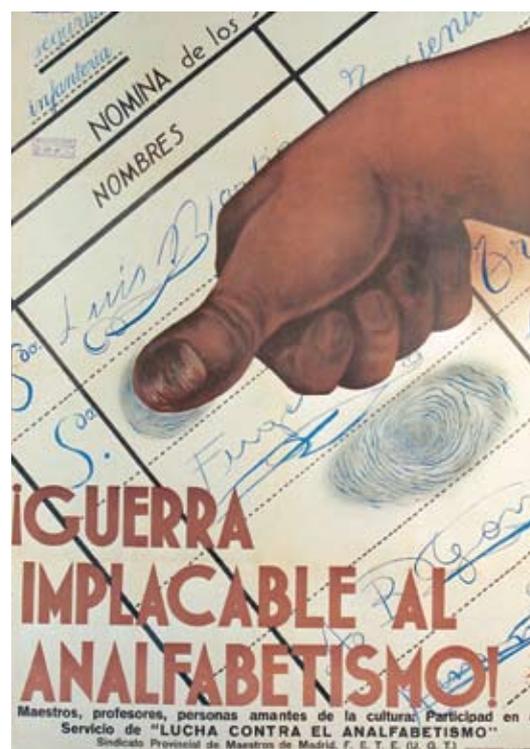
Podemos afirmar que la educación permanente en Andalucía se ha dotado de un marco legal e institucional que da respuesta a las demandas formativas y a las inquietudes culturales de la ciudadanía. En este sentido, se han dado pasos importantes en la implantación de nuevos niveles y modalidades de enseñanza, con iniciativas que son pioneras en España y referencias para muchos países de nuestro entorno, así como en la creación de centros específicos.

El gobierno andaluz cumple así uno de sus compromisos sociales prioritarios, al tiempo que nos hemos convertido en la Comunidad Autónoma con mayor oferta educativa para personas adultas.

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ANDALUCÍA

La formación de personas adultas tiene una larga trayectoria en Andalucía, cuyos comienzos se remontan a 1983, año en el que se asumen las competencias educativas y se pone en marcha un plan para erradicar los elevados niveles de analfabetismo existentes. Apenas una década después, la educación de adultos se había consolidado, reduciendo a la mitad un problema que hoy presenta índices similares a los de otras sociedades desarrolladas. El Programa de Atención a las Personas Adultas, que inició con 36 profesores y 1900 alumnos, alcanzó en este periodo la cifra de 700 centros, 2000 profesores y 150000 alumnos y alumnas.

Esta oferta se ha ampliado a nuevas etapas y niveles educativos, garantizando la calidad de la enseñanza. En estos momentos abarca al conjunto del sistema reglado, tanto en los tramos obligatorios como post-obligato-



rios, además de contemplar una serie de planes no formales, dirigidos a promover la adquisición de ciertas competencias básicas en la sociedad actual y consideradas esenciales en la educación contemporánea, como las lenguas extranjeras, la alfabetización digital, la cultura emprendedora o la autonomía de aprendizaje.

Así pues, sin perder sus señas de identidad, como proyecto de educación integral que desarrolla aspectos básicos de la formación socio-cultural y personal, va avanzando hacia el logro de nuevas metas bajo el prisma de la educación permanente y abriéndose caminos en el conjunto de titulaciones e itinerarios que conforman el sistema general ordinario.

LA EDUCACIÓN PERMANENTE HOY

La atención educativa a las personas adultas se configura hoy como un proceso abierto durante toda la vida, que posibilita una actualización y una adaptación personal y profesional a los nuevos conocimientos y retos de una sociedad avanzada.

Esta conceptualización nos lleva a plantear una estrategia interinstitucional, participativa y consensuada entre los distintos protagonistas, con la finalidad de contribuir a:

- Articular un modelo de convivencia integrador, que ofrezca a todos las mismas oportunidades para acceder a un aprendizaje efectivo, adecuado y de calidad a lo largo de toda la vida, a través de una formación que responda a las necesidades y expectativas reales de cada persona.
- Estructurar de manera diferente las formas de educar y de organizar el trabajo, para que la ciudadanía pueda conciliar cuatro elementos fundamentales de su vida: el aprendizaje, la profesión, el ocio y la familia.
- Lograr el mayor grado de calidad en la educación, así como un alto nivel en la cualificación de los recursos humanos del tejido económico, asegurando al mismo tiempo que tales conocimientos y capacidades se ajusten a las transformaciones laborales, a la nueva organización productiva y a los innovadores métodos de trabajo.

- Animar y formar a los ciudadanos y ciudadanas para que participen de manera más activa en la vida pública, especialmente en el ámbito político y social.

La clave del éxito para conseguir estos propósitos radica, sin duda, en hacer del aprendizaje una apuesta y una responsabilidad compartidas por todos los agentes implicados en tan crucial empeño, bien sean instituciones, empresas o personas.

La educación permanente pretende, igualmente, dar respuesta a realidades sociales emergentes, atendiendo a diversos colectivos que, en algunos casos, requieren un tratamiento singularizado y específico.

En este sentido, se han desarrollado una serie de iniciativas, entre las que podemos destacar el Plan de Educación de Inmigrantes, con perspectiva y valores interculturales; las acciones formativas encaminadas a la reinserción social; los programas educativos en instituciones penitenciarias y, por último, las medidas encaminadas a facilitar el acceso a la educación a personas adultas discapacitadas.

Para llevar a cabo estos programas, la Consejería de Educación tiene firmados varios convenios con asociaciones sin ánimo de lucro, instituciones con proyección social y otras administraciones públicas.

Además, la educación permanente se hace cargo de nuevas necesidades educativas, desarrolla la teleformación o enseñanza a través de Internet, imparte español para extranjeros, fomenta el espíritu emprendedor, así como la adquisición y reconocimiento de cualificaciones profesionales que faciliten la inserción laboral y mejoren la competitividad.

El uso de las nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza a distancia está permitiendo a los andaluces y andaluzas continuar su formación académica desde cualquier rincón de Andalucía, con independencia de sus circunstancias laborales y familiares. Esta incorporación permite ampliar de manera sustancial el campo de actuación y contemplar un desarrollo importante de esta modalidad de aprendizaje, dado su potencial para ofrecer las máximas garantías de accesibilidad y actualización.

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

Del mismo modo que a lo largo de estos años han surgido necesidades formativas en la sociedad, también hay nuevos agentes sociales que han asumido responsabilidades en el ámbito de la educación permanente. Es necesario, pues, armonizar las distintas ofertas, a fin de coordinar las propuestas y rentabilizar los recursos humanos y materiales disponibles.

La conexión entre enseñanza formal, no formal e informal, reforzará la motivación personal, al tiempo que permitirá utilizar el bagaje de conocimientos y experiencias de las personas adultas. El principal objetivo de los próximos años debe ser conseguir, a través de estas tres vías, que el máximo número de ciudadanos y ciudadanas accedan a los distintos tipos de información y de aprendizaje, que tengan así la oportunidad de desarrollar sus capacidades y que se sientan miembros de una sociedad que avanza y a la que contribuyen con sus propias aportaciones.

En este sentido, el mayor reto para el futuro de la educación permanente es su adaptación a la sociedad del conocimiento.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN PERMANENTE

La aplicación generalizada de las tecnologías de la información se está traduciendo en el desarrollo de un inmenso potencial económico e intelectual, con numerosos e importantes avances, simultáneos en muchas ocasiones. Una dinámica creativa e innovadora que incide en diversos campos del saber, generando nuevos conocimientos y procedimientos de aplicación.

En este contexto, el modelo económico exige el pleno aprovechamiento de los recursos humanos, como factor decisivo de la competitividad, poniendo de manifiesto, así, su papel capital en el progreso de un país y la importancia de democratizar el acceso a las nuevas redes de la comunicación, para garantizar la igualdad de oportunidades.

La transición hacia una economía y hacia una sociedad basadas en el conocimiento no tiene el éxito asegurado si no va acompañada de un aprendizaje constante. A partir de esta premisa, los países europeos van a abordar próximamente la transformación de sus sistemas de educación y de formación permanente. Como referente para el desarrollo de las políticas educativas, la Comisión Europea ha establecido seis claves, que conforman los objetivos a medio plazo.

- Nuevas cualificaciones básicas para todos, es decir, garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, a fin de obtener y renovar las competencias y capacidades requeridas para participar en la sociedad del conocimiento.
- La innovación en la enseñanza, así como desarrollar métodos y contextos educativos eficaces, para lograr una formación que ha de continuar a lo largo de la vida.
- Acercar la educación al hogar, ofreciendo alternativas y oportunidades próximas a los interesados y apoyadas, en su caso, en las tecnologías de la comunicación.
- Valorar el aprendizaje, reconociendo tanto el no formal como el de carácter informal.
- Redefinir la orientación y el asesoramiento, facilitando el acceso a servicios e informaciones de calidad sobre las posibilidades formativas.
- Invertir más en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa, su ciudadanía.

Hoy sabemos que los avances científicos y tecnológicos pronto convierten en obsoletos buena parte de los conocimientos proporcionados por el sistema educativo tradicional. Es preciso, pues, apostar por una formación continua, con independencia del nivel que se ocupe en la escala laboral, de modo que la adquisición y actualización de una cualificación profesional sea la mayor garantía de inserción.

Cada día aumentan las diferencias entre los que tienen una preparación suficiente para mantenerse en el mercado de trabajo y los que quedan fuera de él. El desempleo por déficit formativo y de adaptabilidad a los cambios, trae consigo falta de motivación y de habilidades sociales, lo que condiciona, a su vez, la efectiva participación social.

El envejecimiento de la población, unido a la incorporación de grupos pertenecientes a otras culturas, está transformando la sociedad, modificando la composición del tejido productivo y cambiando las demandas sociales.

La Unión Europea, en sus planes de empleo, explicita el interés por aumentar los niveles de integración de personas con dificultades en tal sentido, como sucede con los inmigrantes. La premisa básica es la exigencia de hacer esfuerzos para que todos los ciudadanos puedan encontrar un sitio en el mercado laboral o puedan ejercer su derecho a seguir aprendiendo durante toda su vida. Y para lograrlo, la titulación en secundaria obligatoria tiene una importancia trascendental.

Las consideraciones anteriores obligan a realizar una oferta educativa congruente con un mundo en transformación, de modo que facilite la adaptación a esta nueva realidad socioeconómica, en la que han de moverse las personas que acuden a los centros de enseñanza.

ALGUNOS PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN PERMANENTE

La sociedad actual reclama una nueva orientación de los sistemas educativos, garantizando la igualdad de oportunidades para acceder a una formación de calidad durante toda la vida. Un modelo basado en las necesidades y expectativas de los individuos, de manera que les permita planificar su propio aprendizaje en función de sus intereses personales y laborales.

La administración educativa andaluza está desarrollando nuevas enseñanzas dirigidas a las personas adultas, con la finalidad de favorecer



su autonomía personal y su capacidad de adaptación a las nuevas exigencias tecnológicas. Una actuación basada en los siguientes principios:

- La conexión entre enseñanza formal, no formal e informal, de modo que refuercen la motivación personal y aprovechen todo tipo de conocimientos y experiencias.
- La cooperación entre todos los agentes implicados —administración, entidades locales, fuerzas sociales y los propios ciudadanos—, para dar respuestas eficaces a las demandas actuales.
- La puesta en marcha de nuevas enseñanzas básicas, con carácter transversal e interdisciplinar, para abordar la complejidad de la sociedad del conocimiento.
- La creación de contextos y herramientas de enseñanza que faciliten la difusión de las informaciones, la participación y la capacidad de autoaprendizaje.
- La mejora de la formación del profesorado en las tecnologías de la información y la comunicación.
- El aumento de la inversión en equipamientos de TIC.



A MODO DE CONCLUSIÓN

La educación permanente no sólo proporciona formación a quienes carecieron de oportunidades en su día para acceder a la escuela o lo hicieron en condiciones precarias, sino que representa, también, una puerta abierta a la cultura y al progreso personal. El aprendizaje a lo largo de la vida supone no sólo una vía de adquirir mayor cualificación pensando en el mercado laboral, sino que constituye, además, en el contexto europeo en el que nos movemos, una excelente vía para conocer las diversas características culturales asociadas a la realidad europea.

Porque los hombres y mujeres que vivimos en Europa necesitamos una formación con referentes vinculados a nuestro continente. Tenemos que impulsar la comunicación intercultural, el equilibrio formativo entre los ciudadanos y ciudadanas de las diferentes regiones y comunidades y de todas las personas que, procedentes de la inmigración, se incorporan a nuestras sociedades.

De este modo se consiguen objetivos importantes, como posibilitar la movilidad laboral y profesional pero, también, algo de más alcance y trascendencia, pues educar en esta perspectiva “vitalicia” supone, igualmente, incrementar la atención a la formación en los valores que sostienen nuestro modelo social y político, en el que la participación y la toma de decisiones por medio del diálogo y el acuerdo constituyen uno de los fundamentos de la gestión del estado democrático.

Así pues, el aprendizaje permanente se convierte en un poderoso instrumento de integración cultural, útil para practicar la convivencia pacífica y medio trascendental para lograr una sociedad europea con mayores factores de cohesión y de vertebración.

**EL OBRERO IGNORANTE
FORJA SUS PROPIAS
CADENAS**

**SINDICATOS OBREROS: QUE NO
HAYA UN SOLO ANALFABETO
EN VUESTRAS FILAS**

Para ello hacer que asistan a las clases que el Servicio de
"LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO" ha organizado.

Sindicato Provincial de Maestros de Madrid, F. E. T. E. (U. G. T.)

TALLER
Madrid

Un ramillete de alternativas para una vida mejor

Estudia la primaria y la secundaria en el INEA



LA ALFABETIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CONTINUIDAD EDUCATIVA: UNA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL

MARÍA DOLORES DEL RÍO SÁNCHEZ

Directora General del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA, EN SU SENTIDO MÁS GENERAL, ES UN concepto de disposición permanente al logro y a la efectividad. Los planes curriculares orientados por este concepto se dirigen a responder a las necesidades, aspiraciones e intereses de las personas como base para su desarrollo integral como individuos y miembros de la sociedad. Cuando estos planes educativos se concentran en personas jóvenes o adultas, tienen su punto de partida en los conocimientos, habilidades, experiencias y valores con que ya cuentan las personas como fundamento para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas competencias y su transferencia, es decir, cuando lo aprendido en un contexto se usa como recurso para enfrentar los retos de nuevos contextos.

La dimensión de la individualidad juega aquí un papel muy importante ya que la apropiación de las reglas y la estructura de la dimensión social se expresan individualmente en una gran parte de los contextos cotidianos. Las personas construyen, en muchos sentidos, un conocimiento propio a partir del uso de su bagaje cultural. Por lo anterior, no resulta extraño que los llamados enfoques de educación a lo largo de la vida privilegien el autodidactismo y el concepto de “aprender a aprender”.

Esta concepción de lo educativo, más centrado en las personas y sus necesidades, dota de movilidad a la visión de los planeadores educativos y metodólogos contemporáneos, que se han centrado en dar las herramientas para aprender más que en enseñar en su sentido tradicional. Con base en la idea de que nunca dejamos de aprender y siempre enfrentamos nuevos contextos que exigen de nosotros la adaptación y adecuación del desempeño, se planteó la necesidad de traspasar muros escolares, niveles educativos y certificados de estudio, especialmente, en el marco de la actual dinámica de internacionalización de prácticas, técnicas y conocimiento, así como las nuevas tecnologías de la telecomunicación y la informática. Las currículas actuales deben centrarse en el desarrollo de herramientas de búsqueda, interpretación, actualización y transferencia de frente a la inmensidad de bancos de información que ha generado la humanidad en los últimos años.

La dinámica mundial para la generación de nuevos conocimientos representa también algunas dificultades; exige por ejemplo, poner especial atención en la disponibilidad educativa para los grupos más vulnerables ya que se corre el riesgo de acrecentar aún más las brechas que les sepa-



ran de los grupos sociales con mayor formación, sobre todo, en las naciones en las que existe una gran variedad étnica y cultural. Esto implica que las nuevas metodologías educativas produzcan esquemas para el dominio de habilidades globales con mayor eficiencia y a mucho menor costo que los que aún perviven en las aulas tradicionales. Se requiere, entonces, educar mejor y más aceleradamente a un mayor número de personas pero con mucho menor costo. Por supuesto, ello debe no sólo revolucionar los esquemas tradicionales de enseñanza, implica concientizar a la sociedad en su conjunto acerca de las necesidades educativas de las naciones con base en el desarrollo personal de sus individuos. La enseñanza debe transformarse en un compromiso de la sociedad y no sólo de los gobiernos. En el caso de la educación para adultos, especialmente aquellos que no han podido concluir su educación primaria y secundaria, el reto es aún mayor, a saber, debe prepararse también para enfrentar las exigencias de desempeño laboral a fin de impactar positivamente en el desarrollo y crecimiento económico y cultural del país.

De frente a esta vorágine de necesidades educativas, el gobierno de México ha tenido la visión de preparar el terreno para hacerles frente a diferentes plazos. Como ejemplo de lo anterior, en 1981 se creó el **Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)**, mismo que, de manera descentralizada, durante el año 2006, atendió a más de un millón y medio de personas. En este periodo alfabetizó a 147 mil personas y logró la certificación de 203 mil en el nivel primaria y 423 mil en secundaria. De forma paralela a la actividad educativa del INEA, subsisten en el país, aunque con menor alcance, otras instancias estatales y federales que ofrecen educación para jóvenes y adultos, tales como las misiones culturales, los centros de educación básica para adultos, los centros de educación extraescolar, las escuelas secundarias para trabajadores y algunas primarias nocturnas. Aunado a lo anterior, actualmente se están generando nuevas opciones, entre ellas, la **posprimaria rural** del **Consejo Nacional de Fomento Educativo**, que constituye una oportunidad educativa para los adultos de las comunidades más aisladas.

Pero este esfuerzo debía ser extendido en alcance. Así, el 3 de abril de 2002 se declararon oficialmente abiertos los trabajos del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT). El consejo es responsable de ofrecer educación y formación en diversas áreas de de-

sarrollo personal, a los 30 millones de personas que no han terminado su educación primaria y secundaria, y también a los que han migrado a Estados Unidos de América en busca de mejores expectativas de vida.

La meta principal del Consejo es que todos los mexicanos cuenten con la educación primaria y secundaria terminadas. Asimismo, que para el año 2025 esté operando eficientemente un Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, que ofrezca opciones de educación, capacitación y formación continua y permanente. Este sistema permitirá contar con competencias básicas y necesarias para la transmisión y acceso al conocimiento pertinente (adaptado a las necesidades de poblaciones específicas), que logre estimular el aprendizaje a lo largo de la vida por su alto contenido motivacional. Así, existirán opciones diversificadas en todos los niveles educativos para los diferentes sectores de la población, en las que se reconocerán los saberes, habilidades, destrezas y aprendizajes en general, facilitando con ello el tránsito entre los sistemas educativos formales y no-formales, así como con el mundo del trabajo.

Con la creación del CONEVyT se conservó y sistematizó la orientación prioritaria a los sectores de población en condición de pobreza y la flexibilidad para que las personas estudien a su propio ritmo. Otros aspectos, sin embargo, requieren transformaciones importantes, en particular el hecho de contar con mínimos recursos para ofrecer servicios educativos y depender de educadores voluntarios solidarios, que si bien tienen un gran espíritu altruista, cuentan con limitados procesos de formación.

Asimismo, la capacitación en el trabajo, a pesar de que es una obligación para el sector productivo plasmada en la Constitución, se cumple en un reducido porcentaje y, paradójicamente, por aquellas unidades productivas que menos la requieren (las empresas que cuentan con programas de capacitación y productividad más desarrollados son generalmente las de mayor tamaño y aquellas que contratan al personal con mejores niveles educativos). Las pequeñas y medianas empresas frecuentemente carecen de recursos financieros y humanos para ofrecer capacitación a sus trabajadores, por lo que son las que reciben los apoyos y estímulos por parte de la Secretaría del Trabajo, mediante programas como el de **Capacitación Integral y Modernización (CIMO)** y el de **Becas para la Capacitación de los Trabajadores (PROBECAT)**.

La Secretaría de Educación Pública cuenta, además, con los servicios a población abierta que ofrecen las escuelas tecnológicas y los **CONALEP**, así como los **CECATI**, que sólo piden como requisito que las personas sepan leer y escribir.

También con la creación del CONEVyT, se favoreció la educación ciudadana, haciendo énfasis en los derechos humanos, la igualdad de género, el desarrollo del Estado de Derecho, la participación responsable en la vida democrática y el respeto hacia el medio ambiente y los recursos naturales. La calidad de la educación se eleva gradualmente, para garantizar un constante desarrollo de la persona, la familia y la sociedad, así como su realización productiva en un ambiente ético y de legalidad para realzar los valores del bien común.

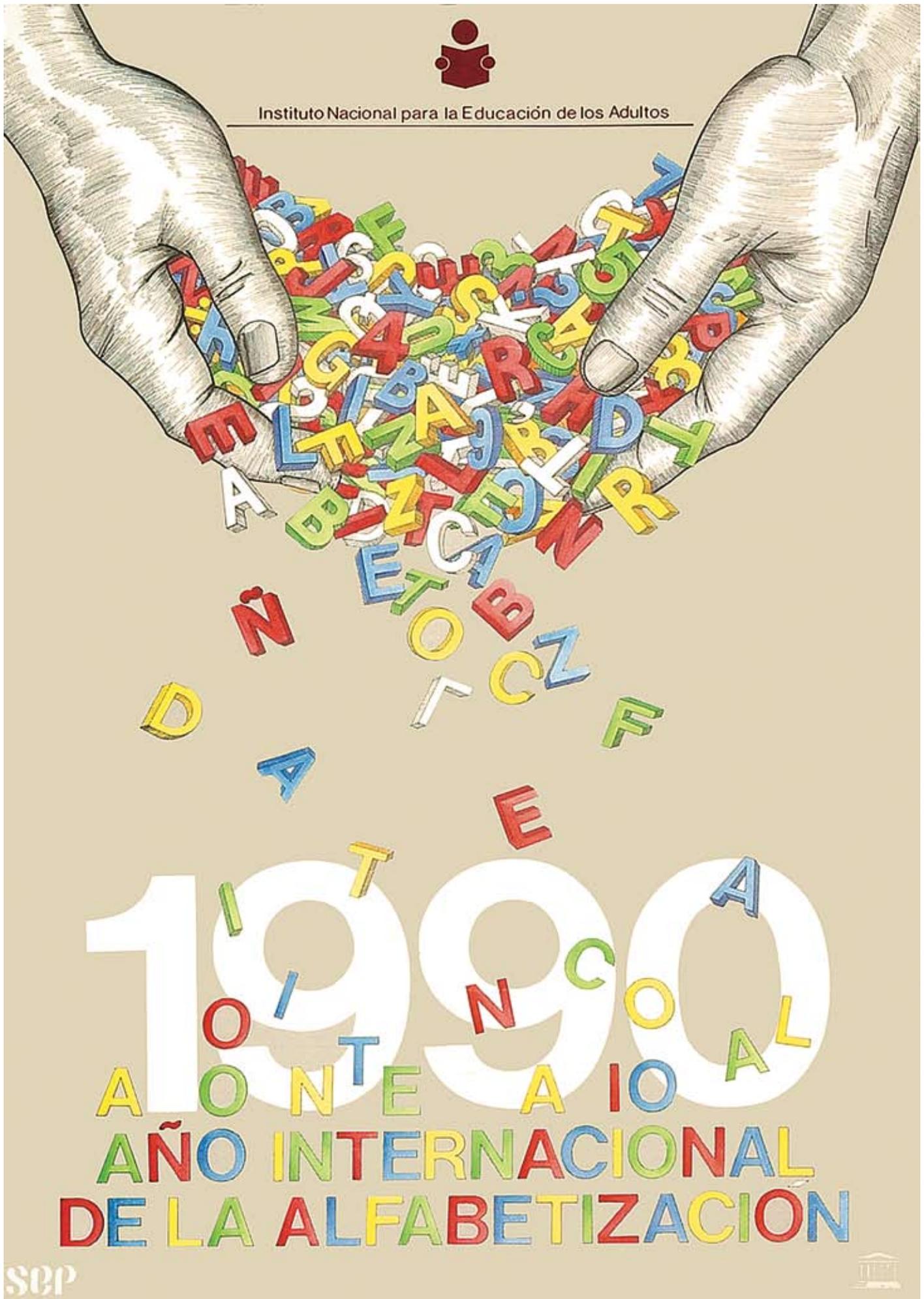
El Consejo promueve una educación para la salud y la reproducción, para la prevención de adicciones, para el establecimiento apropiado de relaciones afectivas y emocionales en la familia y el desarrollo de la autoestima, como medio para lograr una mejor economía familiar y, con ello, el disfrute positivo del tiempo libre. El modelo de Educación para la Vida y el Trabajo del INEA considera las demandas y necesidades de grupos heterogéneos y diversos, tales como los jóvenes, las mujeres de distintos medios

y edades y la población migrante y rural. En concordancia con lo anterior, se han diseñado modalidades congruentes de acreditación y certificación de conocimientos y competencias. Así, dentro del proyecto CONEVyT se plantea la conformación de una oferta educativa integral para la población indígena que abarcaría la alfabetización básica y tecnológica, así como la continuidad educativa de primaria y secundaria. La alfabetización básica y tecnológica se desarrolla con un enfoque intercultural que incluya estrategias de carácter bilingüe, para dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística, permitiendo así la creación de diferentes rutas de aprendizaje en función de las competencias comunicativas particulares de las personas, haciendo énfasis en el uso y funcionalidad del lenguaje escrito en contextos específicos. Para ello, se apoya el desarrollo de materiales educativos, tanto impresos como en línea, elaborados en las diversas comunidades que integran nuestro mosaico cultural.

Evidentemente, la educación a lo largo de la vida es la piedra angular de la creación del CONEVyT y las nuevas visiones educativas en México. Por primera vez en México se han articulado los esfuerzos individuales de las instituciones educativas para dar cobertura a todos los niveles y a todos los sectores de la población. **Sin duda, uno de los principales resultados de esta nueva óptica fue considerar a la alfabetización como parte de la educación primaria y no como etapa educativa independiente.** La alfabetización reviste especial importancia con base en el hecho de que es durante ella que se desarrollan, en su sentido instrumental más básico, las habilidades y competencias lingüísticas. En este sentido, la alfabetización es un equivalente a contar con nuevos sentidos para ver, escuchar, tocar y, por supuesto, entender el mundo circundante con base en la producción sociocultural del pensamiento humano. No nos queda duda de que este nuevo comienzo revoluciona la forma individual de acceder al mundo y sus maravillas, pero es necesario advertir que sólo es el primer paso en un largo camino de procesos de aprendizaje: *estar alfabetizado es haber dado el primer paso en la educación primaria, es haber adquirido las herramientas para comenzar a sembrar.*

Desde el ámbito gubernamental, México se ha sumado a los esfuerzos y compromisos internacionales en materia de alfabetización, derivados del Foro Mundial de Educación de Dakar, a saber, mejorar en 50% los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015. Esto implica crear esquemas de oportunidad de acceso y sustentabilidad de los procesos de alfabetización. En el marco de los trabajos del CONEVyT y el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) del INEA, México ha fortalecido enormemente sus esfuerzos de frente a las carencias educativas aún prevalecientes entre su población.





PUNTOS DE REFERENCIA INTERNACIONALES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

CARMEN CAMPERO

Antropóloga Social y Maestra en Educación de Adultos de la
Universidad Pedagógica Nacional de México

LA AUTORA COMIENZA CON UN BREVE ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL ANALFABETISMO en el mundo y en América Latina y de las causas de la pervivencia de esta situación, para insistir seguidamente en la necesidad de la alfabetización por sus aportaciones al desarrollo de las personas, de los grupos y de los países.

A continuación, expone los resultados de la investigación iniciada en el año 2004 por Action Aid y la Campaña Mundial por la Educación, y cuyo objetivo fue producir un marco sencillo para ayudar a los gobiernos, a los responsables de formular políticas y a los donantes, a abordar y a lograr la meta de alfabetización de adultos establecida en Dakar.

Los Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización de Adultos resultado de esa investigación, abarcan de manera concisa aspectos críticos, factores clave, que requieren ser considerados en los programas y constituir parámetros para analizar y enriquecer los programas existentes u otros nuevos en proceso de diseño.

ANTROPÓLOGA SOCIAL Y MAESTRA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS; DEDICADA POR MÁS de 30 años a la educación de personas jóvenes y adultas; de ellos, 26 desde la educación superior en la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Es coautora de varias propuestas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas en las cuales ha participado como docente.

Ha publicado 32 escritos sobre diversas temáticas, entre ellas, sobre aspectos socioculturales; corrientes de la educación de las personas jóvenes y adultas; educación básica; profesionalización de los y las educadoras, en particular sobre su formación; elaboración de diagnósticos y sistematización de experiencias. A finales de 2005 publicó su libro *Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadores y educadoras de jóvenes y adultos*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Pátzcuaro, Michoacán, México, 2005.



La investigación que ha realizado se relaciona principalmente con los perfiles sociales y laborales de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas vinculados a procesos de formación.

Es integrante y fundadora de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

PUNTOS DE REFERENCIA INTERNACIONALES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

CARMEN CAMPERO

Antropóloga Social y Maestra en Educación de Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional de México

APROXIMACIONES A UNA MIRADA INTEGRAL DE LA ALFABETIZACIÓN

LA ALFABETIZACIÓN ES CENTRAL PARA AVANZAR EN EL desarrollo social, económico y político de los pueblos. Las cifras estadísticas de personas adultas analfabetas son alarmantes: 862 millones en el mundo; de éstas, 70% se encuentra en Asia, aunque el problema educativo es más agudo en África (UNESCO, 2003).

En América Latina 89% de la población de 15 años y más declara saber leer y escribir; esto significa que existen todavía 36 millones de personas analfabetas. Si bien la evolución de la tasa de alfabetización muestra una marcada mejora en las últimas décadas con progresos de alrededor de 15 puntos porcentuales y la brecha entre sexos ha ido disminuyendo en los últimos años, el reto es todavía muy grande (UNESCO/ Santiago, 2004). Esta situación también está presente en México: en el año de 1970, el índice de analfabetismo era de 25.8% y para el año 2000 se había reducido a 9.5%, que corresponde a 5942090 personas, de un total de 62842638 personas de 15 años y más (Carranza y Cantú, 2006).

A pesar de los esfuerzos realizados, el analfabetismo sigue presente por múltiples razones: las concepciones bajo las cuales se alfabetiza, que se concretan en los objetivos, las temáticas y las metodologías utilizadas; la falta de capacitación a quienes alfabetizan y la casi nula remunera-

ción que reciben por realizar tal tarea; la discontinuidad de los programas; el breve tiempo predeterminado y real para estos procesos y el poco presupuesto destinado, entre otras.

Atender la problemática del analfabetismo mediante políticas, programas y acciones específicos en los diferentes países, es imperativo por sus implicaciones sociales y las correlaciones existentes con la pobreza y las inequidades de género. La alfabetización, como parte de la educación de personas jóvenes y adultas, es fundamental por constituir uno de los derechos universales y ser la puerta al logro de otros derechos, ser factor de justicia social y aportar al desarrollo económico y social. Al respecto, los especialistas enfatizan su importancia para el logro de una ciudadanía mejor formada y activa; familias más interesadas por la educación de sus hijos y más capaces de apoyarlos; sujetos con más posibilidades de empleo y productivos; una democracia más plural y vigorosa, una sociedad más incluyente; y también, para la prevención y la lucha contra el SIDA. En síntesis, destacan sus aportaciones al desarrollo de las personas, de los grupos y de los países en general.

Esta posición con respecto a la alfabetización contrasta con las de aquellos que reducen su importancia al logro de metas cuantitativas y a incrementar los años del promedio de escolaridad de la población de los países, muchas veces por presiones externas, dejando de lado el logro de aprendizajes reales y significativos relacionados con la vida de las personas jóvenes y adultas.

Para coadyuvar a avanzar en la solución de esta problemática, se han emprendido diversas iniciativas en nivel internacional: la UNESCO impulsa la Década de la Alfabetización (2003-2013) y la Organización Iberoamericana de la Educación, el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015. También la sociedad civil se ha involucrado, por ejemplo, con los Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización de Adultos que impulsa Action Aid International y la Campaña Mundial por la Educación.¹

1 En la Región, esta iniciativa se concreta en la Campaña Latino Americana por el Derecho a la Educación. Para mayor información consulte su página web <http://www.campanaderechoeducacion.org/>

Este artículo pretende ser portavoz de los Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización de Adultos (PRIAA), iniciativa que comparte muchos de los planteamientos arriba enunciados y se inserta en un marco más amplio de acción orientado a la defensa del derecho a la educación de calidad para todos, pública y gratuita, así como a promover la participación y la movilización para incidir en el cambio de políticas públicas en educación. Se aborda el proceso que llevó a su construcción, sus principales planteamientos y algunas reflexiones sobre sus aportaciones para analizar y avanzar en las políticas y las prácticas de alfabetización en América Latina.

EL CAMINO RECORRIDO

En el año 2004, Action Aid y la Campaña Mundial por la Educación deciden emprender una investigación con el objetivo central de "(...) producir un marco sencillo que ayude a los gobiernos, a los responsables de formular políticas y a los donantes, a abordar y a lograr la meta de alfabetización de adultos establecida en Dakar. En este sentido, el estudio pretende revitalizar las inversiones en alfabetización de adultos y volverlas más estratégicas" (Archer, 2006: 11).

Para ello, se integró un equipo de investigadores, que con la colaboración de gobiernos, donantes, organismos de la sociedad civil y académicos, identificaron programas de alfabetización de calidad en todo el mundo. A participantes de estos programas se les invitó a responder una encuesta de 108 preguntas sobre los enfoques, prácticas y retos que enfrentaban, organizada en cuatro bloques: antecedentes, grupos de aprendizaje, procesos de enseñanza-aprendizaje y resultados. Se obtuvieron respuestas de 67 proyectos en 35 países, que atendían en su conjunto a más de cuatro millones de personas mayores de 15 años. Los proyectos se localizaban en las siguientes regiones: 32 en África, 13 en Asia, 16 en América Latina² y seis en Occidente y el Pacífico.

Posteriormente, un grupo de 10 especialistas se reunió en Londres para analizar los resultados y elaborar la lista de los puntos de referencia, los cuales fueron enviados, para su verificación y comentarios, a los participantes en la investigación, y a otras personas clave de agencias multilaterales y bilaterales, gobiernos, organismos civiles internacionales y nacionales, movimientos sociales y académicos; se obtuvo la realimentación de 142 personas en 47 países.³ Todo el proceso abarcó los años 2004 y 2005. Con esas aportaciones se definieron 12 puntos de referencia que se presentan a continuación.

IDEAS CENTRALES

Los Puntos de Referencia Internacionales sobre Alfabetización de Adultos pretenden constituir un marco para el debate sobre las políticas de alfabetización. Abarcan de manera concisa aspectos críticos, factores clave, que requieren ser considerados en los programas y constituir parámetros para analizar y enriquecer los programas existentes u otros nuevos en proceso de diseño.

En este sentido, son un punto de partida que requiere enriquecerse con las realidades contextuales específicas y las necesidades e intereses de los grupos y de los países. De ninguna manera se pretende que éstos sean impuestos o constituyan el punto de llegada.

1. La alfabetización tiene que ver con la adquisición y el uso de habilidades de lectura, escritura y cálculo matemático y, por tanto, con el desarrollo de la ciudadanía activa, el mejoramiento de la salud y los medios de subsistencia y la igualdad de género.
2. La alfabetización es un proceso continuo que requiere aprendizajes sostenidos. No existe una línea mágica que se cruce para pasar del analfabetismo al alfabetismo.
3. A los gobiernos les corresponde cumplir con el derecho a la alfabetización de las personas adultas, ejercer liderazgo para el desarrollo de políticas públicas y de un entorno propicio y proveer los recursos necesarios. Los gobiernos, además, deben trabajar en colaboración con organizaciones de la sociedad civil y promover la descentralización de presupuestos y la toma de decisiones sobre los procesos educativos.
4. Los gobiernos deben invertir en mecanismos permanentes de realimentación y evaluación, sistematización de información y experiencias e investigación estratégica.
5. Para favorecer la permanencia de los educadores y educadoras, es importante que se les pague, por lo menos, el equivalente al sueldo mínimo de un profesor de escuela primaria, en función del número de horas trabajadas.
6. Los educadores deben ser, preferentemente, personas locales que reciban una formación inicial importante, cursos de actualización regulares y oportunidades para el desarrollo profesional.

2 Participaron proyectos de Brasil, Bolivia, Perú, Nicaragua, Ecuador y Guatemala.

3 En esta fase se obtuvieron, además, las aportaciones de México, Uruguay, Paraguay, Colombia, República Dominicana y El Salvador.

7. Debe existir una relación de por lo menos un educador para 30 estudiantes y de por lo menos un formador/supervisor para 15 grupos de estudiantes.
8. En contextos multilingües, resulta importante que en todas las etapas del proceso los participantes puedan escoger en qué idioma aprender.
9. Para mantener el interés de los participantes es fundamental utilizar una amplia gama de métodos participativos en los procesos de aprendizaje y temáticas relacionadas con su vida cotidiana.
10. Los gobiernos deben asumir la responsabilidad de estimular el mercado para la producción y distribución de una amplia variedad de materiales para nuevos lectores.
11. Un programa de alfabetización de buena calidad probablemente llegue a costar entre 50 y 100 dólares por estudiante al año, durante al menos tres años.
12. Los gobiernos deben destinar al menos 3% de su presupuesto nacional de educación a programas de alfabetización de adultos. Los donantes internacionales deben completar los recursos que faltan.

PARA SEGUIR AVANZANDO

El proceso para definir los Puntos de Referencia Internacionales sobre Alfabetización de Adultos estuvo marcado por una indagación amplia y sistemática sobre programas que han probado ser prácticos, accesibles y eficaces, así como por la interlocución y el diálogo con diversos actores involucrados en esos procesos, ubicados en diferentes latitudes del mundo; de ahí su relevancia.

Los PRIAA nos proporcionan un conjunto de parámetros cuantitativos y cualitativos relacionados con las concepciones, los actores involucrados, los procesos, los insumos y resultados, que constituyen un punto de partida para analizar y enriquecer nuestro quehacer educativo.

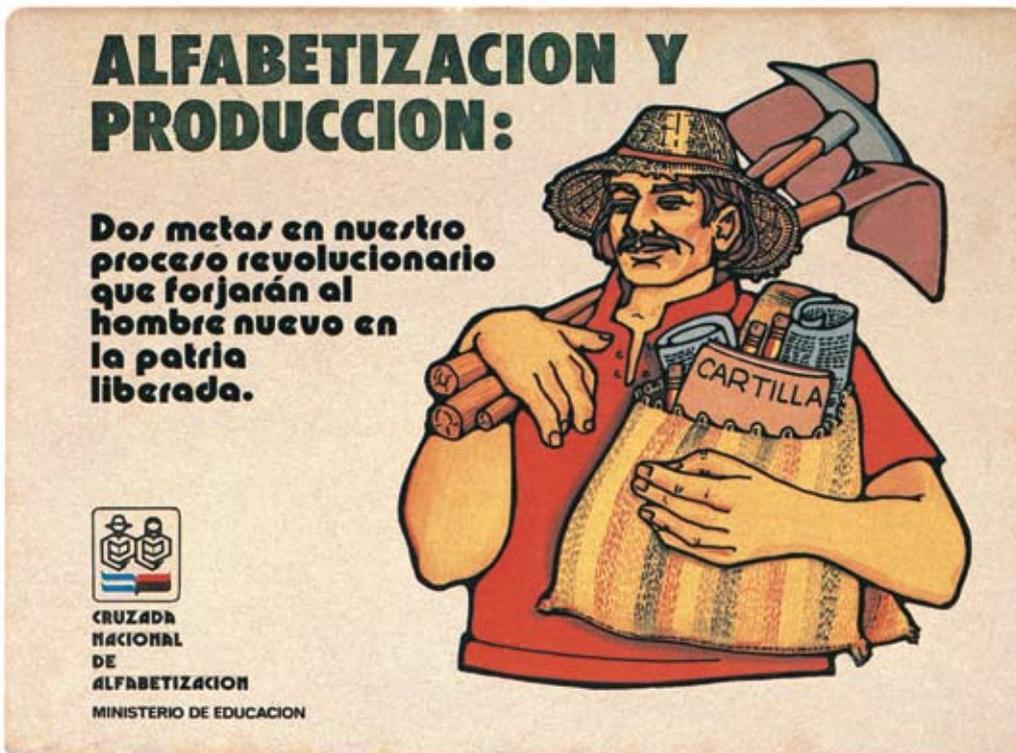
Sus aportaciones se suman a las de otras investigaciones realizadas en México y América

Latina que han destacado aspectos centrales por considerar en procesos de alfabetización y han evidenciado y criticado la ineficacia de campañas y programas de alfabetización que ofrecen amplios y rápidos resultados, emprendidos desde un enfoque instrumental y simplista, homogeneizador; muchas veces con propuestas descontextualizadas de la realidad de los y las participantes, que recuperan parcialmente sus características, necesidades e intereses; con educadores improvisados, que cuentan con limitadas oportunidades de desarrollo profesional y reciben poco acompañamiento y realimentación a lo largo del proceso y, además, a los que se destinan mínimos recursos financieros para su desarrollo. De igual manera, en los estudios se reconoce el compromiso y el valioso trabajo realizado por muchas instituciones y sus educadores y educadoras.

El momento actual está marcado por paradojas y posibilidades. Por una parte, la educación de personas jóvenes y adultas, y la alfabetización en particular, no es un tema prioritario en la mayoría de las agendas educativas de los países, pero empieza a retomar presencia en diversos foros; por otra, las diferentes iniciativas internacionales, nacionales y de grupos interesados en este campo educativo, algunas de ellas recientes y otras con mayor trayectoria, representan una oportunidad para sumar esfuerzos orientados a la construcción y fortalecimiento de opciones de acceso y permanencia en procesos de alfabetización de calidad, es decir, significativos para la vida de las personas jóvenes y adultas de América Latina, al igual que eficientes y eficaces, con la finalidad de que éstos constituyan un paso más para construir un mundo en el que impere mayor justicia social y respeto a la dignidad humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archer, David (Coord.). *Corregir los errores. Puntos de Referencia Internacionales sobre alfabetización de adultos*, Londres, Action Aid International y Campaña Mundial por la Educación, en: http://www.actionaid.org/assets/pdf/Writing-Wrongs-spanish_792006_232820.pdf, 2006.
- _____. *The Process of Developing and Using the International Benchmarks on Adult Literacy*. Contribución a la consulta de ICAE sobre Puntos de Referencia, julio, en: david.archer@actionaid.org, 2007.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Síntesis y Memoria del Encuentro de Balance y Perspectivas, Lima, 9 y 10 de noviembre, 2006, en: <http://www.campanaderechoeducacion.org>
- Carranza Palacios, José Antonio y René Cantú González. *Alfabetización en México, Análisis cuantitativo y propuestas de política*, México, Editorial Limusa, Noriega Editores.
- XVI Conferencia Iberoamericana de Educación. *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas 2007-2015. Documento Base*, Uruguay, 12 y 13 de julio.
- Pieck, Enrique (Coord.). "Educación de jóvenes y adultos", en *Educación, equidad y derechos sociales*, María Bertely (Coord.), en Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2003.
- UNESCO. *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos. Informe Síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFINTEA V*, Bangkok, Tailandia, 6-11 de septiembre, 2003.
- UNESCO / Santiago. *Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003*. Santiago de Chile, 2004.





a
Autêntica

Alfabetização

apropriação do sistema de escrita alfabético

Andréa Galvão, Marília de Lúcio Coutinho,
Tânia Maria Rioc Leibe e Roseane Pereira da Silva

Artur Gomes de Morais
Eliana Borges Correia de Albuquerque
Telma Ferraz Leal
(orgs.)

Ministério
da Educação



DIVERSIDADE DE ATORES E PLURALIDADE DE CAMINHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

JOSÉ BARBOSA DA SILVA

Professor da Universidade Federal da Paraíba,
mestre e doutorando em Educação (FACED-UFC)

TIMOTHY D. IRELAND

Diretor de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)

NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL TEM SIDO marcada por dois movimentos de naturezas diferentes: o desenvolvimento de um movimento nacional de fóruns estaduais de educação de jovens e adultos, construído pelos diversos atores que compõem o campo da EJA, e a retomada pelo Governo Federal, a partir de 2003, de uma política pública de EJA coordenada e conduzida pela União. Inspirados pela mobilização em torno da V CONFINTEA em 1996, os fóruns ocuparam um espaço deixado pela falta de uma política governamental. A partir de 2003, foram se qualificando como interlocutores do governo federal na construção de uma política pública de educação vista como peça fundamental na estratégia de combate à exclusão social e à desigualdade, desigualdade que remete a forte heterogeneidade na distribuição da educação de qualidade entre os brasileiros ao longo da história.

TIMOTHY IRELAND

APÓS CONCLUIR GRADUAÇÃO EM LETRAS NA UNIVERSIDADE DE EDIMBURGO, PASSOU dois anos na Espanha dando aula de inglês. Trabalhou com assistente social junto a pessoas com deficiência auditiva antes de completar um Mestrado em Educação de Adultos. Em 1979, mudou-se para a Região Nordeste do Brasil, onde lecionou no Programa de Pós-Graduação em Educação de Adultos na Universidade Federal da Paraíba. Terminou um Ph.D. em Educação na Universidade de Manchester, em 1988. Ao retornar a Paraíba continuou lecionando, pesquisando e desenvolvendo atividades de extensão em alfabetização e educação de adultos. Em 2004, foi nomeado Diretor de Educação de Jovens e Adultos no Ministério da Educação, em Brasília.

JOSÉ BARBOSA DA SILVA

GRADUADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL, TRABALHOU de 1982 a 1988, pelo Serviço de Educação Popular (SEDUP), com atuação no interior da Paraíba. cursou o Mestrado de Educação de Adultos, na UFPB, em fins dos anos de 1980 e início de 1990. Entre 1992 e 1993, atuou no Programa de Aplicação de Tecnologia Apropriada às Comunidades (PATAC), com sede na cidade de Campina Grande (PB). Junto ao Centro de Documentação e Publicação Popular (CEDOP - João Pessoa -PB) produziu diversos documentos em vídeos sobre lutas populares da cidade e do campo. Desde 1993, é professor do Centro de Educação na Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Ceará.

DIVERSIDADE DE ATORES E PLURALIDADE DE CAMINHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS*

JOSÉ BARBOSA DA SILVA

Professor da Universidade Federal da Paraíba,
mestre e doutorando em Educação (FACED-UFC)

TIMOTHY D. IRELAND

Diretor de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)

NA ÚLTIMA DÉCADA, DOIS MO(VI)MENTOS MARCARAM profundamente o percurso da educação de jovens e adultos no Brasil. O primeiro foi o processo preparatório iniciado em 1996 para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em 1997, que se caracteriza como um movimento fortemente vinculado à sociedade civil organizada. No bojo da mobilização para a CONFINTEA, o Estado do Rio de Janeiro criou o primeiro fórum estadual de educação de jovens e adultos. Desde então, a iniciativa foi seguida pelos demais estados brasileiros que criaram os seus fóruns, de diversas configurações, no intuito de influenciar as políticas públicas e a práxis educativa. O segundo momento de fundamental importância para a educação no Brasil foi a retomada pelo governo federal, a partir de 2003, da luta contra a exclusão social e a desigualdade, desigualdade que remete à forte heterogeneidade na distribuição da educação de qualidade entre os brasileiros ao longo da história. Nesse processo, o governo chama para si a responsabilidade pela formulação, financiamento e condução de uma política de educação de jovens e adultos que destaca, no primeiro momento, o papel atribuído à alfabetização como um dos eixos estratégicos

da política educacional do país, integrando-se a outras políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação –MEC– inaugurou, pela primeira vez na sua estrutura administrativa, uma secretaria destinada a esse campo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD– traduz eixos organizadores de ação. Educação Continuada expressa a centralidade da agenda para jovens e adultos, que extravasa os limites da escolarização formal e destaca a de educação para toda a vida, sobretudo para os milhões de brasileiros que ainda não se beneficiaram do ingresso e da permanência na escola. Alfabetização expressa a prioridade política e o foco na cidadania. Diversidade, enfim, para explicitar uma concepção forte não só de inclusão educacional, mas, sobretudo, de respeito, tratamento e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

Os dois mo(vi)mentos têm criado uma nova dinâmica frente ao desafio do analfabetismo, em que a estratégia do governo busca valorizar e incorporar a diversidade de atores e reconhecer a pluralidade de possíveis caminhos metodológicos, ao tempo em que desenvolve uma interlocução profícua com o movimento nacional dos fóruns sobre a agenda prioritária para uma política pública de educação de jovens e adultos. O texto a seguir busca aprofundar e contextualizar melhor a rica e, às vezes contraditória, complexidade desses mo(vi)mentos cujo desafio maior:

“(…) é o de criar políticas que busquem colocar em prática a meta estabelecida em Jomtien de Educação para Todos. Não qualquer educação, mas educação de qualidade, que atenda aos interesses e às necessidades de aprendizagem daquela grande parcela da população brasileira excluída de qualquer

* Uma primeira versão desse texto, intitulado *Atores diversos e pluralidade de caminhos na alfabetização de pessoas jovens e adultas: ganhos e perdas*, foi publicado no *Boletim Brasil Alfabetizado em Movimento*, TV Escola/Salto para o Futuro/MEC, Rio de Janeiro, em setembro de 2004.

participação no sistema educacional do País. Uma educação que respeite os conhecimentos e as culturas das camadas populares e os grupos e classes sociais historicamente excluídas de qualquer participação efetiva, ativa e cidadã no destino e nos rumos do país. Busca-se, assim, contribuir através da educação para transformar o Brasil que, até agora, tem sido um país de poucos, em um Brasil país de todos". (IRELAND, MACHADO & IRELAND, 2005: 95)

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Desde a Constituição de 1988, a legislação brasileira vem reforçando o conceito da educação como direito de todos: crianças, jovens, adultos e idosos, destacando a importância da superação do analfabetismo para a construção de um sentido pleno e amplo de cidadania. O próprio Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/2001) estabelece entre as suas metas o estabelecimento de programas “visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo”.

Campanhas de alfabetização de jovens e adultos vêm sendo realizadas no Brasil, desde a década de 1940, em nome do combate ao analfabetismo. Mesmo assim, ainda hoje o analfabetismo atinge a 14,6 milhões da população brasileira com 15 anos ou mais. Outros 16 milhões têm menos de quatro anos de estudos e mais de 17 milhões de pessoas não concluíram o ensino fundamental (PNAD/IBGE 2004). Isto significa que, de uma população de 137,7 milhões de brasileiros acima de 15 anos, em 2004, mais da metade, ou 68 milhões, não possuem sequer o ensino fundamental completo.

As conseqüências do analfabetismo e do baixo nível de escolarização na conjuntura das sociedades contemporâneas são amplas, constituem um empecilho à liberdade plena das pessoas, afetam a auto-estima, são um impedimento concreto ao exercício da cidadania. As sociedades modernas são grafocêntricas, o padrão de educação recebido pelo indivíduo passou a ser um dos elementos determinantes para o tipo de inserção social deste. Na contemporaneidade, cobram-se das pessoas qualificação e efetividade dos conhecimentos em determinados campos do saber e tornou-se consenso admitir que boa parte dos conhecimentos e das competências hoje exigidas ao indivíduo é decorrente da formação escolar. Cobra-se da escola a função de ensinar como aprender. Nesta conjuntura, as populações não escolarizadas são as que mais padecem. Por isso a escolarização passa a ser apontada como elemento decisivo na busca de uma cidadania ativa e participativa para todas as pessoas.

Essa realidade fez com que o acesso à escola se tornasse um desejo de todos, independentemente de realidades geográficas, de gênero, raça, etnia, idade ou classe social nas quais a pessoa se insira. Para o jovem e para o adulto, a escola passou a representar a possibilidade de aquisição de conhecimentos capazes de elevar a própria auto-estima e de facilitar a busca para um emprego melhor (MEC, 1999: 42-43). Voltar a estudar, mesmo numa escola que se apresente precária em suas estruturas, é para muitos a retomada de um sonho, o sonho de viver dias mais venturosos.

A EJA EM MOVIMENTO

Nos últimos anos, cresceu significativamente o número de jovens e adultos matriculados no ensino fundamental, contabilizando, em termos comparativos, uma das maiores taxas de crescimento em todo o sistema. De

acordo com dados do Censo Escolar, no período de 2000 a 2006, a matrícula na modalidade Educação de Jovens e Adultos cresceu 43%, com destaque para as regiões Norte e Nordeste. O acesso dos jovens e adultos à escola vem sendo facilitado em decorrência de práticas escolares implementadas pelos estados e municípios e também através de iniciativas advindas da sociedade civil, muitas vezes com o apoio financeiro do poder público. Contudo, esse conjunto de ações não tem assegurado a permanência do jovem e adulto na escola. Isto porque não se pode confundir, nem tampouco tratar isoladamente, o acesso e a permanência. Na EJA, os números da evasão escolar, que expressam o acesso sem permanência, são alarmantes, atingindo, em muitos casos, a 50% dos alunos matriculados.

Embora o fenômeno do fracasso escolar (ou do ‘fracasso da escola’ para não remeter o ônus do ‘fracasso’ mais uma vez ao aluno trabalhador) não seja exclusividade da EJA, constitui uma marca forte dessa educação dirigida aos jovens e adultos. Na busca de uma explicação para tal, já se culpou o aluno, ora por ele ser “burro”, ora por ele estar cansado, com fome, ignorante, carente; culpou-se também o professor, por este ser mal formado, incompetente ou desestimulado (em razão da sua baixa remuneração); culparam-se também os métodos utilizados, por serem inadequados, por utilizarem materiais retrógrados ou infantilizados, por não estarem sendo bem aplicados; culparam-se os sistemas avaliativos, a seriação do ensino, o sistema de provas; culpou-se também o governo pelo seu descuido para com as escolas públicas, ou para com a educação de um modo geral. Mais recentemente, a culpa pelo insucesso escolar vem recaindo nas formas como o aluno aprende. Ao contrário da corrente anterior, que colocava o ensino como o foco central, essa atual concepção passa a defender que, na verdade, o problema deveria estar centrado no outro pólo, no da aprendizagem.

Em meio a esta arena, permanece o desejo de se encontrar uma escola de sucesso e o desafio se avoluma quando os educandos são jovens e adultos. Para a educação de jovens e adultos, de acordo com o Parecer CEB 11/2000, emitido por Jamil Cury, advoga-se uma escola que seja ao mesmo tempo reparadora, eqüitativa e qualificadora.

Reparadora, pelo esforço de se superar uma injustiça praticada historicamente contra amplos setores da sociedade brasileira, a de excluí-los do direito de freqüentar a escola. Na atualidade, a

Lei 9.394 assegura a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso.

O aspecto equitativo da EJA decorre da necessidade de se oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem, dando-se maiores oportunidades a quem mais precisa, possibilitando estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem - isto porque os alunos não são iguais, nem nos seus níveis de escolarização, nem nas suas estratégias de compreensão/assimilação de conteúdos. Tal heterogeneidade recomenda, numa mesma sala, a utilização simultânea de estratégias, o uso sincrônico de materiais didáticos diferentes, em permanente observância às necessidades de cada aluno.

Entretanto, sem que se possa descuidar das funções anteriores, a mais relevante atribuição da EJA é a de ser qualificadora. E aqui reside a sua maior dificuldade. Isto porque a qualificação envolve todos os aspectos da ação educativa. Em se tratando da educação escolar, a própria concepção que a escola tem de si e do seu papel social é parte de sua função qualificadora. Neste sentido, os conteúdos difundidos em sala de aula, as situações criadas em função do ensino e da aprendizagem, as concepções teórico-conceituais e a forma como a escola se administra fazem parte da função qualificadora da escola.

A função qualificadora aqui referida não é uma atribuição para ser vivida nas séries avançadas do ensino, mas para ser iniciada já na alfabetização; alfabetização compreendida como conhecimento básico necessário a todos, como aquisição de habilidades para a leitura e escrita, como uma habilidade primordial, pilar para o desenvolvimento de outras habilidades. A alfabetização, por isso, não tem um fim em si mesma, ela é base para uma série de outros conhecimentos; uma atividade que um dia começa e que se vai ampliando, desenvolvendo-se, melhorando-se, como sugere a indagação de Magda Soares:

Que habilidades de leituras são necessárias para que o indivíduo se insira de forma adequada nos contextos de modernização econômica e política, respondendo adequadamente às competências de leitura exigidas social e profissionalmente? (In: RIBEIRO, 1999 – Prefácio.).

A alfabetização, como define Leda Tfouni,

...refere-se à aquisição da escrita enquanto aquisição de habilidades para leitura, escrita e

as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2000: 9-10).

Mas também, alfabetização que

...ultrapassa de muito a mera aquisição de uma ‘técnica’ – saber ler e escrever; a alfabetização é fundamentalmente um processo político através do qual grupos excluídos dos direitos sociais civis e políticos têm acesso a bens culturais que são sonhados e que são um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos, pela participação no poder e pela transformação social (SOARES apud GALVÃO e DI PIERRO, 2007: 78).

VELHAS PRÁTICAS, NOVAS POSSIBILIDADES?

Historicamente, o acesso de jovens e adultos, sem escolarização, a processos de alfabetização tem sido concebido como um problema a ser resolvido de uma forma emergencial. A alfabetização, como elemento integrante da educação de jovens e adultos, tem sido vista como algo excepcional que existe porque houve uma disfunção do sistema de ensino. A educação de crianças e adolescentes não é postulada como problema e, sim, como um direito do cidadão, um processo natural de formação de um povo, uma exigência normal de uma sociedade moderna. Assim, para os jovens e adultos que não tiveram acesso ao sistema de ensino, montam-se campanhas e projetos que têm características de um tratamento em curto prazo, emergencial, e de solução a um problema - como se fosse uma epidemia, no sentido médico, isto é, a educação dessa população não é vista como um processo. O analfabetismo não pode ser tratado como um fenômeno isolado, sob pena de correremos o risco de lançar mão novamente dos velhos instrumentos de ‘combate’ ao analfabetismo, que tanto marcaram a história da educação de adultos neste e em muitos outros países. A campanha de massa, sua expressão maior, se mostrou de comprovada ineficácia na grande maioria das vezes em que foi empregada.

Na procura de soluções para esse ‘problema’, tem se valido de práticas de parceria entre governos federal, estadual e municipal e organizações da sociedade civil - ONG’s, universidades, movimentos sociais, populares e sindicais – e alguns elementos do setor privado. Vale questionar porque sucessivos governos têm lançado mão com tanta frequência e insistência desta estratégia para desenvolver ditas políticas públicas no campo da EJA, quando esta prática tem sido significativamente menos utilizada em outras modalidades de ensino. Levanta a dúvida sobre o verdadeiro foco dessa parceria: a busca da qualidade e da pluralidade que a diversidade pode propiciar ou uma simples medida de economia de escala. Para os pobres, uma opção pobre, enquanto se reserva para os sistemas de ensino uma garantia de recursos financeiros e humanos mais estáveis.

Recentemente, o conceito e a prática de parceria voltaram a ocupar um lugar central na agenda da alfabetização de jovens e adultos. Aqui, voltamos para os nossos dois mo(vi)mentos iniciais como representativos dessa tendência: o movimento dos Fóruns de EJA e o Programa Brasil Alfabetizado do Governo Lula.

O surgimento do movimento dos fóruns teve como inspiração inicial a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos

(V CONFINTEA), realizada em Hamburgo em julho de 1997. O movimento, como já dito, inicialmente liderado pelo Estado de Rio de Janeiro, se espalhou nos anos seguintes para a grande maioria dos estados brasileiros. Hoje, além dos fóruns estaduais, existe um crescente número de fóruns regionais. Embora cada fórum tenha as suas especificidades, todos se baseiam numa articulação entre os diversos segmentos que atuam no campo da EJA: o poder público, as universidades, o sistema 'S' e as ONGs, movimentos sociais e sindicais. Constituem um espaço democrático, crítico e plural de articulação em que se busca discutir a construção de políticas locais e nacionais de EJA, bem como intercambiar experiências diversas nos campos da formação e da concepção metodológica. O confronto entre concepções teóricas e propostas metodológicas diversas exige o exercício do espírito democrático da convivência e do reconhecimento da importância da pluralidade e diversidade como base de uma sociedade democrática. O espaço dos fóruns também potencializa um grau maior de articulação entre os diversos atores envolvidos, sem negar as óbvias diferenças e tensões nem sempre fáceis de serem superadas.

O Programa Brasil Alfabetizado também busca articular os esforços desse conjunto de atores em prol de um processo de inclusão educacional de jovens e adultos, não apenas como uma etapa abreviada de alfabetização, mas como o início de um processo diretamente articulado com escolarização continuada. Assim, em princípio, o programa busca superar a prática histórica de oferecer uma oportunidade breve e desconexa de escolaridade. Ressalta a importância de um processo educativo de qualidade como elemento constitutivo da construção de uma cidadania consciente e ativa, que parte do princípio do respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos. Busca dar conteúdo e sentido real à almejada colaboração entre união, estados e municípios e aprofundar a prática da responsabilidade social com base na participação de entidades da sociedade civil, mas sem abrir mão da responsabilidade do estado na coordenação e condução de políticas públicas.

Não há dúvida que o movimento dos Fóruns e o Programa Brasil Alfabetizado representam as principais expressões da educação de jovens e adultos em movimento na atualidade. Expressam as potencialidades, as tensões e os conflitos inerentes a esse movimento. Ilustram a dificuldade de atores diversos construir uma política nacional que represente a rica diversidade de interesses e necessidades em termos étnicos, raciais, culturais, ideológicos, regionais e de gênero da população brasileira. Ilustram também a dificuldade de edificar uma política que visa articular o aumento da qualidade dos sistemas de ensino com a construção das bases para a equidade e inclusão social. Recoloca questões recorrentes ligadas à formação dos educadores engajados nesses processos, à disponibilidade de material didático e de leitura específicos, ao monitoramento e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem e à articulação entre os processos educativos e os de qualificação profissional.

PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO

Sem diminuir a importância da escolarização de jovens e adultos, vale salientar que o movimento da EJA abarca um processo bem mais amplo. Claramente, numa sociedade como a brasileira, com índices baixos de escolaridade entre a população jovem e adulta, a dimensão da alfabetização e escolarização dirigidas àqueles que deixaram de frequentar a escola durante

a infância se impõe como prioridade. Mas a educação de adultos não se reduz a práticas escolares de caráter compensatório. Para a **Declaração de Hamburgo** (1997), a EJA é um processo que acompanha as pessoas ao longo da vida e "*engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade*".

A escolarização de jovens e adultos, nesse contexto, é um suporte às possibilidades de comunicação, locomoção, inserção social, exercício da liberdade e de cidadania das pessoas. Ela não tem fim em si mesma, afina-se a desejos dos indivíduos e sintoniza-se a conjunturas sociais e históricas, conecta-se com as demandas do mundo no qual as pessoas se inserem.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos tem muito a aprender a partir de sua interlocução e convivência com instâncias das organizações e movimentos populares e com os métodos desenvolvidos na educação popular, empreendidos pelas diversas entidades que atuam neste meio: movimentos de mulheres, movimentos ecológicos, movimentos em prol da moradia popular, movimentos étnicos, movimentos partidários e sindicais, movimentos que discutem questões de gênero, movimentos que defendem as liberdades e preferências sexuais, entre outros. A riqueza de saberes que pode advir destes encontros, por si só, justifica a importância de uma estratégia de parceria baseada na dialogicidade, que presume a compreensão de uma democracia plural, que abraça as diferenças e respeita a diversidade.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Em 2007, o Brasil enfrenta novos 'velhos' desafios. Ao longo dos últimos três anos, o que o governo federal procurou fazer foi construir para a esfera pública uma efetiva política de Estado para a educação de jovens e adultos. Sempre tendo como norte os compromissos assumidos no Plano Nacional de Alfabetização, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na V CONFINTEA, em Hamburgo, e na Década de Alfabetização das Nações Unidas, o MEC vem buscando contribuir para a construção de novos desenhos de políticas públicas que atendam as necessidades da população brasileira, contem-

plem as particularidades do público jovem e adulto e garantam a universalização do direito à educação por toda a vida.

A efetividade da agenda educacional brasileira, e em especial para as ações que procuram resgatar a dívida histórica do país no que se refere à educação, não pode prescindir de uma ampla articulação entre os três níveis de Governo – federal, estadual e municipal – e do enraizamento, em definitivo, da compreensão de que o analfabetismo deve se constituir parte de uma política pública, integrada e permanente.

A partir da consolidação desses marcos conceituais, inaugura-se *nova fase do Brasil Alfabetizado*. Neste novo formato, as diretrizes políticas ganham maior concretude e novos elementos de caráter qualitativo são inseridos na execução do programa. Na proposta de redesenho, há a garantia de maior aporte de recursos orçamentários, que possibilita dar maior ênfase à ação de formação dos alfabetizadores, e apoiar os parceiros nas ações de supervisão e monitoramento, material didático e suporte para o funcionamento dos projetos de alfabetização que desenvolvem.

No cenário internacional, o comprometimento do Brasil com o Plano Iberoamericano de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos e a sua indicação para sediar a VI CONFINTEA em 2009 abrem novas perspectivas e desafios. A realização da CONFINTEA pela primeira vez no hemisfério sul possibilita o surgimento de novos paradigmas para a EJA, na medida em que contempla aspectos intimamente relacionados aos países emergentes. A Conferência tem importância estratégica para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil e na Região e para a agenda de cooperação sul-sul, em que o país desempenha um significativo papel, influenciando, definitivamente, os futuros rumos da aprendizagem de adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*, Brasília, Brasil, SESI/UNESCO, 1999, 67p.

Galvão, Ana Maria de Oliveira & Di Pierro, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabetismo*, São Paulo, Cortez, 2007.

Ireland, Timothy, Maria Margarida Machado e Vera Esther Ireland. “Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada”, em Kruppa, Sonia M. Portella (org.), *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*, Brasília, INEP/MEC, 2005.

Krug, Andréa & José Clóvis de Azevedo. “Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?”, em Silva, Luiz Heron da (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual Currículo?*, Petrópolis- RJ, Vozes, 1999.

Ministério da Educação e do Desporto, *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*, São Paulo, Ação Educativa/Brasília: MEC, 1999.

Ribeiro, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*, Campinas, Papirus/Ação Educativa, 1999.

Soares, Leônicio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

Tfouni, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*, São Paulo, Cortez, 2000.



EL 50%

NO SABEMOS LEER

aprenderemos
con nuestro esfuerzo
y con tu ayuda



NICARAGUA CONFIA EN TU SOLIDARIDAD

MINISTERIO DE EDUCACION

CRUZADA
NACIONAL
DE
ALFABETIZACION

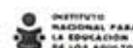




**México
más cerca
de tí**

Inicia o concluye la educación básica

Informes en:



INMIGRACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DESEO Y REALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

MARÍA JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación
por la Universidad Complutense de Madrid

EL PROPÓSITO DE ESTE ARTÍCULO ES REFLEXIONAR Y PROPONER ALTERNATIVAS DESDE LA educación de personas adultas (EPA) española para responder a la creciente presencia en sus aulas de población inmigrante procedente de diversas culturas y, de modo especial, a las personas cuya lengua de origen es distinta del español. Tras describir las características fundamentales de esta nueva situación y mostrar las necesidades que ella implica para la formación del profesorado, el trabajo presenta una síntesis de las propuestas alcanzadas en una investigación sobre esta temática que, con apoyo del Departamento de Compensación Educativa y EPA de la Región de Madrid, fue realizada entre los años 2005 y 2006 en dicha región. Con una perspectiva de educación intercultural, el texto propone contenidos, modalidades y actividades para una formación del profesorado de EPA que contemple esta realidad emergente y la convierta en posibilidad de mejora.

- Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España).
- Especialización y líneas de investigación que se definen por las siguientes palabras clave: **didáctica, formación del profesorado, educación de personas adultas, educación y trabajo, desarrollo comunitario y cooperación.**
- Entre las investigaciones dirigidas recientemente destacan:
 - *El tratamiento del hecho multicultural en los Centros de Educación de Personas Adultas. Comunidad de Madrid - 2006.*
 - *Análisis de la respuesta educativa municipal para nivelar desigualdades de la ciudadanía. Ayuntamiento de Majadahonda (Madrid) - 2005.*
 - *El papel de las empresas de trabajo temporal en la formación e inserción de jóvenes de baja cualificación. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. FIPROS 2005 - 2007.*
 - *Estudio sobre la educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica. Ministerio de Educación y Ciencia - 2006.*

- *La formación de maestros para extender la educación básica a todos, mejorar la calidad de la educación y ampliar la asistencia a la escuela en Mozambique. AECI - 2007.*

- Entre las publicaciones recientes destacan:

- *“Educar cidadãos hoje: construir o futuro reconquistar a sociedade civil, converter a escola e os lugares de convivência em espaços e tempos de vida”, Revista HOLOS, Dezembro, 2005*
- *Educación permanente y educación social: Controversias y compromisos, Editorial Aljibe, 2002.*
- *“Educación de personas adultas ¿Productividad inmediata o mediata? Norteando el porvenir”. Democracias Participativas, 4 (53-63) UNILCO, 2006.*
- *Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica (Coord.), Editorial Aljibe, 2006.*

INMIGRACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DESEO Y REALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

“No basta mover para renovar; (...)
no basta renovar para mejorar”.

Antonio Machado. Juan de Mairena (1936/1973:19)

MARÍA JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación
por la Universidad Complutense de Madrid

PRESENTACIÓN

LOS RETOS MUNDIALES DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA y la sociedad de la información, los movimientos de poblaciones y los cambios demográficos, la búsqueda de la igualdad de oportunidades enfrentada al individualismo y la competitividad extrema, son fenómenos que, ya desde finales del siglo XX, han hecho de la educación de personas adultas (EPA) un campo de acción con nuevas pretensiones de influir mediante la práctica formativa en la solución de problemas económicos, culturales educativos y sociales. En el marco de la *Educación Para Todos* y *A lo Largo de Toda la Vida*, dichos problemas afectan en general a las personas adultas situadas en un espacio y un tiempo complejos. En el caso concreto de la población inmigrante, cuya presencia en las aulas de la EPA española está aumentando considerablemente en los últimos años, las citadas condiciones espaciotemporales se hacen extrañas a su tradición cultural, familiar y vital, lo que genera necesidades específicas y requiere una especial atención de la acción formativa.

Entendemos que en EPA esta acción formativa orientada a la población inmigrante requiere cursos cuyos contenidos y objetivos permitan acceder al dominio de la lengua propia del país de acogida, y, al mismo tiempo, insertarse en proyectos que partan de la cultura básica y gene-

ral según un modelo de relaciones interculturales, así como que faciliten la inserción laboral y sociocomunitaria para toda la población adulta.

La atención a la población inmigrante y joven se ha constituido en una nueva finalidad de la EPA española, lo que requiere innovaciones metodológicas y didácticas para las cuales es imprescindible un plan específico de formación y perfeccionamiento de su profesorado. El presente artículo se centra en esta realidad y responde a la intención de colaborar a la reflexión y a la mejora de la intervención educativa sobre la misma.¹

DIVERSIDAD CULTURAL E INMIGRACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS (CEPA)

Como contexto general para las actuaciones orientadas a la educación intercultural en la EPA española cabe citar las declaraciones de la CONFINTEA y el MEMORÁNDUM sobre el aprendizaje permanente. La primera (Hamburgo, 1997) recomienda que la educación de adultos refleje la riqueza de la diversidad cultural y respete el saber tradicional y autóctono, así como el derecho de aprender en la lengua materna. 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, tales como la democracia, la justicia, la coexistencia y la diversidad. Y más adelante, en el punto 45 del tema 8, aparece la necesidad de “...garantizar el derecho de los migrantes, las poblaciones desplazadas, los refugiados y las personas discapacitadas a participar en la educación de adultos”.

Por su parte, el documento de la Comisión Europea *Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente* (Bruselas, 30-10-2000) reitera que “...la educación y la formación a lo largo de la vida no sólo ayudan a mantener la competitividad económica y la empleabilidad, sino que son la mejor manera de combatir la exclusión social y de construir una sociedad integradora que ofrezca a todos las mismas oportunidades ya que, hoy más que nunca,

1 Tomaremos algunos de los datos y propuestas de una investigación sobre esta temática dirigida por la autora y realizada con apoyo del Departamento de Compensación Educativa y EPA de la Comunidad de Madrid entre los años 2005 y 2006.

los ciudadanos tienen que participar activamente en la sociedad y deben aprender a convivir de forma positiva con la diversidad étnica, cultural y lingüística". Estos planteamientos fueron reforzados en la Resolución sobre el *Memorandum* (23-10-2001) y en la Comunicación de la Comisión Europea *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (21-11-2001).

En el Estado español, la Ley Orgánica de Educación de mayo 2006, en su artículo 67 plantea la organización de la educación de personas adultas, y en su punto cuatro establece que "...corresponde a las administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes".

Y, ya en el contexto de la Comunidad de Madrid, en el Informe General de Actuaciones: Curso 2004-05, del Servicio de Educación de Personas Adultas, se afirma que "...las enseñanzas dirigidas a la población inmigrante son prioritarias en la organización de la oferta educativa y en la distribución de los horarios".

Ante estas recomendaciones y ante el hecho innegable de que la multiculturalidad en la EPA es hoy una fuente de interrogantes y de nuevas necesidades para entenderla y atenderla educativamente, parecen plenamente justificados los esfuerzos por iniciar o prolongar procesos de investigación y acción educativa intercultural, que se conviertan en actos de conocimiento transformadores para los profesionales comprometidos en enriquecer y mejorar la respuesta de la EPA ante la diversidad cultural, convirtiéndola en oportunidad para crecer juntos.

En España es constante el aumento de población inmigrante. Durante los años 2000 a 2004 se ha multiplicado por 3.8 en el conjunto del Estado y por 4.6 en la Comunidad de Madrid, donde se ha pasado de 165 734 a 766 673 extranjeros empadronados.

Una breve descripción de las características generales de esta población les confirma como destinatarios preferentes de EPA: 85% está entre 16 y 64 años, ligero predominio de mujeres, trabajo precario, economía sumergida, inestabilidad y baja cualificación del empleo, necesidad de orientación para el autocuidado y para el acceso a servicios en temas como salud, vivienda, educación, trabajo, servicios sociales, convivencia o participación y, en algunos casos, aprendizaje del español. En general, podríamos definir la población extranjera residente en la Comunidad de Madrid con los rasgos de joven, relativamente feminizada, aunque, según cifras de 2005, se da una tendencia hacia la equiparación de sexos, procedente en su mayor parte de Latinoamérica y asentándose progresivamente en las diferentes zonas de la región. Con respecto a sus necesidades educativas, son tan diversas como las de la población adulta en general y agudizadas por su situación de extrañeza y búsqueda de inserción en una cultura diferente de la de origen.²

El profesorado de los CEPA viene realizando un esfuerzo de adaptación progresiva a esta nueva situación; no obstante, cuando se le consulta directamente, manifiesta que carece de conocimientos suficientes y adecuados sobre las diferentes culturas y sobre educación intercultural, y sostiene que los materiales disponibles, salvo excepciones, no contemplan la diversidad, incluso pueden ser portadores de estereotipos culturales. Es decir, de

un modo directo o indirecto, el profesorado de EPA está demandando que se contemple en su formación las necesidades que surgen, tanto por el aumento de alumnado extranjero en las aulas, como por la conveniencia de extender y organizar con flexibilidad el currículum de los CEPA y de enriquecer sus valores básicos, logrando así aumentar la incorporación de la población inmigrante a los mismos y adaptarse a sus necesidades de movilidad. Todo ello con la finalidad de dar respuesta al principio de igualdad de oportunidades educativas y al derecho humano a la educación.

RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CEAS

En España existen distintos tipos de centros para la atención educativa a personas mayores de 18 años o adultas que, según su dependencia institucional, se denominan CEPA o CEAS (Centros dependientes de la administración autonómica), Universidades Populares y Centros Cívicos y Culturales (dependientes de los Ayuntamientos) y Escuelas Populares y Asociaciones Culturales (dependientes de la iniciativa social, organizaciones sindicales y otras ONG). Su oferta educativa, en educación formal y no formal, presencial y a distancia, es diversa y contempla áreas formativas para adquirir o actualizar conocimientos básicos, orientada al trabajo, para la creación y disfrute de la cultura, para el ejercicio de los derechos y deberes cívicos y para el desarrollo de un proyecto personal de vida.

En el caso concreto de los CEPA en la Comunidad de Madrid las actividades se organizan en cuatro áreas: Educación Básica de Personas Adultas, que incluye los niveles de Alfabetización, Consolidación y Educación Secundaria. Español para inmigrantes y preparación para el acceso a la universidad de mayores de 25 años y otras pruebas de acceso. Enseñanzas técnico profesionales, que incluye formación básica y formación profesional específica. Y enseñanzas abiertas, que incluye una diversidad de cursos, talleres y seminarios según características de la población destinataria, así como Aulas MENTOR de formación a distancia con soporte telemático.

2 Según datos de 2006, los extranjeros no hispanohablantes en Madrid ascienden a 370 551 y representarían 47.5% del total de los extranjeros empadronados en la región de Madrid (INE, enero 2005). Los constantes cambios de cifras dan una idea de movilidad y llaman la atención sobre la necesidad de considerar la inmigración como un proceso en evolución.

Nos centraremos en la modalidad presencial, por ser donde está mayoritariamente el alumnado inmigrante. La distribución cuantitativa del alumnado matriculado en ésta es la siguiente: presentan cifras parecidas los que asisten a enseñanzas abiertas orientadas al desarrollo personal y la participación (27 614 matriculados) y los que cursan formación básica (26 910 personas). La asistencia más baja corresponde a enseñanzas técnico-profesionales, con 3 611 personas matriculadas según el Informe General del curso 2004/2005. Español para Inmigrantes contó con 6 126 personas y en “otros programas” fueron 5 400 las personas matriculadas. En total había **matriculadas** en los CEPA 11 526 personas de otros países, representando 14% del total del alumnado, frente a 86% de alumnado español.

Los datos disponibles son aún escasos para describir las características generales de esta población en los CEPA. Resumimos brevemente los rasgos de su presencia en dichos centros.

La distribución por zonas de la Comunidad de Madrid de estas personas ofrece diferencias poco significativas en relación con los datos del Padrón Municipal. En concreto, de los matriculados en español para inmigrantes pertenecen a Madrid Capital, 3 045 personas; Madrid Sur, 1 327 personas; Madrid Oeste, 625 personas; Madrid Este, 591 personas; y Madrid Norte, 538 personas. Cifras que son consistentes con la mayor presencia de extranjeros, en datos absolutos, en Madrid Capital y en los municipios de la zona Sur de esta Comunidad.

Globalmente podemos considerar que la **presencia** de población inmigrante en los CEPA es aún escasa, ya que las 11 500 matrículas registradas apenas representan 1.8% de los 652 000 extranjeros empadronados en esta Comunidad en la franja de edad entre 16 y 64 años; cifra que alcanza 2.5% si consideramos la población extranjera empadronada y con edades que se corresponden plenamente con los destinatarios de la EPA, es decir las comprendidas entre los 25 y los 44 años. El peso relativo de estas cifras debe interpretarse considerando que no toda la población residente en la Comunidad está empadronada y que, por otra parte, es posible (y deseable) que una misma persona esté matriculada en más de una modalidad.

Teniendo en cuenta que el profesorado destaca la importancia del “español para inmigrantes” como respuesta educativa de los CEPA para la población inmigrante, cabe destacar que, según datos del estudio para la elaboración del

Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (2005-2008), los extranjeros no hispanohablantes representarían entre 35 y 40% del total de los extranjeros empadronados en la región, porcentaje con una clara tendencia a incrementarse. Si lo aplicamos a las 652 mil personas extranjeras que tienen entre 16 y 64 años, tendríamos una población aproximada de 260 800 personas empadronadas y posibles destinatarias de los programas de Español para Extranjeros; de ellas, las 6 126 personas que realmente se matricularon en los CEPA en el curso 2004-2005 representan 2.35%.

Advertimos que algo parecido ocurre con la población adulta española matriculada en los CEPA de esta región: su presencia es muy escasa con respecto al total de dicha población (en torno a 2%).

En términos generales puede afirmarse que la demanda de educación por parte de los adultos inmigrantes en la Comunidad de Madrid es aún escasa. En el Plan Regional para la Inmigración de 2005 se afirma que “es necesario extender y flexibilizar la incorporación del inmigrante adulto al sistema educativo” (p.14). Pero resulta extraño que en las páginas siguientes, al planificar la intervención para 2005-2008, no se incluya ningún objetivo relacionado con esta necesidad. La educación de personas adultas, que constituye un recurso de gran potencialidad para aproximarse a la igualdad de oportunidades en educación, así como para apoyar el logro de otros objetivos, como empleo, servicios sociales, sensibilización o participación social, es la gran ausente en las previsiones de actuación de este plan regional. Pensamos que la coordinación y cooperación entre el profesorado de los CEPA y los responsables de este plan puede ser una propuesta fructífera de cara a ir dando respuesta a las necesidades formativas y de recursos didácticos de dicho profesorado.

Aun cuando los grupos son heterogéneos con respecto a las culturas de procedencia, según el profesorado de CEPA consultado cabe cierta organización en cuatro niveles según los destinatarios:

- a) No alfabetizados en su lengua (un primer nivel fundamentalmente oral).
- b) Alfabetizados y analfabetos funcionales en su lengua.
- c) Estudios medios en su lengua.
- d) Con dominio en la lengua del país de acogida para integrarse en algún nivel de educación básica para personas adultas.

Por último, destacamos en este apartado el número de personas inmigrantes matriculadas en “otros programas” el cual, representando casi la mitad del total de los matriculados (46.7%) apenas es destacado como reto o dificultad por el profesorado consultado. Para éste lo verdaderamente “problemático, aunque enriquecedor”, es prioritariamente el español para inmigrantes. Este hecho puede obedecer, por un lado, a la dificultad que conlleva enseñar español a una persona que a veces no está alfabetizada en su lengua de origen la cual, además, el profesorado no domina. Y, por otro lado, al riesgo de aculturación o asimilación cuando la persona inmigrante se integra a un grupo mixto, como ocurre a veces en los niveles de educación básica.

En todo caso sería preciso asegurar la relevancia que tienen los conocimientos propuestos en la enseñanza para todos, que éstos no representen sólo la cultura dominante y, en paralelo, asegurar el respeto y la consideración hacia los valores individuales o particulares de cada una de las culturas presentes en las aulas concretas.

Los datos recogidos en párrafos anteriores, que desde el punto de vista estrictamente cuantitativo parecen pequeños, contrastan con la importancia que concede el profesorado a la presencia de inmigrantes en los CEPA y, en concreto, con el esfuerzo y el reto que supone la atención a español para inmigrantes. En general podemos afirmar que las expresiones del profesorado participante en la investigación citada muestran una percepción de la presencia de extranjeros en las aulas mayor que lo que dicen los datos estadísticos, junto con una gran preocupación por mejorar la atención educativa a esta población.

DESAFÍOS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL: CONSTRUYENDO PROPUESTAS DE MEJORA

Resumimos seguidamente los grandes epígrafes que deberían estar presentes en la formación del profesorado de los CEPA, a partir de opiniones y propuestas elaboradas en la investigación que venimos citando.

Español como segunda lengua: la lengua de la sociedad de acogida puede suponer la herramienta fundamental para la obtención de un empleo y, en general, para la inserción social de las personas inmigrantes. Por ello, lo que más demanda el profesorado es formación en la didáctica de “Español para Inmigrantes”.

Esta demanda está muy relacionada con la **selección, adaptación y elaboración de materiales**, considerando necesario adecuar los materiales de enseñanza del español, en general, a las características concretas de las personas inmigrantes presentes en los centros. Dichos materiales deben incluir al alumnado autóctono también, a partir de las adaptaciones, enriquecimiento, enfoques, etcetera, que salpiquen todas y cada una de las materias, dando a la interculturalidad un tratamiento transversal.

Culturas de procedencia y movimientos migratorios: esta formación debería dar cuenta de las culturas de procedencia del alumnado inmigrante, de tal modo que se fomentasen procesos de interculturalidad entre todos los participantes. Los contenidos de la formación en esta línea deberían incluir aspectos como el proceso migratorio que vivimos en Europa, claves de la convivencia intercultural, causas de las migraciones, estructura de la sociedad intercultural, entre otros.

Interrelación en el aula e interculturalidad. Prejuicios: el profesorado demanda formación en actividades o metodologías para tratar la multiculturalidad dentro del aula. Un sector importante considera que la atención a la multiculturalidad es un problema, les preocupa cómo trabajar actitudes y prejuicios con los alumnos y apuntan algunas herramientas concretas, como el psicodrama y técnicas de expresión corporal. Para llegar a la “convivencia solidaria y abordar la educación intercultural desde una perspectiva antirracista” la interrelación en el aula precisa un planteamiento intercultural y requiere, asimismo, estrategias de comunicación, selección y organización de contenidos, procedimientos de evaluación y participación y criterios de agrupamiento y de gestión del aula, como espacio de acogida y de enriquecimiento de todas las personas que se encuentran en ella. También sería preciso extender esto al centro en su conjunto, consiguiendo ampliar los espacios y los tiempos para comentar y favorecer las coincidencias, y para resolver las discrepancias.

Proyecto común de educación de adultos en atención a la diversidad: la formación tendría que servir para reflexionar sobre qué papel debe

adoptar la educación de adultos, como proyecto compartido por toda la comunidad educativa, para la atención a la diversidad cultural. El profesorado solicita sistematizar la información disponible y conocer mejor los recursos existentes en el entorno que atiendan directamente o indirectamente a personas inmigrantes, lo cual facilitaría la mayor rentabilidad de éstos y una atención más integral de este alumnado.

En concreto, según el profesorado, este proyecto común debería contemplar al menos:

- Elaboración de planes de actuación organizados y compartidos, que contemplen aspectos tanto educativos y organizativos como de gestión y convivencia.
- Compromiso colectivo recogido en el Proyecto Educativo de Centro como señal de identidad del mismo.
- Principios y estrategias metodológicos sobre alfabetización y educación básica de inmigrantes.
- Investigación sobre las “segundas generaciones” de inmigrantes y previsiones de la educación de adultos con respecto a éstas.

Plan de Acogida y Plan de Acción Tutorial: se pone de manifiesto la necesidad de contar con un Plan de Acogida, que ayude a la integración de las personas inmigrantes, tanto en el CEPA como en la sociedad de acogida, así como un Plan de Acción Tutorial en el que se formulen distintas prácticas encaminadas al tratamiento de contenidos transversales relacionados con la diversidad cultural. La formación tendría que ayudar al profesorado a formular dicho plan y a evaluar la integración y convivencia en el centro.

Medios audiovisuales e Internet: se subraya la necesidad de introducir tecnologías educativas para el tratamiento de la diversidad. Muchos profesores encuestados utilizan Internet para la búsqueda de materiales y proponen elaborar recopilaciones y contar con recursos en soporte informático que facilite la adaptación. Este campo, debidamente orientado, puede ser muy adecuado para compartir ideas y experiencias con otros profesionales, que es otra de sus demandas. La mayoría del profesorado necesitaría formación específica sobre el tema.

Respecto a **las modalidades de formación**, la más demandada es la formación en equipo en el propio centro, ya que el profesorado entiende

que es la más fructífera, eficaz y viable. También solicitan cursos fuera del propio centro sobre las temáticas señaladas en los epígrafes anteriores, siempre que sean puntuales y de duración compatible con el horario laboral. Finalmente, como **actividades formativas puntuales**, el profesorado destaca su funcionalidad para el intercambio de experiencias, de materiales y de técnicas didácticas, así como para el fomento de la convivencia y el diálogo entre culturas.

Se destaca la necesidad de compartir entre los distintos centros los modos de organizar actividades para la educación intercultural, los recursos para realizarlas y los resultados o evaluación del impacto de las mismas. Esto puede sistematizarse en una base de datos de experiencias, para evitar la dispersión y escaso conocimiento de los recursos con los que se fomentan dichas actuaciones. Una de las alternativas de formación más resaltada fue la de realizar encuentros entre profesionales destinados a conocer e intercambiar buenas prácticas, más o menos consolidadas, de compañeros en activo y las dificultades o especificidad de la situación del centro que condujo a dichas prácticas.

Queremos subrayar que, según datos de esta investigación, hay profesorado con un elevado nivel de formación y de experiencia en el campo de la educación de personas adultas, así como en atención a la diversidad cultural, por lo que creemos que los encuentros entre profesionales, incluyendo experiencias de otros países o regiones con tradición en el tratamiento educativo de la diversidad cultural, podrían ser altamente estimulantes, rentables, eficaces y significativos para todos.

Como base común a estas actividades consideramos necesario estudiar las posibles respuestas ante el hecho multicultural (asimilacionismo, aculturación...) y tender a la construcción de un concepto de cultura desde su dimensión dinámica y abierta. Para apoyar la educación intercultural es preciso descubrir posibles estereotipos, valorar las aportaciones que realizan las personas inmigrantes desde sus diversas culturas y afirmar todos los valores culturales que podamos compartir en un grupo multicultural.

Es nuestro deseo que estas reflexiones y estas referencias, extraídas de la rica información aportada por el profesorado de EPA consultado en la Región de Madrid, constituyan nuevas evidencias para impulsar planes de formación de los profesionales dedicados a educación de personas adultas en contextos de diversidad cul-

tural. Entendemos que adquirirán pleno sentido sólo en la medida en que sean concretadas, como claves de acción, dentro de dichos planes.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS DE REFERENCIA

Cabello Martínez, María J. (Dir.). *La respuesta educativa a la presencia de jóvenes en el Centro de Adultos de Majadahonda (Madrid)*, Informe de investigación, Madrid, Ayuntamiento de Majadahonda-CEPA, Majadahonda-UCM, julio 2005.

CAM. *Estudio para la elaboración del Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (PRICM) 2005-2008*, Madrid, CAM, 2005.

Comisión de las Comunidades Europeas. *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, Bruselas, 2000.

Servicio de EPA de la Comunidad de Madrid, *"Informe de Actuaciones 2004/2005"*, Madrid, CAM, 2005.

Stake, R. E. *La investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata, 1998.

UNESCO. *Declaración y Plan de Acción de la CONFINTEA*, Hamburgo, UNESCO, 1997.

Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. vol. 3 Barcelona, Paidós, 1989-1990.

¿Tienes más de 15 años?
¿Deseas iniciar, continuar o terminar tus estudios de primaria o secundaria?

¡Acércate al INEA!

- Utiliza modernas computadoras
- Módulos educativos
- Materiales de trabajo
- Asesorías

**Todo sin costo
¡Hazlo ya!**

PARA MAYORES INFORMES COMUNICATE AL TELÉFONO:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 55, fracción I del PEF 2005:
Este programa es de carácter público, no es patrocinado por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan todos los contribuyentes. Entre prohibido el uso del programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a lo establecido. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa, deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

¡ EN DONDE ESTÉS ! TU PUEDES !

SEGUIR ESTUDIANDO



- Alfabetización
- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato
- Computación
- Formación para el trabajo
- Competencias laborales
- Inglés
- Orientación en salud y educación

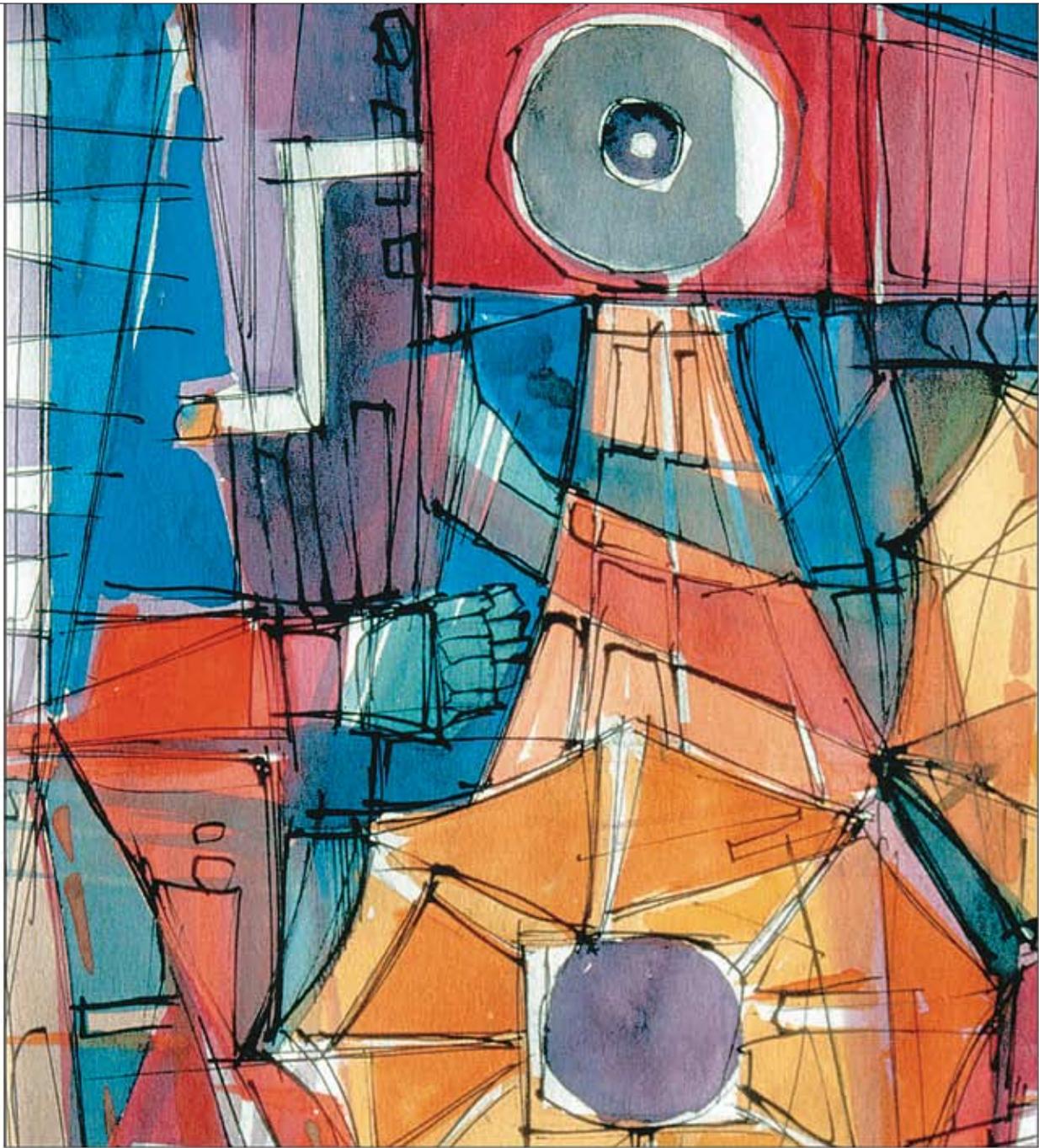


EDUCACIÓN GRATUITA
PARA LA VIDA Y EL TRABAJO



www.inea.gob.mx

www.conevyt.org.mx



Somos caribeños y latinoamericanos

MÓDULO VI, SEGUNDO CICLO

Segundo año del 2do. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana

LOS PAEBA DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

ELENA MONTOBBIO

Coordinadora de la Oficina Técnica de Cooperación
de la Agencia Española de Cooperación Internacional en Nicaragua

J. ALFONSO AÍSA SOLA

Secretario General de la Consejería de Educación
de la Embajada de España en México

CON EL NOMBRE GENÉRICO DE PAEBA SE CONOCE A UN GRUPO DE PROGRAMAS de alfabetización y educación básica de adultos que la Cooperación Española impulsó en algunos países centroamericanos y del Caribe y que, más tarde, se extendieron a países sudamericanos. El artículo analiza la génesis y desarrollo de estos programas resaltando los elementos esenciales del modelo implantado: su posicionamiento dentro de las políticas públicas de los países socios, la existencia de un itinerario formativo y de una oferta para la continuidad educativa, su apuesta por el fortalecimiento institucional, la semiprofesionalización de los educadores, el acercamiento del servicio educativo a la comunidad, el constructivismo como metodología educativa y su bajo costo económico. Finalmente, describe los resultados de los PAEBA, notables en todos los países en los que se implantó tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

ELENA MONTOBBIO DE BALANZÓ

Nació en Barcelona en 1964. Licenciada en Derecho, con estudios de postgrado y maestría en gerencia de proyectos sociales, educación de adultos y formación de formadores, Elena Montobbio colabora desde muy joven en diversos programas sociales y comunitarios en barrios marginales del cinturón industrial de Barcelona. Su experiencia en cooperación internacional se inicia con la participación en proyectos de desarrollo para la defensa de los derechos de los colectivos de población más vulnerables, como el impulso de servicios jurídicos populares en Nicaragua. En 1997 es nombrada coordinadora del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) de Nicaragua. En 2001 la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) la contrata para coordinar su oficina de Perú, donde permanece hasta 2005. En este año regresa de nuevo a Nicaragua, para ocuparse de la dirección de la oficina de AECI en este país.

J. ALFONSO AÍSA SOLA

Licenciado en Derecho y Administrador Civil del Estado, trabajó desde el año 1989 en el Ministerio de Educación y Ciencia de España ocupando diversas posiciones. En 1995, fue nombrado coordinador del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) de El Salvador. A principios de 1998 se traslada a República Dominicana para coordinar el PAEBA de este país, en el que también dirige, desde el año 2001 hasta 2005, el Programa de Educación Básica y Bachillerato a Distancia (Prepara). En agosto de 2005, fue nombrado Secretario General de la Consejería de Educación de la Embajada de España en México, puesto que ocupa actualmente.

LOS PAEBA DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

ELENA MONTOBBIO

Coordinadora de la Oficina Técnica de Cooperación de la Agencia Española de Cooperación Internacional en Nicaragua

J. ALFONSO AÍSA SOLA

Secretario General de la Consejería de Educación de la Embajada de España en México

LOS PAEBA

CON EL NOMBRE GENÉRICO DE PAEBA SE CONOCE a un grupo de programas de alfabetización y educación básica de adultos que la Cooperación Española impulsó en algunos países centroamericanos y del Caribe y que, más tarde, se extendieron a países sudamericanos.

Los primeros PAEBA fueron concebidos en la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, reunida en Madrid los días 23 y 24 de julio de 1992. En esta Cumbre se resolvió dar continuidad a la propuesta hecha en la Cumbre de Guadalajara (México) de 1991, en la que se propuso otorgar prioridad a los sistemas de educación en Iberoamérica, conscientes de que “el conocimiento es el gran capital del siglo XX”.

La Cumbre de Madrid aprobó entonces poner los sistemas educativos al servicio de la modernización de los países iberoamericanos, mediante la ejecución de diversos proyectos. Entre los proyectos aprobados estaban los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de República Dominicana y El Salvador. El gobierno español asumió la financiación de los proyectos en sus tres primeros años de funcionamiento. La ejecución de los programas se encargó a los Ministerios de Educación de los países socios, con el apoyo del Ministerio de Educación de España y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

La Cumbre Iberoamericana de Madrid significó por tanto el inicio de la política española de cooperación con los países de Centroamérica y

PROGRAMA	DÓLARES	EUROS
PRALEB - Prepara	8 985 734	6 582 955
PAEBA	6 820 132	4 996 433
PAEBANIC	11 572 248	8 477 837
PRALEBAH	8 371 413	6 132 904
Total	35 749 527	26 190 130

el Caribe, en el área de la alfabetización y la educación básica de adultos. Todos los programas contemplaron dos fases: en una primera fase de ejecución, de tres años de duración, la Cooperación Española asumía 100% de los costos directos de la actividad. En la segunda fase, de duración variable, la financiación se repartía entre la Cooperación Española y el gobierno receptor del programa. La Cooperación Española (por medio del Ministerio de Educación y Ciencia, la Agencia Española de Cooperación Internacional [AECI] y algunos gobiernos autónomos españoles) destinó a estos proyectos algo más de 26 millones de euros (equivalentes, al cambio actual, a casi 36 millones de dólares). Se trata, sin duda, del mayor esfuerzo inversor de una agencia de cooperación en el área de educación de adultos en Latinoamérica.

Los programas de alfabetización se aprobaron en momentos diferentes y tuvieron desarrollos diferentes. El programa de El Salvador (PAEBA), se aprobó en la Cumbre de 1992 y comenzó a ejecutarse en 1994. Tras la fase de financiación exclusivamente española, pasó, a partir de 1997, a ser cofinanciado por la AECI y el Ministerio de Educación de El Salvador. Desde 1999, el programa continúa con financiación exclusiva del gobierno salvadoreño.

La misma Cumbre de 1992 aprobó el PRALEB para República Dominicana. Este programa comenzó a ejecutarse en 1994 y se desarrolló con financiación exclusivamente española hasta fines de 1997. En 1998 se aprobó la prórroga del programa para tres años más, los dos primeros con cofinancia-

ción AECI/SEE (Secretaría de Estado de Educación dominicana) y el último con financiación exclusivamente dominicana. De 2001 a 2005, el proyecto inicial se completó con un programa de Educación Básica y Bachillerato a Distancia (Prepara).

En 1995 se aprobó el programa para Honduras (PRALEBAH), que contó con financiación de la AECI y de la Junta de Extremadura. El programa comenzó a ejecutarse en 1996 y se transfirió íntegramente a la administración hondureña en 2003.

Finalmente, en la VI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Viña del Mar (Chile), en noviembre de 1996 se aprobó el PAEBANIC para Nicaragua. Su primera fase de ejecución se extendió desde 1998 hasta el año 2000. Tras una segunda fase de cofinanciación, el proyecto fue asumido por el gobierno nicaragüense con el apoyo de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Al comienzo del milenio, los PAEBA se extienden a Sudamérica. El primer país que lo adoptó fue Paraguay, al que siguió Perú. Ambos programas continúan en ejecución actualmente con el apoyo de la AECI. En este año 2007, dos nuevos países se sumarán al proyecto: Haití y Bolivia. El análisis de estos proyectos es objeto de atención en otro artículo de este número de *Transatlántica de educación*.

EL MODELO PAEBA

A diferencia de otros programas de cooperación, cuando comenzaron a ejecutarse los PAEBA no contaban con un esquema rígido de objetivos, resultados y actividades. Las cumbres iberoamericanas se limitaron a señalar un objetivo general expresado en términos genéricos y a comprometer un monto de financiación (que tampoco fue definitivo, sino que fue creciendo con los años). Esto favoreció la adaptación de los programas a las distintas realidades nacionales y al diferente proceso de maduración de los sistemas educativos en los que se implantó.

Paradójicamente, y a pesar de la ausencia de un modelo inicial, los diferentes programas fueron convergiendo en una misma dirección sin excluir las peculiaridades nacionales y acabaron creando un modelo, que puede ser denominado como modelo PAEBA y cuyas características más sobresalientes son:

- a) Programa de alfabetización enmarcado en la política pública.
- b) Existencia de un itinerario formativo y una oferta para la continuidad educativa.
- c) Fortalecimiento institucional.
- d) Semiprofesionalización de los educadores.
- e) Acercamiento del servicio educativo a la comunidad.
- f) Metodología de aprendizaje constructivista.
- g) Bajo costo económico.

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN ENMARCADO EN LA POLÍTICA PÚBLICA

Los PAEBA constituyeron una respuesta a la necesidad de los Ministerios de Educación de adaptar, modificar, renovar o reformar su política pública de educación de adultos. Y así, independientemente del alcance del requerimiento inicial, en todos los casos los PAEBA se han convertido en factores esenciales de la renovación de la educación pública de adultos en Centro-

américa. Por otra parte, y como se señaló antes, si bien los diferentes programas no nacieron con unas señas de identidad preconcebidas, el proceso de desarrollo y la similitud de realidades y carencias de los subsistemas existentes fueron creando elementos de homogeneidad entre los mismos.

LA CONTINUIDAD EDUCATIVA

Aunque las declaraciones de las cumbres iberoamericanas ponían el énfasis en la alfabetización de jóvenes y adultos, el propio nombre de los programas (de alfabetización y educación básica de adultos) ya sugería algo que se impuso rápidamente en la práctica de los PAEBA: la alfabetización no es más que la fase inicial de un proceso más amplio, que incluye, al menos, la educación básica para adultos.

Ésta es una de las características más notables y una de las claves del éxito de los PAEBA. Alejándose de los modelos de “campana de alfabetización”, tan frecuentes en la historia de la educación de adultos iberoamericana, los PAEBA apostaron por una formación continuada que afianzase lo aprendido por el joven y el adulto y que le abriese nuevas posibilidades e itinerarios para satisfacer sus necesidades de aprendizaje a lo largo de los años.

En El Salvador, Nicaragua y Honduras se optó por una formación mínima de tres años, equivalente a los seis de la educación básica general, a la que seguía, o se simultaneaba, con la capacitación laboral. La capacitación laboral vino a dar respuesta a una carencia general de formación pública en el ámbito ocupacional para personas con nivel de instrucción básica inferior a la primaria. Esta ausencia de oferta educativa contribuía a aumentar la exclusión de un colectivo social ya excluido de por sí. La capacitación laboral se estructuró en torno a cursos de corta duración, eminentemente prácticos, en oficios adecuados a su nivel de escolarización, que podían rentabilizarse rápidamente en el mercado de trabajo. Estas acciones de capacitación laboral se articularon más tarde en un proyecto independiente denominado Vulcano.

En República Dominicana, la formación básica de adultos tiene una duración de cinco años (equivalente a los ocho años de la básica general). El PAEBA dominicano llegó a ofrecer los cinco años de educación básica en la modalidad presencial. Derivado del PAEBA, y como continuación de este programa, la AECI financió otro

programa, denominado Prepara, que ofrece, con una modalidad a distancia o semipresencial, el último año de la educación básica y los cuatro años del bachillerato. Este proyecto, todavía vigente en República Dominicana, alcanzó un fuerte desarrollo y, en estos momentos, cuenta con más de 60000 jóvenes y adultos inscritos.

EL FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL

Los PAEBA se concibieron como programas intergubernamentales. Aunque esto no excluía la presencia de las organizaciones no gubernamentales como agentes del programa, desde el inicio de los proyectos se insistió en el componente gubernamental y, en consecuencia, se invirtió en el fortalecimiento institucional del aparato estatal dedicado a la educación permanente de los jóvenes y adultos.

La presencia de las ONG fue particularmente relevante en el programa de El Salvador en el que se llegó a reservar un porcentaje significativo de los grupos educativos que se abrían cada año a las ONG, que los gestionaban con financiación del PAEBA.

El fortalecimiento institucional se concretó en la elaboración o reelaboración en todos los países del Currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos y en un apoyo decidido a las direcciones generales de educación de adultos. Este apoyo se concretó en un esfuerzo constante en la formación de los cuadros de estas unidades administrativas. También en el área de las infraestructuras se hicieron aportes relevantes. En algunos casos, como en Nicaragua, se construyeron centros de capacitación dependientes de estas direcciones generales; en todos los países se acondicionaron y equiparon oficinas regionales de educación de jóvenes y adultos a las que se dotó de presupuesto, vehículos y mobiliario para su utilización en los grupos de educación. En El Salvador y Honduras se acondicionaron y equiparon varios centros de capacitación laboral.

LA SEMIPROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES

Los PAEBA optaron desde sus inicios por un modelo de semiprofesionalización de los educadores que incluía el pago de una cantidad mensual por su trabajo. Esta decisión resultaba todavía difícil en los primeros años de la década de 1990, y dio lugar a duras controversias. Muchas organizaciones no gubernamentales, y algunas inter-

gubernamentales como UNESCO, apostaban entonces por el “alfabetizador voluntario”, heredero de las grandes campañas de alfabetización de décadas anteriores. Los Ministerios de Educación, por su parte, ante la ausencia general de medios para la educación de adultos, seguían todavía apegados al modelo del joven bachiller que dedica unas semanas a la alfabetización para cumplir con su servicio social obligatorio.

La profesionalización de los educadores era, sin embargo, una necesidad ineludible. En primer lugar, para acabar con el carácter asistencial y de beneficencia que había caracterizado a las políticas de educación de adultos durante décadas. En segundo lugar, sólo la continuidad y la permanencia de los educadores en su trabajo podían garantizar un proceso de capacitación continua que asegurase una cierta calidad en la formación impartida. Finalmente, el pago a los educadores hizo que buena parte de los fondos de los PAEBA revirtiesen en las propias comunidades en las que el programa trabajaba, con frecuencia carentes de cualquier tipo de ingreso proveniente del exterior o del Estado, lo que contribuía en alguna medida al desarrollo de la propia comunidad.

EL ACERCAMIENTO DEL SERVICIO EDUCATIVO A LA COMUNIDAD

Una de las notas sobresalientes de los PAEBA fue su esfuerzo por acercar el servicio educativo a las comunidades en las que residían sus usuarios potenciales. Esto implicaba diversas medidas. En primer lugar, la escuela no podía seguir siendo el único marco para la acción educativa. Por ello, los grupos educativos se constituyeron en locales municipales, en iglesias, en clubes y hasta en casas particulares. Por tanto, los programas apostaron por la desescolarización. Por otra parte, el papel del educador se transformó; su tarea no se limitaba a la docencia, sino que tenía una responsabilidad determinante en la formación del propio grupo. Era el educador el que promovía la creación del grupo educativo reclutando a los jóvenes y adultos que querían formarse y tenía un papel relevante en su mantenimiento y continuidad.

Un elemento común a todos los PAEBA, salvo al de República Dominicana que se apoyó en los supervisores de la estructura regional y local de la Secretaría de Educación, fue el promotor de educación de adultos. El territorio en el que el programa actuaba se dividía en zonas homogéneas por número de usuarios potenciales de los servicios educativos. Al frente de cada una de estas zonas se ponía a un promotor contratado por el proyecto. Cada uno de estos promotores tenía a su cargo entre 15 y 20 grupos educativos. Las funciones del promotor eran múltiples. Por un lado, era el





encargado de promover la creación de grupos educativos en su zona de trabajo; visitando escuelas, ONG, iglesias, alcaldías o líderes comunitarios reclutaba a los posibles educadores del programa y buscaba locales y posibles apoyos para la formación de los grupos. Una vez que los grupos estaban formados y los educadores preseleccionados, el promotor participaba en su capacitación inicial y, posteriormente, cuando los educadores iniciaban su proceso educativo, se hacía responsable de su asesoramiento pedagógico y de la capacitación permanente. El promotor tenía también funciones administrativas y de apoyo logístico. Era responsable en su municipio de que se firmasen los contratos con los educadores, de que éstos recibiesen su pago mensual y de que se atendiesen las incidencias que pudieran producirse a lo largo del curso. También supervisaba la calidad del trabajo del educador. Por último, era responsable del reparto de libros de texto y materiales didácticos a los grupos educativos y hasta del equipamiento del aula, si ésta no contaba con mobiliario suficiente para que se realizase el proceso educativo. En algunos casos, como Nicaragua, la figura del promotor resultó tan determinante para el buen funcionamiento del programa que el propio Estado nicaragüense los asumió, creando plazas públicas para su continuidad.

LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE

Desde el punto de vista metodológico, los PAEBA supusieron un notable avance en relación con la situación anterior. El constructivismo, que desde principios de la década de 1990 se extendía a los sistemas educativos generales de los países iberoamericanos, llegó de la mano de los PAEBA a la educación de jóvenes y adultos. En los nuevos currículos, el adulto se convierte en el responsable de su propio aprendizaje. El énfasis en la indagación de las experiencias previas busca que el joven y el adulto construyan su nuevo conocimiento por sí mismos, comparando la información nueva con sus conocimientos previos, relacionándola con otras áreas de su vida cotidiana, para aplicarla luego al medio en el que viven.

Los nuevos enfoques se transmiten a los libros de texto, cuyo diseño y producción alcanzó un desarrollo notabilísimo con los PAEBA. La palabra generadora y el pensamiento freiriano continúan presentes en las cartillas de alfabetización; pero es sobre todo en la producción de libros de texto para los niveles posteriores a la alfabetización donde se produce el desarrollo más relevante en relación con los años anteriores, en los que prácticamente no se había hecho nada en este campo.

El caso de República Dominicana es especialmente destacable. En este país, con la ayuda de la iniciativa privada, se llegan a producir 63 módulos diferentes para la educación de adultos. Del total de módulos, 18 corresponden a la modalidad presencial de educación básica y 45 a la modalidad a distancia del último año de la educación básica y el bachillerato.

EL BAJO COSTO ECONÓMICO

Buscando desde sus inicios la sostenibilidad de los proyectos y conociendo las debilidades presupuestarias de los países en los que se implantaron, los PAEBA procuraron crear un modelo austero que redujese lo más posible los costos económicos de su actividad docente. Aunque los costos varían de un país a otro, giran en torno a 50 dólares por estudiante (38.44 dólares por estudiante en Nicaragua, 54.34 en Honduras o 51.84 por estudiante de bachillerato en República Dominicana).

Por otra parte, el gasto de los PAEBA se ha concentrado en rubros que, en un altísimo porcentaje, benefician directamente a la base de la pirámide del programa: los estudiantes, educadores y promotores.

Si comparamos las estructuras de gastos del PAEBA de El Salvador y del PAEBA de Nicaragua, encontramos una distribución de los gastos muy similar, común al resto de los proyectos. Alrededor de 50% de los gastos se dedicó a gastos de personal, fundamentalmente al pago de educadores y promotores. El segundo rubro más importante (14%) es el gasto de inversión, que incluye construcciones, acondicionamiento de oficinas, equipamiento, mobiliario para las aulas y vehículos de transporte. Un 12% se gastó en material didáctico para los estudiantes, 9% en la capacitación de educadores y promotores y 6% en el denominado material fungible (lápices, cuadernos, mochilas, etcétera) que se entregaba también a los jóvenes y adultos estudiantes. Por último, cerca de 5% se destinó a la compra de servicios de capacitación a ONG y otras instituciones, y 4% a otros gastos.

De algún modo, el programa beneficia socialmente a las comunidades, más allá de su objetivo, también social, de educar a los adultos, al distribuir sus fondos y bienes entre la población pobre de las comunidades rurales del país.

RESULTADOS DE LOS PAEBA

Los resultados de los PAEBA han sido notables en todos los países en los que se implantó tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Aunque la debilidad estadística de la mayor parte de los países no permite conocer siempre con certeza los efectos de los distintos programas, parece evidente que los PAEBA han tenido una incidencia relevante en la disminución general de los índices de analfabetismo. El Salvador, que cuenta con una serie ininterrumpida de encuestas anuales en las que se indaga sobre la alfabetización, presenta el mejor de los resultados en términos relativos. La tasa de analfabetismo (entre la población de 10 años o más) habría pasado desde 22.55% en el año 1994, hasta 14.90%, según la Encuesta de Hogares de 2005, con una reducción en el índice de 33.9%. En República Dominicana también se habrían obtenido resultados notables: según el Censo de 1993 el índice de analfabetismo de la población de 15 años y más era de 19.27% y habría pasado a 13%, de acuerdo con los datos del Censo de 2002. La reducción en el índice sería de 32.5%. No existen datos demasiado fiables de Honduras. Según algunas estimaciones, la tasa de analfabetismo era de 27.3% en 1999, y habría descendido hasta 20% para 2005. Por último, Nicaragua habría reducido su índice de analfabetismo desde 25.74%, según el Censo de 1995, hasta 22%, según datos del Censo de 2005. La reducción en los índices sería de 14.5%.

Estos datos deben manejarse en todo caso con cautela. Las disminuciones en los índices de analfabetismo no pueden adjudicarse íntegramente a las políticas de educación de adultos. En países de población muy joven, como los de Centroamérica y el Caribe, las mejoras en la es-

colarización infantil se reflejan rápidamente en los índices globales de alfabetización. Del mismo modo, las deficiencias del sistema educativo general que permiten la existencia de grandes núcleos de población infantil no escolarizada empujan al alza los índices de analfabetismo.

Desde el punto de vista cualitativo, los resultados de los PAEBA han sido también evidentes. Los subsistemas de educación de adultos de los países en los que se ejecutaron vivieron una profunda transformación. La aprobación de nuevos currículos de educación para jóvenes y adultos; la introducción y desarrollo de nuevas metodologías educativas y el diseño y producción de nuevos materiales educativos; la capacitación del personal técnico y docente y el fortalecimiento estructural de las direcciones nacionales y regionales de educación de adultos; la creación de nuevos infraestructuras y las dotaciones de equipos y mobiliario, son factores decisivos que han marcado de modo irreversible las políticas de educación de adultos de El Salvador, Honduras, Nicaragua y República Dominicana.



Un muñeco siempre será Un muñeco

PERO TU PUEDES SER LO QUE QUIERAS. TU FUTURO ESTA EN TUS MANOS.

Hazte bachiller o termina tu educación básica asistiendo a clases dos veces por semana en horario de la mañana, o una vez por semana sábados o domingos. Puedes cursar desde 7mo. hasta 4to. de bachillerato. Las inscripciones estarán abiertas a partir de agosto y los cursos empezarán a partir de septiembre. El costo es RD \$200.00 (7mo. y 8vo.) y RD \$600.00 (para el bachillerato). Estos costos incluyen material de aprendizaje.

Para más información comunícate con nosotros al Tel.: 1-200-1048, sin cargos. www.prepara.edu.do





**Una piedra
siempre
será
Una piedra**

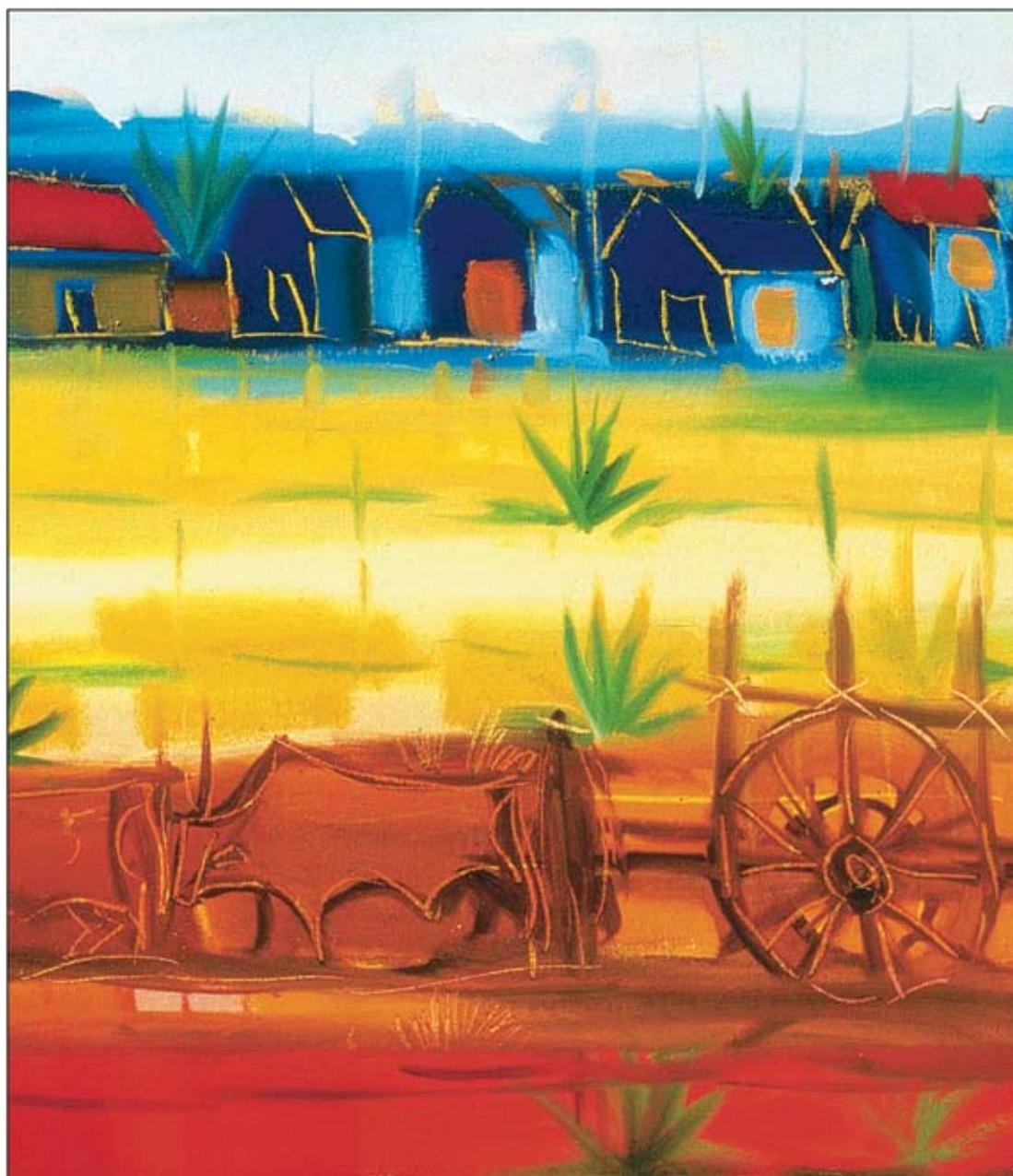
**PERO TU PUEDES SER LO QUE QUIERAS.
TU FUTURO ESTA EN TUS MANOS.**

Hazte bachiller
o termina tu educación básica
asistiendo a clases una o dos veces por semana.
Inscripciones abiertas a partir de agosto.

Para más información comunícate con nosotros
al Tel.: 1-200-1048, sin cargos.

www.prepara.edu.do





Nuestra América

MÓDULO VII, SEGUNDO CICLO

Segundo año del 2do. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana

LOS NUEVOS PAEBA DE SUDAMÉRICA

MARÍA JESÚS ANGULO

Jefa del Servicio de Cooperación Educativa del
Ministerio de Educación y Ciencia de España

EL ARTÍCULO SE INICIA CON UNA DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN y Educación Básica de Adultos de Paraguay y Perú, apoyados por la Cooperación española. Analiza los resultados obtenidos por estos programas y resalta los avances realizados en cuanto a institucionalidad y calidad educativa. En la segunda parte del artículo, tras indagar sobre las necesidades de la educación de adultos y la experiencia de los PAEBA, se proponen las líneas generales para un modelo de alfabetización y educación de adultos para la Iberoamérica del siglo XXI. Por último, se hace una descripción de la Red Iberoamericana de Educación de Jóvenes y Adultos (RIEJA).

MARÍA JESÚS ANGULO PELÁEZ TRABAJÓ COMO MAESTRA DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS desde el año 1978 hasta 1990 en un centro específico para adultos de un barrio marginal de Madrid. Entre 1991 y 1994 trabajó para la Fundación Formación y Empleo en la coordinación de proyectos europeos dirigidos a mujeres y personas con discapacidades, así como en proyectos de formación ocupacional para desempleados financiados por el Fondo Social Europeo. En 1994 fue nombrada asesora técnica docente en la Subdirección de Formación Permanente del Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC), participando en la puesta en marcha de la Educación Secundaria para Personas Adultas en nivel nacional. Desde 2003 es Jefa del Servicio de Cooperación Educativa del MEC, realizando el seguimiento técnico de los PABA y de los otros programas de cooperación educativa con Iberoamérica.



Globalización y trabajo

MÓDULO IV, TERCER CICLO

Primer año del 3er. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana

LOS NUEVOS PAEBA DE SUDAMÉRICA

MARÍA JESÚS ANGULO

Jefa del Servicio de Cooperación Educativa del
Ministerio de Educación y Ciencia de España

LOS PAEBA DE PARAGUAY Y PERÚ

LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBA) en Sudamérica se inician en Paraguay, en el año 2001. La experiencia acumulada por los PAEBA de El Salvador y República Dominicana y sobre todo por los de Nicaragua y Honduras fue muy importante para definir los programas posteriores de Paraguay y Perú y, también, el que comenzará este año 2007 en Bolivia.

Siguiendo el esquema de los anteriores programas, los PAEBA sudamericanos cuentan con el apoyo financiero de la Cooperación española y reciben el asesoramiento técnico del Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) que aporta además un codirector, experto en educación de adultos y funcionario del MEC, que se desplaza al país a trabajar con el equipo que el ministerio del país contraparte designa para llevar adelante el proyecto. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) se ocupa de la gestión y administración de los fondos. Y, por último, el ministerio de educación del país receptor, aporta no sólo la infraestructura necesaria sino también el equipo humano, técnico y docente para implantar el proyecto, así como la codirección del programa.

El programa de Paraguay comenzó su andadura en el año 2001 con la clara vocación, desde su nacimiento en el seno del Ministerio de Educación paraguayo, de convertirse en el futuro sistema de educación de adultos que la reforma educativa entonces en marcha pretendía alcan-

zar. Marcándose como principal objetivo la universalización de la alfabetización y la educación básica para todos, el proyecto se insertó en una visión mucho más amplia que la que hasta entonces se había manejado, apostando por un trabajo asociado con todas las instituciones participantes, lideradas por el Ministerio de Educación paraguayo.

En la primera fase del proyecto se trabajó para lograr la creación y puesta en funcionamiento de una nueva estructura técnico-pedagógica para la educación básica de los jóvenes y adultos del país, que incluyó:

- Inversiones importantes en infraestructura y equipamiento. Actualmente el Ministerio de Educación y Cultura dispone, con el apoyo del programa, de un edificio para las oficinas de la sede central de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos y los equipamientos necesarios en los niveles central y local.
- Un renovado sistema de organización y gestión de las acciones de educación de adultos.
- La capacitación de los recursos humanos técnicos y administrativos.
- El desarrollo y aplicación de un modelo pedagógico para la educación básica de jóvenes y adultos, en el marco de la reforma educativa del Paraguay, que ha supuesto la elaboración de nuevos lineamientos curriculares y materiales didácticos.

Al comenzar la segunda fase del programa, que se extenderá hasta marzo de 2011, la educación de jóvenes y adultos en Paraguay dispone de una oferta educativa bilingüe, hispano-guaraní, que va desde la alfabetización hasta la educación media, incluyendo dentro de sus contenidos la formación técnico-profesional y pasarelas hacia otras formaciones del sistema educativo general. Una nueva ley, que se aprobará previsiblemente antes de las elecciones contempladas para 2008, establece una serie de obligaciones para el Estado paraguayo que se concretan en el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos en Paraguay como un sistema integrado capaz de atender en las etapas básicas y medias de educación y formación profesional a todos los jóvenes y adultos, con atención particular a colectivos de especial vulnerabilidad.

El Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay ha sabido responder al reto que supone para un país tener a un alto porcentaje de su población joven en situación de alarma educativa, optando por un sistema sólido e integrado de educación de adultos, con una oferta educativa completa que incluye la educación básica, la formación técnico-profesional y la educación media; reforzando las infraestructuras de sus centros y formando a sus recursos humanos, al tiempo que ponía en marcha la reforma general del sistema educativo; y llegando a colectivos con barreras para acceder a la educación, como son los jóvenes con discapacidades, las personas reclusas, las trabajadoras y trabajadores de empresas, o las madres con niños a su cargo que les impedían asistir a las clases.

En 2003 en Perú se inicia un nuevo PAEBA. El objetivo inicial fue diseñar un programa piloto, para experimentarlo en los barrios del entorno de Lima, donde residen grandes núcleos de población formados por emigrantes de la sierra o de la selva peruanas carentes de la más mínima formación básica. A lo largo de tres años, con la misma estructura se diseña un programa que incluye los elementos necesarios para construir el futuro sistema de educación básica de jóvenes y adultos: un nuevo diseño curricular desde la alfabetización hasta la educación primaria básica, los materiales necesarios para estas enseñanzas y el desarrollo legislativo adecuado para cada ciclo. Todo ello experimentado en centros específicos para personas jóvenes y adultas que funcionan en horario completo, desde la mañana a la noche, con personal experto y cualificado.

Actualmente el PAEBA-Perú está desarrollando su segunda fase, en la que el Ministerio de Educación peruano asume progresivamente el programa y comienza su extensión al resto del país.

Un elemento común a los PAEBA de Paraguay y de Perú, y que los distingue en parte de los PAEBA de Centroamérica y el Caribe, es la apuesta de los Ministerios de Educación de estos países por la creación de centros específicos para adultos dentro del sistema formal, posibilitando la formación permanente de las comunidades en centros de referencia para la educación de los adultos. En Perú estos centros se denominan Centros de Educación Básica Alternativa y en Paraguay, Centros de Recursos de Educación Permanente. Tanto unos como otros nacen con la voluntad de constituirse en el futuro en una red; son de titularidad pública; la dirección, equipo directivo y los docentes dependen de la administración educativa, y la oferta formativa es la oferta regular del ministerio, que se amplía según los recursos disponibles.

En ambos países se están perfilando actualmente los indicadores que definen la calidad y sostenibilidad de los centros. Los documentos que incluyen estos indicadores contemplan:

- Las relaciones que deben existir entre las diversas instituciones y las responsabilidades de cada una de ellas.
- Responsabilidades claras del equipo directivo y del resto de los docentes e instructores, conocidas por todos.
- Un sistema de publicidad para el entorno del centro y sistemas de información para dentro y fuera del mismo.
- Proceso estandarizado para la matrícula del alumnado; seguimiento estadístico de inscripción, abandono y permanencia, y un sistema formal de evaluaciones y resultados.
- Mecanismos para la planificación en equipo del curso.
- Programas y contenidos de los cursos, validados por las autoridades educativas.

- Sistemas de evaluación de los alumnos.
- Procedimientos para la evaluación del funcionamiento y gestión del centro por el propio equipo.

LOS PAEBA EN LA IBEROAMÉRICA DEL SIGLO XXI

SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS PAÍSES IBEROAMERICANOS

Con la excepción de algunos países de Centroamérica y el Caribe, el resto de los países latinoamericanos está viviendo en los últimos años un periodo continuado de crecimiento económico. Esto ha llevado a que la mayoría de los países del área se incluyan hoy entre los denominados *países de renta media*, lo que hace pensar en una mejora económica y en un incremento paralelo de la inversión en educación.

Este crecimiento, al menos nominal de la producción económica, coexiste con fenómenos diversos. La creciente emigración de latinoamericanos hacia Estados Unidos de América y, en la última década, a España ha supuesto un aumento de las remesas de los emigrantes a sus familias. En algunos países centroamericanos, estas remesas representan más de 10% del PIB y en países como México alcanzan 2.7%.

Junto a esta situación económicamente esperanzadora en términos generales nos encontramos también con el miedo creciente de los inversores ante la falta de seguridad jurídica, la corrupción, la inestabilidad de las políticas públicas y la ineficiencia de algunos sistemas burocráticos.

En el informe sobre desarrollo humano de 2006 encontramos que casi todos los países han bajado posiciones en relación con el índice que tenían en el informe de 2005. Esto parece indicar que cuando intervienen otros indicadores distintos de los puramente económicos el desarrollo no es tan firme.

Es un dato objetivo que en los inicios del siglo XXI se ha logrado mejorar el acceso infantil a la escuela, pero queda todavía lejos la universalización de la alfabetización y la educación básica. Informes de UNICEF alertan sobre los escasos porcentajes de estudiantes que finalizan la educación primaria (40%) y la educación secundaria (8%). También se advierten insuficiencias severas de los presupuestos educativos e inequidades graves en su distribución. Brasil, por ejemplo, invierte 25% del presupuesto educativo en las

universidades públicas, que no alcanzan sin embargo más que 2% de la población estudiantil.

Los resultados para la educación de adultos de estos elementos se concretan en una exigencia creciente. A los colectivos tradicionales de adultos no alfabetizados o con educación básica incompleta se suman las cohortes crecientes de niños que no asisten, abandonan o son rechazados por el sistema educativo general. Por otra parte, las nuevas exigencias del sistema productivo obligan a una reformulación de los objetivos de la educación de adultos que no puede limitarse a la mera alfabetización, sino que debe abarcar también la certificación del nivel primario y una formación laboral cualificada, con la alternativa de abrir vías de continuidad educativa hacia la educación secundaria o media.

Así pues, la educación de adultos se enfrenta en los años iniciales del siglo XXI a nuevos retos, con un aumento creciente de la población a la que se dirige, que por otra parte es cada vez más joven y forma parte en consecuencia de la población económicamente activa, y con nuevas exigencias en cuanto a contenido y calidad de la formación que ofrece.

UN MODELO PARA LA ALFABETIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS PARA IBEROAMÉRICA EN EL SIGLO XXI

La experiencia de los PAEBA en estos últimos 15 años, desde su formulación en el año 1992 hasta los últimos desarrollos puestos en marcha en Paraguay y Perú, así como el avance de las políticas de educación de jóvenes y adultos en otros países de la región, nos permiten deducir las líneas esenciales de un modelo para la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos en Iberoamérica en el siglo XXI. Este modelo incluye:

- Una definición ampliada del concepto de alfabetización. Una persona alfabetizada no es aquella que posee las destrezas elementales para descifrar o redactar mensajes sencillos, sino aquella que ha concluido al menos la educación primaria.
- Es necesario un diseño curricular adaptado en tiempo y contenidos a los jóvenes y adultos, que comprenda la educación básica mínima y que tenga continuidad en la educación secundaria o media y en la educación técnica.
- El sistema debe establecer pasarelas

desde el subsistema de adultos a otros subsistemas educativos para que los jóvenes y adultos puedan desarrollar sus propios itinerarios formativos a lo largo de su vida.

- Las campañas de alfabetización pueden ser el inicio de un sistema incipiente de educación de adultos en el que pueden colaborar voluntarios de la sociedad civil, pero es la administración educativa la que debe responder a la necesidad de la educación básica de sus ciudadanos con un sistema institucional y quien debe coordinar cualquier acción de alfabetización que se organice.
- La oferta de educación de adultos debe ser variada y completa; asimismo, ha de realizarse en horarios adaptados a las necesidades de las personas adultas y en centros específicos.
- El profesorado de educación de adultos debe estar especializado y contar con dedicación específica y sueldos dignos. No es posible dejar la educación de adultos en manos de voluntarios.

Todos los congresos, cumbres, seminarios y reuniones internacionales de ámbito iberoamericano, incluido el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000, coinciden en el papel que la educación y la formación tienen como puerta de salida de la pobreza y como factor esencial para la cohesión social.

Durante las décadas de 1980 y 1990 las instituciones de financiación multilateral, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, han apoyado las reformas de los sistemas educativos iberoamericanos pero, aunque han conseguido mejoras evidentes en muchos países, estas mejoras no han sido suficientes para alcanzar los objetivos deseados en cuanto a calidad y extensión de la educación.

Actualmente existen suficientes estudios, análisis y propuestas que indican la dirección a seguir y también nuevas oportunidades de actuación. Existe una conciencia creciente de los países iberoamericanos sobre la necesidad de invertir en educación de adultos; por otra parte, los organismos internacionales y los países donantes están aumentando sus fondos para la cooperación educativa, con iniciativas novedosas como el canje de deuda por educación. Para afrontar el problema y alcanzar soluciones es necesaria ahora la coordinación de esfuerzos.

La última Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Montevideo en noviembre de 2006, ha supuesto un respaldo importante para trabajar de forma coordinada en la universalización de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos, con el lanzamiento y apoyo del Programa Iberoamericano de Alfabetización (PIA). La existencia del PIA por mandato de la Cumbre es una clara apuesta de los países latinoamericanos para lograr los objetivos del milenio. La cumbre de Montevideo ha encargado a la OEI y a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) la coordinación técnica del PIA, con el objetivo de impulsar y dar seguimiento técnico al mismo. Por tanto, son estos organismos, en especial la OEI por su especialización y capacidad técnica, los responsables de fomentar la coordinación de la pluralidad de instituciones iberoamericanas que participan en la educación de jóvenes y adultos, y de promover activamente la realización de proyectos.

Entre las líneas de acción regional definidas para el PIA se encuentra la "Conformación de redes de intercambio de experiencias, así como de los recursos educativos existentes en cada país". Una aportación importante a este esfuerzo es la aprobación en este año 2007, coincidiendo con el Año Iberoamericano de Alfabetización, de la Red Iberoamericana para la Educación de Jóvenes y Adultos, RIEJA.



EL TRABAJO EN RED: RIEJA

La RIEJA será una red intergubernamental de cooperación técnica integrada por los Ministerios o Secretarías de Educación o de Alfabetización nacionales, y organismos responsables de la educación de personas jóvenes y adultas, de los países que la conforman. Está concebida como una estructura organizativa que permita vincular, de forma coordinada, a las instituciones que trabajan en la educación de personas adultas, sin que ello suponga la creación de una nueva institución. En este sentido la red constituye un instrumento de cooperación técnica, de carácter informal, entre los países de la Comunidad Iberoamericana.

Sus estatutos, todavía provisionales, aprobados por el plenario de representantes de los Ministerios de Educación iberoamericanos, se encuentran en fase de aprobación definitiva por los servicios jurídicos.

Su origen se encuentra en el I Seminario de EBJA celebrado en Madrid en el año 2005, al que asistieron los responsables y técnicos que los Ministerios de Educación iberoamericanos tienen al frente de la Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. La iniciativa para realizar este encuentro fue del Ministerio de Educación de España dentro de su programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica.

PRINCIPIOS RECTORES Y OBJETIVOS RECOGIDOS EN LOS ESTATUTOS

Serán principios rectores de la Red:

- La contribución al logro de los compromisos internacionales en materia educativa, entre otros, Educación para Todos, Metas

del Milenio y Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización.

- El compromiso para consolidar y fortalecer las acciones de educación de personas jóvenes y adultas, concebida como un derecho humano básico en la perspectiva de la educación a lo largo de la vida.
- El reconocimiento de la educación de personas jóvenes y adultas como un proceso integral que incluye todas las modalidades e itinerarios, la alfabetización, la educación básica y media, la formación para el trabajo y la participación social.
- El respeto a la diversidad cultural, étnico-racial, de género y orientación sexual en cada uno de los países.
- El reconocimiento de los valores fundamentales del ejercicio de la ciudadanía plena y activa.
- La calidad y equidad educativas en las propuestas que se realicen.
- El fortalecimiento y acompañamiento institucional entre los países así como la ayuda mutua, la cooperación y el intercambio.

- Las lenguas oficiales de la Red serán el español y el portugués.

La red tiene como objetivos generales:

- Apoyar el diseño y formulación de políticas educativas y desarrollar acciones conjuntas destinadas al fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas.
- Facilitar el intercambio de información, documentación, publicaciones, recursos, diseños curriculares, metodología, sistemas de información, seguimiento y evaluación, así como de experiencias entre todos los países participantes.
- Desarrollar acciones de cooperación e intercambio en un marco multilateral con otros actores que alimenten los objetivos de la red.

Sus objetivos específicos son:

- Desarrollar acciones tendientes a sensibilizar a la sociedad en general, a los gobiernos, a las instituciones públicas y privadas con respecto a los derechos a la educación y la cultura de las personas excluidas.
- Aunar sistemas de información y orientación sobre legislación, programas y recursos.
- Organizar, articular, fortalecer y apoyar conjuntamente el trabajo en red.

- Fortalecer y optimizar los recursos técnicos y humanos y promover la formación del personal gestor, técnico y docente de personas jóvenes y adultas.
- Gestionar nuevos recursos de cooperación.
- Promover y diseñar investigaciones y proyectos conjuntos.
- Contribuir a la construcción y sistematización del conocimiento crítico y transformador sobre la educación de personas jóvenes y adultas.

Las acciones que la red impulsará son:

- Formular un plan anual de trabajo de la Red.
- Sistematizar la información existente sobre los sistemas de educación de personas jóvenes y adultas de cada país.
- Crear y desarrollar una *web* o espacio virtual, que permita la comunicación y el intercambio permanente de todos los países miembros.
- Facilitar el intercambio de profesionales y la asistencia técnica interinstitucional.
- Ofrecer asesoría mutua y apoyo en aspectos técnicos y de gestión.
- Desarrollar estrategias de formación y capacitación.
- Diseñar, desarrollar y difundir investigaciones y publicaciones conjuntas.
- Crear un boletín virtual de información.
- Ofrecer apoyo bibliográfico y apoyo documental.
- Realizar seminarios y talleres de intercambio de experiencias y de profundización teórica y conceptual.
- Coordinar con otras redes, organizaciones e instituciones, investigaciones, iniciativas, programas y proyectos en favor del desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultas.
- Realizar y apoyar cualquier otra actividad encaminada a alcanzar los objetivos generales y específicos de la Red.

CUADERNO DE EDUCACION SANDINISTA

ORIENTACIONES PARA EL ALFABETIZADOR



“...y también enseñenles a leer”

Comandante en Jefe CARLOS FONSECA

SEP



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Ciudad de México
3 al 9 de septiembre
de 2007

SEMANA NACIONAL HACIA UN MÉXICO SIN REZAGO EDUCATIVO



Gente INEA
por un México mejor

www.sep.gob.mx
www.inea.gob.mx

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN: LA PUERTA QUE SE DEBE ABRIR PARA QUE LA GENTE PUEDA SALIR DEL REZAGO EDUCATIVO

ALDO EMMANUEL TORRES VILLA

Responsable de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT)
y Director de Proyectos Estratégicos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México

EL ARTÍCULO SE INICIA CON UN DIAGNÓSTICO SOBRE EL REZAGO EDUCATIVO EN México que afectaría a 46% de la población adulta, equivalente a más de 33 millones de mexicanos, con un reparto territorial extremadamente desigual.

El autor analiza más adelante tres de los principales retos de la política educativa para jóvenes y adultos en nuestro país, a saber:

- a) La magnitud del rezago.
- b) Las asimetrías sociales y educativas.
- c) La carencia de incentivos para que el adulto se incorpore por primera vez o se reincorpore a los servicios educativos.

Para hacer frente a estos retos el autor propone un planteamiento integral que permita articular al menos tres elementos clave:

- a) Optimización de los recursos asignados al sector educativo para jóvenes y adultos y crecimiento de los mismos.
- b) Alianzas estratégicas para apuntalar la continuidad educativa, así como la vinculación con el empleo y la generación de iniciativas productivas.
- c) Mejor aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación.

El artículo finaliza con una reflexión sobre la democratización de las TIC y los servicios educativos para adultos. El autor resalta que, a pesar de que nuestro país va en la dirección correcta para hacer de la democratización de las TIC la vía para llevar más y mejor educación a miles de familias, particularmente aquellas en situación de vulnerabilidad, todavía queda mucho camino por recorrer.

LICENCIADO EN ECONOMÍA POR EL ITAM, TIENE ESTUDIOS en Derecho en la UNAM y es Maestro en Política Social y Desarrollo por la London School of Economics (LSE). Su trayectoria profesional comenzó como analista en la Unidad de Comunicación Social del IFE. Posteriormente, en la Secretaría de Gobernación, se desempeñó como Asesor del C. Secretario, Subdirector de Análisis Económico y Social en la Unidad de Estudios Legislativos, Subdirector de Enlace con la Sociedad Civil y Director de Planeación y Comunicación Política, ambos cargos en la Unidad para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos. En febrero de 2006 se incorporó a la Secretaría de Desarrollo Social como asesor y, posteriormente, como Coordinador Adjunto de Asesores de la C. Secretaria. Actualmente es el responsable de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) y Director de Proyectos Estratégicos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN: LA PUERTA QUE SE DEBE ABRIR PARA QUE LA GENTE PUEDA SALIR DEL REZAGO EDUCATIVO

ALDO EMMANUEL TORRES VILLA

Responsable de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) y Director de Proyectos Estratégicos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México

LA GENERACIÓN DE CAPITAL HUMANO, CUYO CIMIENTO es la alfabetización y la educación básica, constituyen la base del crecimiento económico, el desarrollo social y la vigencia plena del estado de Derecho en cualquier nación democrática. Así lo ha asumido la comunidad internacional que, a través de la Asamblea General de la ONU, proclamó al periodo comprendido entre 2003 y 2012 como el “Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización”, buscando subrayar con ello la verdadera magnitud del reto global derivado del hecho de que, a la fecha, 771 millones de personas en el mundo no sepan leer ni escribir.

Ante esta realidad, ninguna nación puede sentirse ajena al tema y menos aún aquellos países como México, cuyo nivel de rezago educativo (que comprende, además de las personas analfabetas, a las que no han concluido la educación primaria y la secundaria) está próximo a casi la mitad de su población.

DIAGNÓSTICO SOCIAL Y EDUCATIVO DE NUESTRO PAÍS

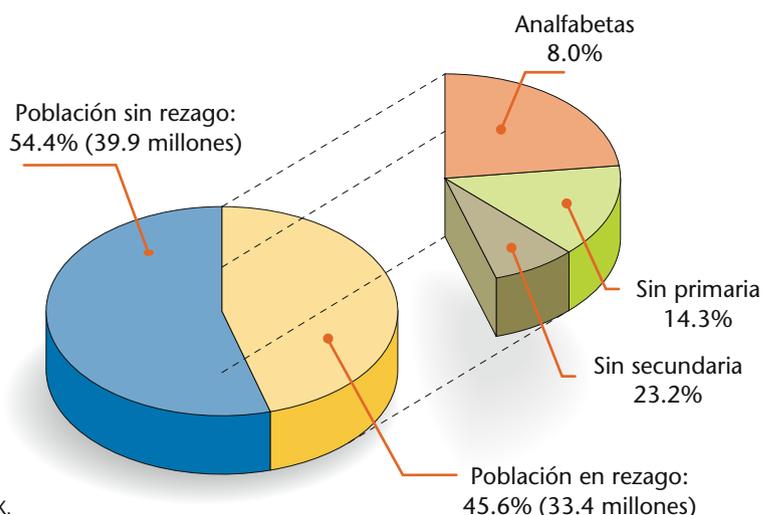
En nuestro país casi 46 de cada 100 mexicanos están en rezago, de los cuales 5.9 millones son analfabetas, 10.5 millones no han concluido su primaria y 17 millones su secundaria.¹ En total, estaríamos hablando de un universo de más de 33.4 millones de mexicanos cuyas posibilidades de desarrollo se ven fuertemente limitadas por su nivel educativo (gráfica 1).

Además, unas 750 mil personas, que nunca fueron captadas por el sistema educativo o tuvieron que desertar del mismo en el algún momento de su primaria o secundaria, se incorporan cada año a la estadística del rezago al cumplir 15 años. De hecho, si la cifra del rezago agregado se mantiene relativamente constante se debe, por una parte, al número de mexicanos que al año acreditan su secundaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y, por otra, a las personas en rezago que anualmente fallecen o migran de manera documentada o indocumentada a Estados Unidos de América.

Si bien este panorama ilustra con claridad la dimensión del reto de la política educativa para jóvenes y adultos en México, un diagnóstico inicial sobre esta materia no podría completarse si no se incluyera en el análisis la marcada desigualdad económica y social que caracteriza a nuestro país.

Es evidente que México no sólo se distingue por su pluriculturalidad sino también por la multiplicidad de realidades económicas y sociales que coexisten de manera no lineal entre los dos extremos del desarrollo na-

GRÁFICA 1.
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL REZAGO POR NIVEL EDUCATIVO
POBLACIÓN TOTAL MAYOR DE 15 AÑOS: 73.3 MILLONES



1 Fuente: conciliación de cifras, diciembre 2006, INEGI-CONAPO-COLMEX.

cional. Si en nuestro país existen 44.7 millones de personas en pobreza patrimonial (42.6% de la población total), de los cuales 14.4 millones están en pobreza alimentaria, no se puede pasar por alto que dos de cada tres de éstas viven en zonas rurales (CONEVAL, 2007).²

Al usar el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de la ONU como marco de referencia, en nivel subnacional estas disparidades se hacen aún más profundas. Acorde con este indicador y en términos ordinales, la Delegación Benito Juárez en el Distrito Federal se situaría en el lugar 22 del mundo con un nivel de desarrollo equiparable al de Singapur, mientras que el municipio más pobre de México, Cochoapa el Grande en Guerrero, estaría en el sitio 167, similar al Congo en el África subsahariana.³ Estos datos no hacen sino subrayar el hecho de que si bien como país México posee un nivel de desarrollo intermedio, al mismo tiempo se ubica entre las 15 naciones del mundo con mayor desigualdad, misma que no podría explicarse sino a la luz de las profundas asimetrías que imperan en nuestro territorio en términos de rezago educativo e inversión en capital humano.

Precisamente, los casos de Benito Juárez y Cochoapa dibujan con nitidez lo anterior, pues en la jurisdicción más desarrollada del país el índice de analfabetismo es de 1% y el de personas sin primaria de 4%; mientras que en el municipio guerrerense el analfabetismo es de 76% y 88% no cuenta con primaria.⁴

Por supuesto, al ser el logro educativo uno de los tres componentes del IDH (los otros dos son PIB *per cápita* y esperanza de vida al nacer), a partir de estas cifras no se puede establecer causalidad entre el rezago educativo y pobreza, pero lo que sí es evidente es que ambos factores se retroalimentan y generan lo que algunos autores denominan como “el círculo vicioso de la pobreza”. En otras palabras, dada la alta probabilidad de los padres de familia en rezago a estar en pobreza, ello ocasiona que la propensión de que sus hijas e hijos (particularmente en el sector rural) abandonen la escuela a temprana edad para incorporarse al sector laboral, es igualmente alta. Bajo este escenario, es previsible que estos niños y niñas crezcan pobres y cuando a su vez tengan hijos, éstos sean pobres también.

Aunque esta esquematización podría parecer una sobresimplificación de la realidad, es útil para puntualizar otro reto intrínseco de la política educativa para jóvenes y adultos: la generación de incentivos para que las personas se decidan a aprender a leer y a escribir, a concluir su ciclo educativo básico e idealmente continuar hacia otros niveles y modalidades educativas. En este tenor, es claro que, a diferencia de la educación escolarizada en la que los padres están obligados desde la propia Constitución a llevar a sus hijas e hijos a la escuela, la educación de adultos debe partir de un compromiso asumido plena y libremente por el adulto.

RESPONSABILIDADES, RETOS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN MATERIA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Derivado de lo anterior, se debe destacar que es obligación de las instituciones educativas generar las alianzas, condiciones e incentivos que motiven al adulto a estudiar. Por supuesto, si éste es el reto principal de cualquier

política educativa para adultos en el mundo, en países con niveles de pobreza y desigualdad como México el reto es aún mayor, pues implica hacer atractivo que los adultos se reincorporen al ámbito educativo y sus hijos permanezcan en él, en condiciones de adversidad económica.

Dicho lo anterior, se podrían configurar tres de los principales retos de la política educativa para jóvenes y adultos en nuestro país, a saber:

- a) La magnitud del rezago.
- b) Las asimetrías sociales y educativas.
- c) La carencia de incentivos para que el adulto se incorpore por primera vez o se reincorpore a los servicios educativos.

Para hacer frente a estas tres grandes agravantes del rezago, se requiere de un planteamiento integral que permita articular al menos tres elementos clave:

- a) Optimización de los recursos asignados al sector educativo para jóvenes y adultos y crecimiento de los mismos.
- b) Alianzas estratégicas para apuntalar la continuidad educativa así como la vinculación con el empleo y la generación de iniciativas productivas.
- c) Mejor aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación.

En el resto del presente ensayo me enfocaré en la incidencia de los dos últimos de estos aspectos sobre los tres grandes retos del rezago esbozados líneas arriba. En cualquier caso, el tema presupuestal amerita una breve reflexión pues los datos son elocuentes por sí mismos: con un universo potencial de atención equiparable a todos los educandos desde preescolar hasta posgrado,⁵ el INEA recibe menos de un centavo por cada peso que se le asigna al sector educativo. Ello indudablemente refleja el hecho de que en las discusiones presupuestales en los congresos de cualquier país, la educación de adultos suele ser el tema de la agenda educativa menos visible y el más incomprendido.

Por lo anterior, si nos preguntáramos si el solo crecimiento del presupuesto bastaría para hacer

2 www.coneval.gob.mx/coneval/

3 Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) 2005, en donde Noruega estaría ubicado en primer lugar.

4 Índices de Marginación 2005 de CONAPO.

5 Cabe recordar que el rezago educativo a 2005, comprendía a 33.4 millones de personas, mientras que para el ciclo escolar 2005-2006, el sistema escolarizado en su conjunto, desde preescolar hasta posgrado, incluyendo capacitación para el trabajo, fue de 32.3 millones (fuente: SEP).

frente a todos los retos del sector, a todas luces la respuesta no sólo tendría que ser negativa, sino que además debería subrayarse que la asignación de mayores recursos al sector en todo caso debería ser el último paso de una serie de ajustes que podrían plantearse en otros rubros de la política educativa para adultos. Esto se explica de manera muy sencilla, habida cuenta que ante la magnitud y distribución geográfica del rezago no hay presupuesto público que alcance, y señalando que el tema presupuestal por sí mismo tampoco resuelve el reto de ampliar los incentivos para que la gente concluya su nivel educativo.

Es precisamente la necesidad de crear incentivos para que la gente concluya su educación básica, la que me lleva a plantear en la siguiente sección tanto el tema de las alianzas estratégicas como el de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's).

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LAS TIC Y LOS SERVICIOS EDUCATIVOS PARA ADULTOS

Es ampliamente aceptado que el desarrollo de las TIC, particularmente Internet, abre de par en par las puertas de los servicios educativos a la sociedad. Ello se debe a que en primer lugar los acerca a los sitios donde la gente desarrolla cotidianamente el resto de sus actividades laborales y personales, reduce los costos y facilita el autoaprendizaje al posibilitar que el desarrollo del proceso educativo se realice acorde con los tiempos que el propio educando determine. Así, es claro que la ubicuidad, en principio, de Internet reduce lo que los economistas llaman “los costos de transacción” al permitir que la persona no tenga que trasladarse físicamente para cursar casi cualquier nivel educativo sino que lo puede hacer a través del punto de conectividad más cercano a su casa o centro de trabajo, o incluso dentro de estos mismos espacios.

El desarrollo del portal educativo del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (www.conevyt.org.mx) constituyó un paso muy importante en este sentido, en la medida que sus

usuarios—independientemente de dónde estén— pueden encontrar una serie de servicios educativos y de capacitación para el trabajo y el autoempleo en un mismo espacio virtual. Asimismo, la materialización de una serie de alianzas estratégicas con organismos públicos, privados y sociales dentro de CONEVyT ha generado una serie de incentivos adicionales al ofrecer opciones de continuidad educativa y hacia el sector productivo a la gente interesada en estudiar y concluir su educación básica por medio del INEA y al público en general.

En este punto, sería legítimo cuestionar si, dadas las disparidades sociales en nuestro país, los servicios educativos en línea podrían contribuir a ampliar las brechas sociales. Bajo esta premisa, cabría asumir que la gente que cuenta con acceso a Internet es aquella que tiene los mayores niveles educativos, por lo que todas las oportunidades de desarrollo académico, personal y profesional que Internet ofrece tenderían a concentrarse en este mismo grupo poblacional, marginando con ello a otros sectores más vulnerables. Este panorama se exacerbaría con la convergencia tecnológica que permitirá a los usuarios de banda ancha en un futuro próximo, acceder a servicios educativos *on demand* en formatos de audio, video y datos, incluso dentro de los televisores en el hogar.

No se puede negar que el nivel de conectividad de nuestro país sigue muy por debajo de la media de la OCDE y que todavía uno de cada cinco mexicanos no tiene ningún tipo de acceso a Internet.⁶ Además, para el caso de la banda ancha, el servicio en México es caro y lento, pues el promedio de velocidad de los usuarios mexicanos es menor a un megabit a un costo medio de 52USD, mientras que en países como Francia el costo es de 16.3 USD por 20 megabits.⁷

Ante esta problemática, se pueden trazar dos posibles respuestas complementarias entre sí. Por una parte, bajo una lógica de mercado, cabría señalar que el desarrollo de la banda ancha acelera la cobertura, ya que amplía la distribución y la penetración geográfica a costos reducidos en niveles municipales y urbanos, en zonas no cubiertas por otras tecnologías.⁸ Sin embargo, ante las disparidades sociales, es claro que el Estado debe jugar un papel preponderante para democratizar el acceso a las TIC y garantizar que todos los mexicanos y las mexicanas puedan acceder en plenitud a la sociedad de la información y del conocimiento. El desarrollo de la red *e-mexico* y en el caso del INEA-CONEVyT de la red de 3 112 plazas comunitarias en todo el país y 370 más en Estados Unidos de América, indudablemente constituyó un importante avance hacia la consecución de este fin durante la pasada administración.⁹

Éstos y otros esfuerzos públicos, privados y sociales, aunados a la proliferación y abaratamiento de los servicios de los cafés Internet, han contribuido decisivamente al proceso de alfabetización tecnológica que ha permitido a miles de mexicanos que no hace mucho estaban ajenos a las TIC acceder cada vez con mayor frecuencia a estos servicios.¹⁰ En el caso de las plazas comunitarias es particularmente interesante observar que, dada su presencia binacional, estos centros, además de educativos y de generadores

6 Véase Piedras Ernesto. “Telecomunicaciones para el Desarrollo Integral”, en *Política Digital*, núm. 38, agosto-septiembre de 2007, p. 18, publicado por Nexos, 2007.

7 De acuerdo con la OCDE, en México el costo promedio del megabit es de 52 dólares, mientras que en países como Francia es de 16.36 dólares por 20 megabits (citado por *Política Digital*, *ibidem*, p. 6).

8 Véase Julio César Margáin, “Sociedad de la Información, pero con banda ancha”, en *Política Digital* (*ibidem*, p. 14).

9 Para mayor información, consúltese www.e-mexico.gob.mx y www.inea.gob.mx, respectivamente.

10 De acuerdo con Piedras (*idem*), hace un año 25% de los mexicanos no contaba con ningún tipo de acceso, mientras que para 2007 esta cifra se redujo a 20%.

de capital social, se han consolidado como un puente de comunicación entre familias a ambos lados de la frontera. Esta característica ha sido un motor adicional para que la gente se alfabetice tecnológicamente.

En otros muchos casos ha sido el mercado —con o sin apoyo de organizaciones públicas y sociales— el que ha originado que la gente se acerque a las TIC. Éste es el caso del Mercado Virtual de Artesanías de Huazolotitlán, en el que la comunidad, con apoyo de organismos públicos, creó un sitio web para comercializar las artesanías de esta comunidad mixteca ubicada en Oaxaca.¹¹

Para concluir esta sección quisiera añadir que, no obstante que nuestro país va en la dirección correcta para hacer de la democratización de las TIC la vía para llevar más y mejor educación a miles de familias, particularmente aquellas en situación de vulnerabilidad, todavía queda mucho camino que recorrer.

En términos de equidad educativa, por ejemplo, se debe reconocer que, a pesar del crecimiento de la red nacional de plazas comunitarias, sólo 28 de los 100 municipios con menor IDH cuentan con plaza propia. Ello enfatiza una vez más la importancia de consolidar alianzas estratégicas con otros organismos públicos y sociales, como se está haciendo con la red de centros comunitarios de la Secretaría de Desarrollo Social, lo que permitirá al final de 2007 que esta cobertura escale a más de 90% dentro de dichos municipios.

Otra asignatura pendiente y que también demanda la suma de esfuerzos con otros actores públicos, privados y sociales, tiene que ver con la existencia de una percepción inercial de que los servicios educativos a distancia son de menor calidad que los presenciales. En tal caso, la solución necesariamente transita por un proceso de revisión y actualización académica permanente de dichos servicios, la ampliación de las oportunidades laborales por parte de las empresas privadas y los organismos públicos para las personas que egresen de esta modalidad educativa, así como el propio desempeño de los egresados en sus centros de trabajo.

CONCLUSIONES

La magnitud y las profundas asimetrías existentes en términos del rezago educativo en nuestro país, demandan ciertamente más recursos y mayor racionalidad en el gasto público, pero sobre todo una serie de soluciones accesibles, innovadoras y flexibles que incentiven al adulto a retomar sus estudios y en el que converjan los sectores público, social y privado.

El desarrollo incesante de las tecnologías de información representa una oportunidad inmejorable de hacer de las mismas el vehículo que le permita llevar educación de calidad y generar capital humano a millones de personas que, por diversas razones, no ven en el sistema escolarizado una opción adecuada a sus necesidades personales, laborales y sociales.

Llevar educación por medio de las TIC por supuesto requiere también de una serie de políticas y compromisos muy claros por parte de los organismos públicos. La Carta Iberoamericana de Gobierno Electrónico constituye un sólido instrumento para guiar estos esfuerzos, en materia de igualdad, legalidad, transparencia, accesibilidad y responsabilidad.¹²

Finalmente, se debe subrayar que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 obliga a las instituciones públicas tanto a redoblar esfuerzos para abatir el rezago educativo como a proveer cobertura de servicios convergentes a toda la población, pero sobre todo al sector con menores oportunidades y capacidades económicas. Conjugando ambos mandatos es claro que las instituciones públicas del sector educativo para jóvenes y adultos están llamadas a seguir sumando esfuerzos con otros actores públicos, privados y sociales para cerrar las brechas educativa y digital, pues sólo así cerraremos la brecha de desarrollo en nuestro país.

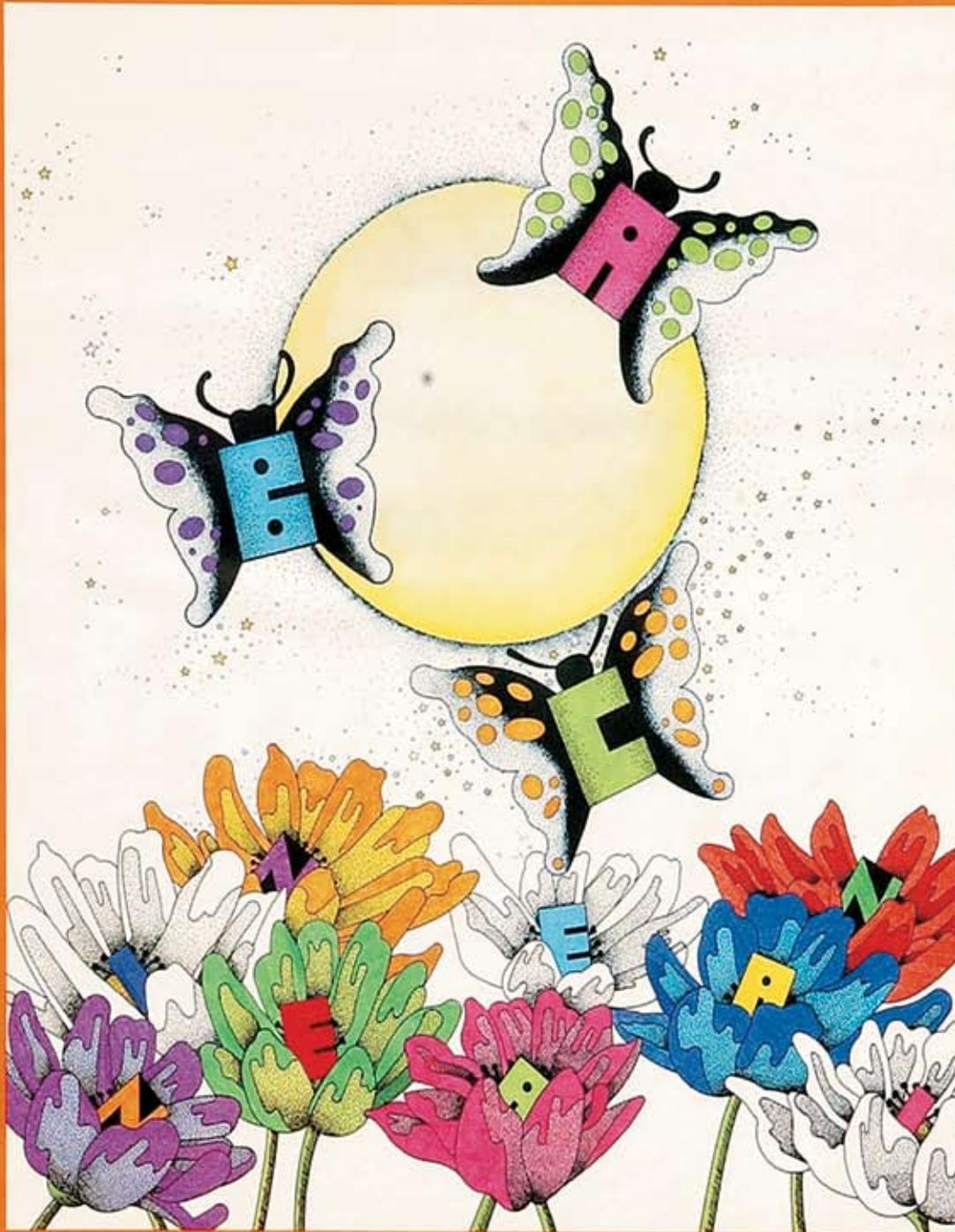


11 Véase www.huazolotitlan.org.mx

12 Aprobada por la IX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado en Pucón, Chile, 31 de mayo y 1 de junio de 2007.



Instituto Nacional para la Educación de los Adultos



8 de Septiembre de 1990
DÍA INTERNACIONAL
DE LA ALFABETIZACIÓN



inea: encuentro solidario

SEP

DE LA ALFABETIZACIÓN AL MÉTODO

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

Profesora investigadora en la Escuela de Psicología
de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

EL TEXTO SE DENOMINA DE LA ALFABETIZACIÓN AL MÉTODO, JUSTO PORQUE BUSCA poner en primer lugar la discusión en torno a la alfabetización como proceso de los sujetos, misma que se genera a partir de interacciones diversas con actos de lectura y escritura, y en segundo lugar, la discusión del método. La base de la discusión se hace a partir del estudio realizado en Michoacán y Oaxaca en 2006, promovido y auspiciado por la UNESCO, en torno al método de alfabetización “Yo sí puedo”, también denominado “Alfa TV”. El texto se organiza en cuatro apartados, a saber: del estudio en general, donde se comentan algunos aspectos del proceso seguido y de lo más relevante que se encontró; del método, donde se analizan algunos de los elementos que lo constituyen, en función de lo encontrado; en tercer lugar se describen algunos hallazgos, y finalmente, se plantean algunas conclusiones que pretenden ser propositivas.

- Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Profesora-Investigadora en la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), de 2000 a la fecha.
- Profesora-Investigadora en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) de 1993 a 2000.
- Líneas de investigación: educación de adultos; cultura escrita; formación docente e interculturalidad.
- Publicación más reciente: “El educador de adultos rural: límites y posibilidades”, en Lesvia Rosas (Coord.), *La Educación rural en México en el Siglo XXI*, 2007.



DE LA ALFABETIZACIÓN AL MÉTODO¹, 2007

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA

Profesora investigadora en la Escuela de Psicología
de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

ESTE DOCUMENTO PRETENDE INSISTIR EN LA BÚSQUEDA de estrategias que aprovechen los esfuerzos tendientes a lograr que las personas jóvenes y adultas sean usuarias del sistema de escritura, y con ello, puedan participar de actos de lectura y escritura. Por otro lado, busca difundir algunos de los resultados del estudio de factibilidad del Método de Alfabetización “Yo sí puedo”, realizado en Michoacán y Oaxaca (UNESCO, 2006).

DEL ESTUDIO EN GENERAL

En primer lugar es importante destacar que se trata de un estudio descriptivo basado en el análisis de los resultados de entrevistas, registros de observación y pruebas de desempeño, a los diferentes actores del proceso educativo: coordinadores, autoridades locales, capacitadores, facilitadores (educadores), especialistas y personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización y egresados. Se obtuvieron datos de zonas urbanas, suburbanas, rurales y rurales indígenas. No se aplicó una encuesta que arrojara datos estadísticos que pudieran ser generalizables; no obstante, los datos cualitativos dejan la posibilidad de dar cuenta de un proceso y de tener significatividad para esos contextos.

“El hecho de trabajar con datos cualitativos obligó no sólo a utilizar el discurso de los sujetos para ser interpretado, sino a otorgarle un lugar, como elemento que plantea una manera de relacionarse con el fenómeno de la alfabetización, desde una lógica de usuario de un bien cultural; de ahí pues, que la fortaleza de este estudio radica en el dar voz a los sujetos participantes del ‘Yo sí puedo’ o AlfaTV. La selección de los textos ya implica una interpretación”.²

La importancia del estudio para nosotros (participantes de México) la planteamos desde la posibilidad de visualizar a la alfabetización en tanto derecho humano:

“asumida (la alfabetización) en sentido amplio, como todas las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, y en todas las esferas posibles del ser humano. Así, leer y escribir para continuar aprendiendo y para acceder a la información serían los elementos centrales para pensar en cómo dinamizar los procesos educativos, tendientes a la alfabetización de quienes no han podido hacerlo en otro momento de su vida”.

En ese sentido es que se plantea este documento, ya que no es posible pensar el fenómeno del analfabetismo, sino se pueden dejar de lado concepciones que suscriben como alfabetizarse el “aprender a leer y escribir las primeras letras”, sino apropiarse de la lengua escrita para los diferentes usos, con todas las letras. La lógica de la apropiación sugiere entonces un esfuerzo sostenido que provea a los sujetos de oportunidades de uso, de acceso a diferentes portadores y formas textuales, en general, de acceso a la cultura de la escritura, y no sólo de un comienzo. Decía Pablo Latapí

1 Este documento se realiza tomando como base el elaborado para el estudio de la UNESCO, 2006, en el que colaboraron Luz María Castro (Coordinadora por el INEA), Lourdes Aravedo, Sara Elena Mendoza, Víctor Fabián Ruíz, Patricia Rocha (Aplicación de instrumentos y primer nivel de análisis), Alethia Vargas, Daniela Medina (Aplicación de instrumentos y análisis) y María Elena Pérez y Karina Reyes (Entrevistas y traducción).

2 Todas las citas textuales son del documento denominado “Estudio de eficacia y factibilidad del método ‘Yo sí puedo’ en México”, UNESCO, 2006.

que se debe comenzar por lo que en la educación de adultos de los años 1980 y 1990 se llamaba la postalfabetización, es decir, por proveer de un ambiente alfabetizador, de interacciones con la cultura escrita en las que sea posible comprender la lógica de las diferentes formas textuales y sus intenciones comunicativas, así como lo que van a demandar del productor y del lector. La diferencia entre proponer una alfabetización como proceso continuo y diversificado o como proceso temporal, con las letras como punto de partida y de llegada, estriba en que ésta última, no logra generar una apropiación.

En el estudio se cuestionó la idea de una campaña, sin que con ello se niegue la relevancia que ha cobrado el desarrollo de nuevas acciones para mejorar los índices de personas alfabetizadas. Las campañas, se planteó, son relevantes por “la coyuntura que generan en términos de implicación de instituciones, de dinamización de recursos y posibilidades de apoyo para infraestructura”. Al respecto, se puntualizan tres aspectos importantes:

- a) La movilización de personas y recursos, en el caso de México, para la campaña realizada con el “Yo sí puedo” (YSP), no fue la requerida, ya que no se integró a jóvenes universitarios, sólo a algunos bachilleres y estudiantes de la carrera de educación (caso de Michoacán); tampoco se integró a otros sectores sociales y de los medios de comunicación que pudieran apoyar el proceso.
- b) La idea de campaña se asocia a la de método, ya que éste es el que va a dar la posibilidad de una acción homogénea, sistemática y de cierta duración. Las acciones que se generan suponen que llevando el método tal como se plantea se tendrán los logros prometidos; sin embargo, por lo que se observó, no se logró que todas las lecciones televisadas pudieran ser vistas por las personas en proceso de alfabetización, en algunos casos por la falta de los videos, y en otros, por la falta de equipos para verlas. Por otro lado, el método se basa en una perspectiva asociacionista del aprendizaje, nombrando las letras y los números que se asociarán. Para la “ge” se tiene el número “28”, y si alguien va a escribir gato, debe anotar

g a t o
28 1 12 4

Y para leer, la persona deberá repetir “ge a te o”. Esta forma de trabajo llevaba a las alfabetizadoras o facilitadoras a confundirse, y con ello, a confundir a las personas en alfabetización, más aún cuando no tenían todos los videos cerca para poder disponer del modelo que éste provee.

- c) Las campañas también se basan, y se han basado, en que cualquiera que sepa leer y escribir puede enseñar a otros. El alfabetizador será una persona que no requiere de mucha capacitación, pero, ¿realmente es así? Los resultados del estudio nos llevan a una afirmación relevante: cuando funciona la acción alfabetizadora es por el educador o facilitador y cuando no funciona es también por él o ella. Con lo que no se afirma esa idea, sino que se cuestiona, ya que se deja el éxito del proceso en alguien de buena voluntad que dará lo mejor de sí mismo, pero que sólo en casos excepcionales podrá generar un verdadero proceso educativo. Uno de los entrevistados señaló que no era

necesario un perfil específico para ser facilitador y que simplemente se requiere:

“una persona que sepa leer y escribir, no es necesario que tenga algún grado de secundaria, simplemente leer y escribir para ser facilitador”.

Esa afirmación lleva, en nuestro caso y en muchos otros de América Latina, a la situación que ya ha sido criticada en otros procesos, en la que algunos de los actores de procesos alfabetizadores han llegado a afirmar que “se quiere resolver el rezago con el rezago”. Ya que alguien que sólo concluyó la primaria o la secundaria, la mayoría de las veces no posee las competencias para enseñar a otros.

También se sostiene por algunos de los entrevistados que “la televisión garantiza la calidad didáctica”, situación que, como ya se mencionó, no logra en todos los casos asegurarse.

DEL MÉTODO

Se basa en que va de lo conocido a lo desconocido, es decir, la asociación números-letras. En las 65 clases televisadas, de las cuales, en las 20 últimas se trabaja con palabras y enunciados, debe haber una evaluación constante y una clase organizada en “tres tiempos, cinco minutos de motivación, 30 de videoclase y 30 de retroalimentación”. Se dice por los coordinadores de la campaña que es un método “holístico” y que “toma algunos elementos de otros métodos”.

También se comenta que otra de las bases del método es “la sistematización” del conocimiento, ya que lo que se comienza a estudiar en las primeras clases no se deja de estudiar. Además, sostienen que:

“Un elemento que es fundamental es la relación con el contexto con el cual estamos trabajando, independientemente de que el programa se sustenta en un sistema de clases televisivas que en cualquier país pueden seguir un orden que está lógicamente estructurado, pero eso sí se tiene que contextualizar al lugar para el que estamos trabajando, por eso las clases para México no son las mismas

clases de Venezuela, ni de Nueva Zelanda... ACO-2.

Se plantea un estudio previo de 'letras más utilizadas en el idioma de cada país', sin embargo, no se menciona cómo se hace este estudio".

La insistencia por lo innovación en el uso de la televisión se cuestionó en el estudio, ya que al menos para México, se tuvieron experiencias; en los años 1970 se utilizó la telenovela "Vamos juntos" para alfabetizar

"con la que se buscaba llegar a zonas urbanas y suburbanas que era donde había luz eléctrica y televisión.³ O lo que menciona Jaime Genis (1984) de la serie "Aprendamos juntos" y "El que sabe... sabe", en los testimonios, compilados por Cañal (1984) en torno al uso de los medios en la educación.⁴"

Un aspecto relevante por destacar es que las clases televisadas son en español, y tanto para el caso de Michoacán como para el de Oaxaca se estaban usando en zonas donde hay personas monolingües en mixe y p'ruhépecha. En el caso de Oaxaca se hicieron materiales de apoyo, no así en Michoacán, donde sólo se produjo un programa de radio, que al parecer no tuvo mucha difusión.

Se afirma por varios de los actores que se han realizado cambios al método, lo que lleva a plantear nuevamente el tema de la dificultad de una campaña que se basa en un solo método, se requiere de diversas estrategias, materiales, soportes, actores y acciones.

"cuando este método llegó se planteaba que en siete semanas una persona se alfabetizara... y Oaxaca es un estado con diferentes etnias, y por tanto hay muchas lenguas... además, hay lugares que no tienen luz eléctrica, y se hizo una adaptación para que fueran las clases presenciales, ése es un primer cambio; el otro es, como nosotros operamos el MEVyT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo) también, y dentro del



MEVyT se maneja lo que es "La palabra" y uno de los módulos es La palabra y otra la de los números. Para empezar... se tuvo que adecuar una guía de La palabra, que iba acompañado con la cartilla y se iban alternando la cartilla y La palabra, para que al finalizar, a la hora de hacer el examen —lógicamente que se aplica el examen de la palabra—, porque el examen del "Yo, sí puedo" nada más es un cuestionario, hacer cartas, algunos mensajes y algunos recados, pero en el MEVyT es La palabra... y ahora últimamente se hizo una adecuación con una Guía de Orientaciones Didácticas que comprende tres fases, una que es la fase de aprestamiento con sesiones de los ejercicios psicomotores, las vocales y consonantes; la otra es de las consonantes y, por último, la de creación de textos, que es donde las personas empiecen a unir palabras, las sílabas, las palabras en oraciones y pequeñas redacciones y pequeñas lecturas... todo esto tomando en cuenta lo que es La palabra, porque en esta guía ya se ponen ejercicios de la palabra, porque el método, básicamente trata de algunas consonantes, la relación de los números con los letras..." AO-1.

DE LOS LOGROS

Si la expectativa es la entrega de certificados y la disminución de las estadísticas, es un logro que se tuvo —en Michoacán se llegó a 130 000 certificados entregados, número difundido en carteles promocionales—; no obstante, estas estadísticas no hablan de los logros individuales, de los logros en las comunidades, de qué tanto se tienen más contactos con la lengua escrita, es decir, ¿cómo y de qué manera la alfabetización llegó con el método?, ¿cuál es la presencia de la lengua escrita?, ¿se diversificaron los usos?, ¿hay más materiales para leer?, ¿se identificaron personas y momentos en que se pueden realizar actividades de escritura y lectura? De lo que se habla es en términos de las expectativas gubernamentales de eliminar el rezago.

“Las expectativas planteadas en los documentos oficiales, en torno a lo que el programa puede lograr, se orientan a la eliminación del analfabetismo en las regiones en las cuales se pone en práctica, de ahí que se haga con el afán de izar bandera blanca en aquellos lugares donde esto suceda. En las entrevistas no se responde de manera explícita esta pregunta, sin embargo, es posible identificar el claro objetivo de mejorar los niveles de escolarización y el ofrecer una oportunidad, desde el Estado, para que esto sea una realidad. En casi todos los entrevistados existe la convicción de que algo es posible, en algunos con más expectativas de logro, en términos de lo que harán las personas adultas, y en otros, con la preocupación por las dificultades.

La asesora cubana entrevistada señala que se espera que puedan leer y escribir su nombre y algunos textos sencillos, que lo fundamental sería que pudieran continuar con los programas del MEVyT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo del INEA).”

Los resultados tendrían que poder valorarse entonces desde la noción de sujeto alfabetizado que se está planteando y cuál es a la que se debería apelar, pudiendo separar los resultados atribuibles al método y cuáles no. De los resultados de las pruebas aplicadas, se destaca:

“Los resultados no necesariamente hablan del método, sino de la condición en la que se produce el texto y en cómo se interpreta esa producción. Por otro lado, no evalúan el método necesariamente cuando se trata de personas que han tenido múltiples y variados contactos con la lengua escrita, y esas formas textuales, o que no las han tenido. Leer o escribir una receta es una forma de la cultura escrita que no corresponde a las formas típicas de comportamiento de un ama de casa y más cuando el método no potencializa la escritura de este tipo de formas textuales; de ahí que lo que aquí se presenta es una aproximación a cómo esas mujeres y hombres responden a una consigna específica de escritura, lectura y de trabajo aritmético”.

Es importante destacar que se identificó una diferencia entre los estudiantes y los egresados, ya que en general, tenían mejor desempeño los estudiantes que los egresados, situación que se puede atribuir al hecho de que tenían más antecedentes escolares, más ambiente alfabetizador o la práctica diaria de alguna situación de lectura y escritura, y los egresados, tal vez ya no realizaban actividades con la lengua escrita, tenían menos antecedentes escolares o pobre ambiente alfabetizador. Esta diferencia se observó en la actividad de reescritura, en lectura y en matemáticas.

El 80% y el 59% de estudiantes hicieron mejoras al texto, a diferencia de los egresados en los que sólo 67 y 57% los hicieron, en la segunda escritura.

Las diferencias también pueden relacionarse con el hecho de

“asumirse como estudiante, como parte de un grupo y como sujeto de aprendizaje y de evaluación, a diferencia de quien ya no está y que no puede asumir esas identidades”.

Se encontró que en general los estudiantes y egresados están satisfechos con el programa, sólo no lo están en cuanto a las condiciones en que deben aprender, así como en “lo rápido con lo que se pasa el video”.



A MANERA DE CONCLUSIONES

Se retoman, y resumen, las consideraciones hechas al final del documento presentado como informe:

- Hacer una propuesta específica para apoyar procesos de aprendizaje en lengua materna, o en español como segunda lengua.
- Ampliar el tiempo destinado a la alfabetización.
- Buscar el apoyo de las familias, ya que se observó que quienes tienen un mejor desempeño de zonas rurales y periurbanas son personas que reciben apoyo de sus hijos o familiares y que cuentan con una buena facilitadora.
- Debe construirse y realizarse una propuesta formativa pertinente a los facilitadores. Ningún método se puede trabajar sin formación.
- Tener alternativas para los lugares donde la tecnología no puede utilizarse. Sin embargo, esto va más allá de la propia tecnología, ya que apunta al tema de la diversidad de opciones. Ningún método vale por sí mismo; como se observa en varias de las opiniones, varias facilitadoras elaboran sus propios materiales o desearían tenerlos. Así, lo que habrá que impulsar es la diversificación de las actividades con los grupos de trabajo.
- Incorporar actividades de apoyo, como ya se hizo con la Guía de Orientaciones Didácticas. Habrá que apoyar con más sugerencias, no sólo por si falla la tecnología, sino porque se requiere que el facilitador tenga más elementos de trabajo.
- Fomentar en la capacitación la importancia de la interacción con las personas adultas, ya que, desde la perspectiva de algunos asesores, el método limita esa interacción. Desde lo observado y comentado por los entrevistadores y por los propios facilitadores, la interacción es fundamental para asegurar resultados, situación que va más allá del método. En algunos grupos se comentaba que lo importante era la facilitadora.
- La selección y asesoría continua a los facilitadores debe realizarse de otras formas, apelar sólo al voluntariado no necesariamente va a ser la opción. La evaluación se ha planteado en Oaxaca, pero no se ha llevado a cabo completamente. En Michoacán sólo les llevan el material, les explican una ocasión y no hay relación posterior.
- La principal fortaleza de los facilitadores es su disposición, su voluntad, el hecho de que son de la misma comunidad, que conocen a las personas y hay más confianza, y en el caso de los que hablan lengua indígena, el que sean bilingües. Las dificultades: la falta de motivación en el grupo, el que no asistan las personas adultas, que no se les da apoyo, la falta de capacitación, que les falta tiempo y les falta experiencia.
- Es necesaria mayor implicación de las autoridades locales, ya que no todas están enteradas de lo que se hace con el programa ni cómo funciona, ni las posibilidades de dar continuidad al trabajo.
- La concepción de alfabetización de la que se parte debe cuestionarse, ya que no es posible, como diría Emilia Ferreiro, seguir sosteniendo que la persona que aprende es un par de ojos, un par de manos y una persona que escucha, asocia, memoriza y decodifica. Debe proponerse una concepción que lleve al planteamiento metodológico que se requiere para alfabetizar, utilizando múltiples formatos y estrategias.
- El “método” como única vía, debe replantearse. Es necesario seguir insistiendo en la diversidad textual, que es lo que varias de las facilitadoras promueven, casi por intuición.
- La relación arbitraria y memorística que se establece entre dos lenguajes claramente diferenciados —números y letras—, debe transformarse. La dificultad que esto representa lleva a establecer situaciones arbitrarias, donde la facilitadora de El Manzanilla propone una relación de los números y las letras por orden alfabético y ordinal, sin atender a lo que el método plantea.
- Los medios de apoyo deben diversificarse para dar cabida, por un lado, a la gran variedad de formatos y variedades de textos escritos que existen en el español, y, por otro, para promover la producción, difusión y conservación de otras lenguas y culturas tan valiosas como la hispana, en este caso el mixe, el mixteco, el zapoteco y el p’ruhépecha.
- No dejar pasar el momento histórico en el que la alfabetización vuelve a cobrar impulso, seguir ampliando las posibilidades de las personas que no han ejercido su derecho a la educación y redefinir políticas públicas sostenidas de apoyo a la población joven y adulta.



Plaza Comunitaria
e-méxico

Educación para jóvenes y adultos mexicanos
e hispanos en el exterior







Y EL TRABAJO • ALFABETIZACIÓN • PRIMARIA
rg.mx • SECUNDARIA • BACHILLERATO
BAJO • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
ALES • california.conevyt.org.mx • INGLÉS
x • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
CIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO • ALFABETIZACIÓN
a.conevyt.org.mx • SECUNDARIA • BACHILLERATO
EL TRABAJO • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
LABORALES • carolina.conevyt.org.mx • INGLÉS
vt.org.mx • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
CIÓN • EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO • ALFABETIZACIÓN
ashington.conevyt.org.mx • SECUNDARIA • BACHILLERATO
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
COMPETENCIAS LABORALES • milwaukee.conevyt.org.mx • INGLÉS
www.conevyt.org.mx • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
COMPUTACIÓN • EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO • ALFABETIZACIÓN



EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO • ALFABETIZACIÓN • PRIMARIA
washington.conevyt.org.mx • SECUNDARIA • BACHILLERATO
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
COMPETENCIAS LABORALES • carolins.conevyt.org.mx • INGLÉS
oregon.conevyt.org.mx • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
COMPUTACIÓN • EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO • ALFABETIZACIÓN
PRIMARIA • california.conevyt.org.mx • SECUNDARIA • BACHILLERATO
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
COMPETENCIAS LABORALES • milwaukee.conevyt.org.mx • INGLÉS
www.conevyt.org.mx • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
COMPUTACIÓN • EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO • ALFABETIZACIÓN
PRIMARIA • california.conevyt.org.mx • SECUNDARIA • BACHILLERATO
FORMACIÓN PARA EL TRABAJO • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN
COMPETENCIAS LABORALES • carolina.conevyt.org.mx • INGLÉS
www.conevyt.org.mx • ORIENTACIÓN EN SALUD Y EDUCACIÓN

INFORMES:

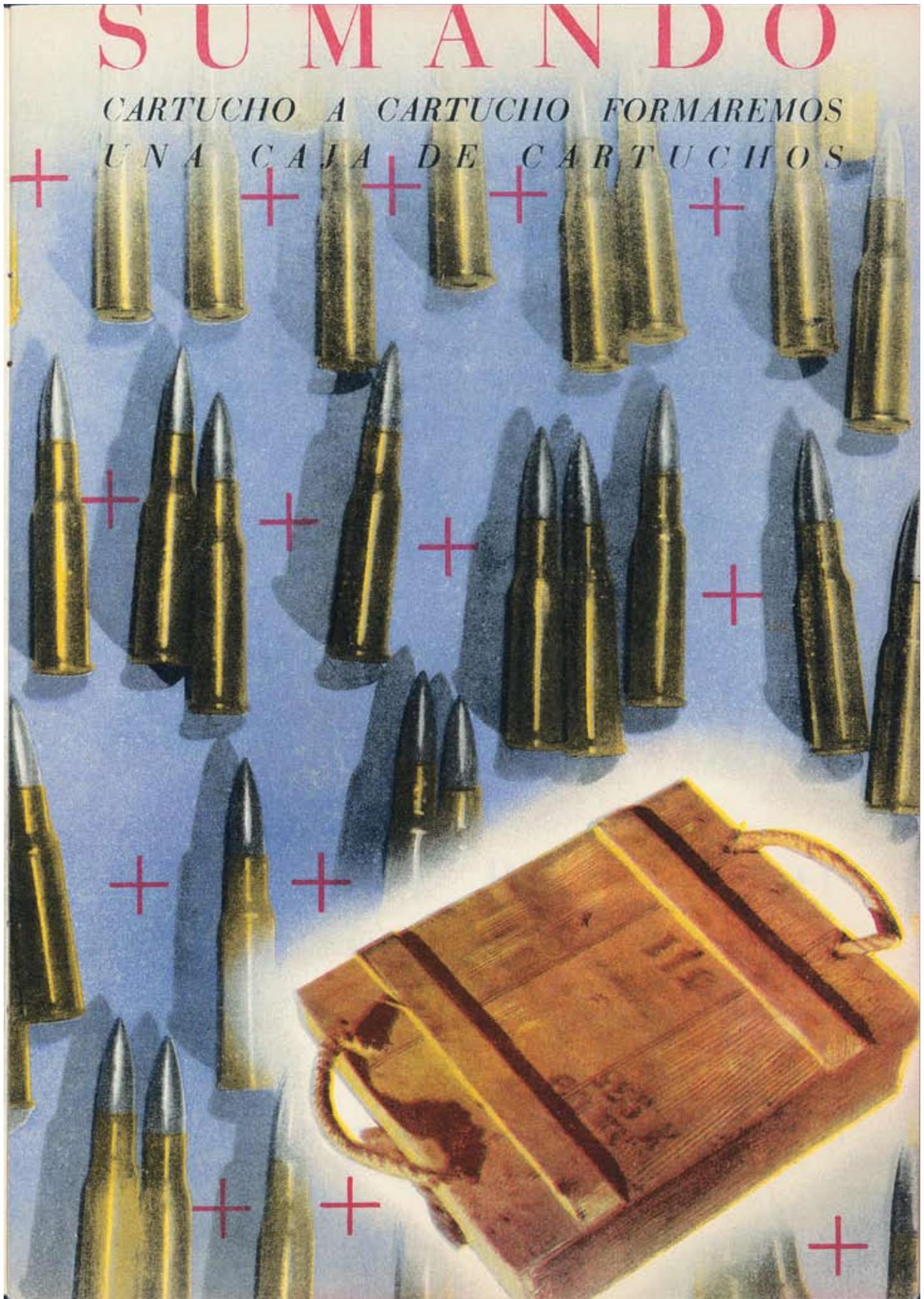


CONSEJO NACIONAL DE
EDUCACIÓN PARA LA VIDA
Y EL TRABAJO

SECRETARÍA DE
RELACIONES
EXTERIORES

INSTITUTO DE LOS
MEXICANOS EN
EL EXTERIOR





MÉTODOS Y METODOLOGÍAS

PATRICIA RAMOS

Directora de Asuntos Internacionales del
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México

EL ARTÍCULO SE INICIA CON UN SOMERO ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA ALFABETIZACIÓN y los diferentes métodos y concepciones subyacentes en los distintos contextos, para pasar a analizar seguidamente el concepto actual de alfabetización, como parámetro para el análisis del método o métodos adecuados para el objetivo perseguido. Posteriormente se repasan y clasifican los diferentes métodos de alfabetización, con especial atención al método psicosocial de Paulo Freire. El artículo concluye con una defensa de la diversidad metodológica, siempre que se cumplan determinados parámetros acordes con el objetivo que desea alcanzar.

PSICÓLOGA POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y DIPLOMADA en Desarrollo Humano y Procesos de Calidad Total por la Universidad Latinoamericana, de 1983 a 1984 coordinó el área de programas de formación del grupo CIFRA. De 1981 a la fecha ha trabajado en el INEA como Asesora de la Dirección General, Subdirectora Técnico-Pedagógica y Subdirectora de Evaluación del Aprendizaje. Fue Directora de Promoción, Desarrollo y Asuntos Interinstitucionales del Instituto Nacional de Solidaridad, donde desempeñó el cargo de Directora de Operaciones y Proyectos Especiales. Ha desarrollado metodologías de excelencia para la práctica educativa en diferentes niveles, así como sistemas de evaluación y para el establecimiento de equivalencias entre modelos educativos. Actualmente es Directora de Asuntos Internacionales del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.



MÉTODOS Y METODOLOGÍAS

PATRICIA RAMOS

Directora de Asuntos Internacionales del
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México

DE MISIONES Y VISIONES

ESCRIBIR ACERCA DE LOS MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN actuales, nos lleva indiscutiblemente a observar cuáles han sido las experiencias en nuestra región y sus resultados. Acudir al pasado para observar la riqueza de aportaciones desde que la escritura existe, las que han dado respuesta a diferentes misiones y propósitos para que nuestros semejantes cuenten con estos instrumentos del conocimiento.

En la época de la Colonia, por ejemplo, los primeros contactos de los grupos aborígenes con la lectura y la escritura fueron para ser catequizados y anular todo vestigio de creencias prehispánicas. La instrucción, ligada a la doctrina cristiana, era privilegio de los misioneros. Posteriormente, con la acumulación del conocimiento durante el Renacimiento y la Ilustración se inicia la institucionalización de la educación; sin embargo, en esta época, la educación fuera de los salones de clase demostró ser más eficaz y profunda que la sistemática; la misión era educar para la productividad.

Lo anterior es un ejemplo de que los métodos no son el único factor de éxito en los procesos de alfabetización. La decisión de su uso está más bien influida por diferentes factores, entre ellos, los contextos sociales y económicos, las políticas educativas, la influencia de los pronunciamientos en el seno de los organismos internacionales y los comportamientos estadísticos acordes con los niveles de bienestar, entre otros. Hoy se integran además otros elementos esenciales, como la experiencia, el avance tecnológico y las intenciones actuales de alfabetizar de gobiernos, grupos y líderes.

Si revisamos someramente el pasado encontramos que, de acuerdo con sus contextos y por su propia naturaleza, en algunos momentos de la historia de nuestros países ha sido necesario unir el alfabeto al desarrollo productivo, como es el caso en México de las misiones culturales desde 1920. Posteriormente, con sus variantes, hasta los años 1950 el énfasis se puso en la adquisición mecánica de la lectura y la escritura, común en innumerables campañas, pero en muchos de los casos, por carecer de una estrategia de continuidad educativa, era muy fácil que las personas regresaran a un analfabetismo funcional. En la década de 1960, en el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, realizado en Teherán (1965), se analizan los factores de desarrollo de los pueblos y se establecen algunos criterios para vincular los planes nacionales de alfabetización con el progreso social y económico de los países; en ese momento empieza a gestarse una manera diferente de definir el concepto de alfabetización y su importancia, aunque a pesar de estos criterios aún persiste hoy día en algunas regiones la idea de hacer campañas de alfabetización de manera aislada.

Estos ir y venires han estado integrados de diversidad de aportaciones y múltiples resultados. Los años 1970 y 1980 tienen un florecimiento gradual, caracterizado por el uso de métodos que no sólo aportaron a las maneras de enseñar a leer y a escribir, sino que además contribuyeron a lograr un aprendizaje significativo que motivara al uso individual y social de las habilidades y conocimientos adquiridos; una parte por la influencia de la escuela de Freire y la otra por la búsqueda de aquello que diera respuesta al derecho de cada persona a la educación, tal como se reconoce en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, incluido el derecho a la alfabetización. En 1990, en Jomtien, Tailandia, florece fuertemente una “visión ampliada” de la educación para adultos, considerando a la alfabetización como el inicio de un proceso educativo a lo largo de la vida.

Así, los años 1990 se caracterizan por una enorme diversidad de métodos y metodologías que hacen uso de todo tipo de recursos didácticos y adecuadas para cada intención, bajo el interés mundial, y en particular de América Latina, de superar los enormes retos del analfabetismo y la integración al mundo moderno; los autores continúan con las firmes ideas de lo significativo, influenciados por la experiencia regional y de cada país, ocupados en el asunto de que nuestros pueblos cuenten con estos elementos.

De esta manera se da entrada al siglo XXI, con enormes experiencias y resultados, aunque aún con enormes retos en torno al analfabetismo asociado a la pobreza, a la falta de equidad y de crecimiento económico, así como a las políticas educativas.

DE DEFINICIONES, USOS Y DESUSOS

Podríamos aquí hacer un recuento de definiciones de lo que significa un individuo alfabetizado, en el que sin duda el propósito de la política educativa coincide con aprender el alfabeto; sin embargo, en algunos casos se trata sólo de aprender mecánicamente, sin considerar este proceso como el principio de otros procesos educativos y de formación como individuo.

Dado que el motivo de análisis son los métodos y no las definiciones, con el fin de tener un parámetro que de una u otra forma se ha venido definiendo gradualmente, acudiremos sólo a la definición ampliada de la alfabetización como un proceso integrado a la educación básica de jóvenes y adultos. Definición en la que hemos participado los equipos de trabajo de los países iberoamericanos y que contribuye a orientar de manera más objetiva las políticas públicas y en la que se observa una coincidencia de lo que hoy queremos en los procesos de alfabetización y que toma en cuenta logros y retos de la experiencia.

En el contexto del Plan Iberoamericano, “la alfabetización, integrada a la educación básica, se reconoce como:

- Un derecho humano que al hacerlo efectivo fortalece la valoración intrínseca de la persona.
- Un proceso de aprendizaje cuyo objetivo es el mejoramiento de las condiciones de vida de la población en proceso de alfabetización y su inclusión social.

La alfabetización consiste en un proceso gradual de aprendizaje que permite la comprensión de la lectura, la expresión escrita autónoma y el uso de las matemáticas básicas. Con un enorme retorno social porque mejora significativamente:

- El desarrollo personal y familiar: la comunicación, oral y por escrito, de lo que queremos y necesitamos, conocimientos básicos de salud e higiene, apoyo educativo a los hijos, autoestima personal, prevención de la violencia.
- La inserción en el mundo laboral, facilitando la adquisición de competencias básicas imprescindibles para el trabajo.
- El interés por continuar preparándose y estudiando. Favorece el desarrollo de nuevos procesos de conocimiento.
- La participación social y política: comprensión y participación, con capacidad crítica y propositiva, en el mundo en que vivimos; el conocimiento de los derechos y obligaciones de las personas; fortalecimiento de la ciudadanía y con ello, de la gobernabilidad y la democracia.”

DE MÉTODOS Y METODOLOGÍAS

He comentado acerca de las misiones y visiones y de las definiciones porque de esto depende en gran medida la elección de los métodos por utilizar. En la región de América Latina se ha dado una infinidad de títulos a los métodos y podríamos decir que todos han hecho su aportación a los procesos educativos, aunque no todos favorezcan la continuidad educativa ni el desarrollo de habilidades y conocimientos requeridos actualmente para que un individuo sea productivo y participe en la sociedad.

Hoy, con la evolución de nuestros pueblos, la acumulación del conocimiento, así como los requerimientos de desarrollo en nuestros países, las definiciones del concepto se amplían: es indiscutible que alfabetizar no sólo implica aprender a leer y a escribir, sino cumplir con principios esenciales en los que el lenguaje escrito debe ser útil a nuestra vida y formar parte de un proceso continuo de educación.

Aunque en la actualidad se ha dado infinidad de títulos a los métodos para el aprendizaje de la lecto-escritura, y éstos varían de acuerdo con las configuraciones lingüísticas de cada idioma; todos, sin excepción, son de una u otra forma, analíticos o sintéticos, o una fusión de ambos: los llamados analíticos-sintéticos.

Dentro de la literatura acerca del tema que nos ocupa, William Gray (1) tiene, desde mi punto de vista, una de las mejores definiciones, ya que agrupó a los métodos de alfabetización en dos: los antiguos y especializados y los modernos.

LOS ANTIGUOS SE AGRUPAN EN DOS CLASES

1. Aquellos que inician con las unidades mínimas (**letras**) y sus sonidos como componentes de las palabras, no necesariamente significativas. Son los **métodos sintéticos**, entre los cuales se encuentran principalmente:
 - El método alfabético (o del deletro). Inicia con todas las letras del alfabeto para pasar a las sílabas, las palabras y los enunciados.
 - El método fonético y el onomatopéyico. Letras asociadas a los sonidos naturales.
 - El método silábico. El aprendizaje gradual basado en sílabas y luego

palabras y enunciados, el Silabario de San Miguel y el libro mágico son dos ejemplos de este método.

2. Aquellos que tienen como punto de partida el uso de unidades del lenguaje que tiene una significación para el que aprende a leer y a escribir. Se trata de los **métodos analíticos**, entre los cuales se encuentran principalmente:

- El método de palabras.
- El método de frases.
- El método de oraciones.
- El método de historias, cuentos, leyendas. (Permite al lector recorrer una serie de eventos que tienen un comienzo, un desarrollo y un final).

Los **métodos modernos** se encuadran en dos grandes categorías: las tendencias eclécticas y las tendencias centradas en el que está aprendiendo. La tendencia ecléctica abarca el análisis y la síntesis, propiciando **el método analítico-sintético**.

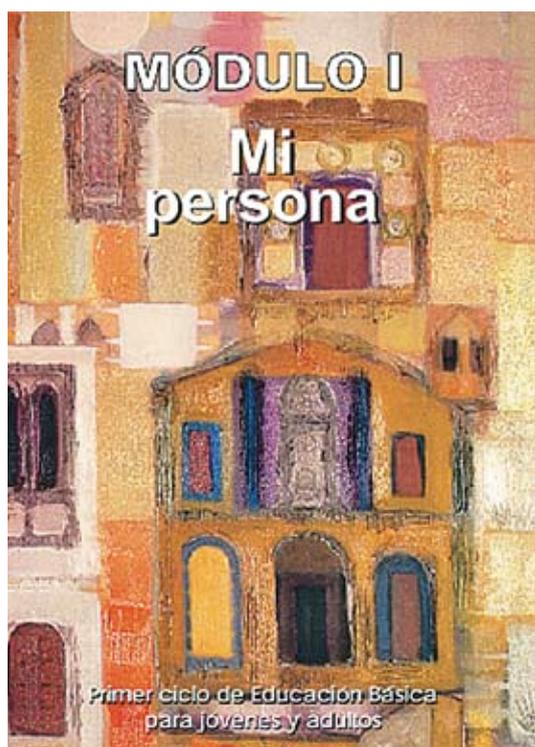
Si retomamos la definición de alfabetizado antes expuesta y consideramos los pronunciamientos internacionales cada día más contundentes, nos daremos cuenta de la importancia de la alfabetización para el desarrollo humano. Así lo describe y analiza Rodríguez Fuenzalida en su libro “Las metodologías de la alfabetización”, en que enfatiza el uso que en la época contemporánea se ha dado a los métodos analíticos y analítico-sintéticos en toda América Latina, con una diversidad respecto de tres elementos: la función que se asigna al educador-alfabetizador y su perfil, el uso de los recursos y los contenidos.

De acuerdo con este autor se han aplicado **métodos que enfatizan los elementos de las palabras y sus sonidos**. Como ejemplo tenemos el método LAUBACH. Es fonético, pues asocia el cómo se pronuncia la letra en el contexto de una palabra. El método desarrollado por Alfait destaca el uso de las sílabas.

Métodos que enfatizan el significado del lenguaje escrito, utilizando la palabra como unidad. Ejemplo de éstos son: el de palabras normales usado en 1948 en Venezuela. La cartilla “Venceremos” de Cuba, utilizado en 1961 para la campaña nacional de alfabetización, que logró enormes resultados integrado como un componente de un proceso político y social, en el nivel inicial de un proceso amplio de educación de adultos.

En éstos se ubica el **método psicossocial de Paulo Freire**, quien utilizó los aportes de nuevas orientaciones conceptuales pedagógicas y socio-antropológicas para optimizar el método de alfabetización, en el sentido de no restringirlo a la adquisición de destrezas para la lecto-escritura, sin considerar otros componentes fundamentales.

Para Freire el aprendizaje se alcanza por discernimiento, por la facultad que un individuo tiene para plantear y resolver sus propios problemas en una actividad creadora. Por su respeto a la diversidad, una de las aportaciones más valiosas de Freire fue la de haber incorporado al método una fase preoperatoria en la que se prepara minuciosamente los contenidos y materiales para el proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración las necesidades y expectativas de los futuros educandos y detectando su lenguaje. Consideró que éste es un producto social, compartido por un grupo, por medio del cual se transmite una cultura que involucra una visión del mundo, de la naturaleza, de la sociedad y del hombre. De ahí la gran influencia de Freire en



América Latina, que demostró que el método aplicado de esta manera tiene un sentido altamente impactante, además de que posibilita la comprensión de aspectos que tal vez no serían percibidos en otras condiciones:

“...puesta una situación existencial delante de un grupo, inicialmente su actitud es de quien meramente describe la situación como simple observador. Luego, comienza a analizar la situación sustituyendo la pura descripción por la problematización de la situación. En este momento llega la crítica de la propia existencia...”

El método utilizado por Paulo Freire y colaboradores, se clasificaría dentro de los modernos. Un método ecléctico, ya que va del análisis a la síntesis y viceversa. Importante señalar que Freire nunca manifestó haber inventado el diálogo ni el método analítico-sintético de la palabra generadora, aunque este ardid fue utilizado infinidad de veces para desacreditar sus campañas de alfabetización en Brasil. Se le acusaba además de plagio de educadores norteamericanos y europeos y de no haber hecho “nada original”. Dice Freire a este respecto y retomando a Dewey:

“La originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de cosas conocidas...”

En México, con la escuela de Freire, a partir de la experiencia entre 1981 y 1984 se hacen las adecuaciones necesarias a nuestro contexto usando diferentes modalidades y se diversifica la estrategia con el uso de medios. Tenemos una vasta experiencia en este sentido. Desde la última campaña nacional que se realizó en 1981, el método de palabra generadora demostró su efectividad para estos procesos, apoyado por la televisión, la radio, el enfoque individual y la atención directa con recursos, considerando un solo perfil de egreso y una diversidad de contenidos acordes con cada tipo de población (rural, urbana, indígena, entre otras). Hoy en México, después de una larga experiencia desde 1996 bajo el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, el método de la palabra generadora pasa a formar parte de uno de los componentes esenciales de la Educación para la Vida y el Trabajo usando lenguajes significativos. Identificar que sujeto y objeto de conocimiento no son dos entidades distintas sino que son dos aspectos de una misma realidad en unidad y contradicción dialéctica constituye sólo un elemento entre otros, como lo significativo de los contenidos para que la alfabetización sea sólo el principio de una educación continua para la vida y el trabajo.

Métodos que enfatizan el significado del lenguaje escrito, utilizando como unidad la oración. Está como ejemplo la Cruzada Nacional de Alfabetización Héroe y Mártires por la liberación de Nicaragua, en 1980 y el modelo MACAC en Ecuador para la educación indígena. También existen métodos que utilizan juegos y simulaciones que se basan en situaciones reales haciendo uso de los medios de comunicación.

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico, emprender una acción educativa implica, entre otras cosas, definir los objetivos educativos, los contenidos y los niveles de aprendizaje que deberán alcanzar los sujetos de la acción para considerar que se ha cumplido no sólo con los objetivos educativos, sino también con una política social y educativa. Así los contenidos guardan una estrecha relación con los niveles de alfabetización y con el perfil de egreso que deseamos alcanzar (habilidades, conocimientos, actitudes y valores que queremos lograr). Los contenidos permiten identificar



algunos de los recursos educativos que utilizar para cumplir con los objetivos y responder a las necesidades e intereses de la población objetivo y a las políticas públicas.

Así, después de muchos años y de enormes discusiones, acordes con los contextos, propósitos, necesidades, pronunciamientos y declaraciones internacionales, nos encontramos ante una diversidad de resultados en la práctica educativa. El común de los esfuerzos en la región se ha inclinado por el uso de métodos modernos **analítico-sintéticos** y sobre todo el de palabra generadora, porque, con su adecuada instrumentación, se logra:

- Aprendizaje significativo.
- Flexibilidad y evocación de la participación constructiva del educando.
- Resultados positivos inmediatos y creatividad en los participantes.
- Construcción y uso de recursos educativos sencillos.
- Integración gradual de unidades significativas de nuestra lengua y sus elementos básicos, por su propia naturaleza fonética.
- Respeto a la diversidad, reconociendo lo que cada uno aprende.
- Identificación objetiva de posniveles de alfabetización.
- Cimentar los procesos para la continuidad educativa para la vida.

DE CONCLUSIONES EN LA REFLEXIÓN

Partiendo de la idea de que la alfabetización es un proceso más que un fin, que forma parte de un proceso educativo continuo para la vida, es que los métodos que apoyen estos procesos deben observar ciertos principios. Por ejemplo, con el propio concepto de alfabetización se deben considerar:

- Declaraciones y manifiestos internacionales.
- Contextos sociales y económicos.
- Políticas educativas de Estado.
- Recursos humanos y financieros.
- Disciplinas participantes.
- Propósitos.
- Avances tecnológicos disponibles.
- Perfil de los educadores de adultos.
- Experiencias del trabajo mismo de alfabetización en el país. La aplicación natural de los elementos del lenguaje.

- El desarrollo de habilidades tales como: comprender, observar, relacionar, analizar, interpretar, etcétera.
- La continuidad educativa acorde con cada necesidad, y la disponibilidad para hacer uso de la tecnología.

Es de notarse que en la mayoría de las recientes experiencias públicas y privadas conformes a cada contexto los contenidos son más cercanos a las realidades y requerimientos de jóvenes y adultos; la tendencia a enfatizar en lo significativo del lenguaje, a partir del uso de métodos analítico-sintéticos, como el de la palabra, el enunciado o el párrafo con una diversidad de contenidos.

De aquí el respeto que le debemos a la diversidad de iniciativas que tienen estos elementos en común y que de alguna manera están indicando nuestro camino a seguir como región. De estas experiencias podemos definir las habilidades y conocimientos que definan un perfil de egreso objetivamente planteado como indicador general para nuestra región.

Paulo Freire significó sin duda un parteaguas en el uso de los métodos, al darle un significado social y generador al aprendizaje de la lectura y la escritura como la base para participar activa y productivamente en otros procesos educativos y sociales y adecuarlo a la diversidad.

Punto esencial es también la urgencia de establecer indicadores de evaluación que permitan evaluar en su justa medida los procesos de alfabetización integrados a la educación para la vida, que se dan con una gran experiencia en nuestros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreiro, Julio. *Educación popular y proceso de concientización*, Editorial Siglo XXI, 5ª edición, México, 1978.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, 20ª edición, México, 1970.

_____. *La educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI, México, 1978.

P. de Braslavsky, Berta. *La querrela de los métodos de enseñanza de la lectura*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, Argentina, 1962.

Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas. 2007-2015 (Documento Base), XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Montevideo, Uruguay, 3-5 de noviembre de 2006.

Ramos Méndez, Patricia. *Fases de elaboración y acción práctica del método de Paulo Freire*, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, 1984.

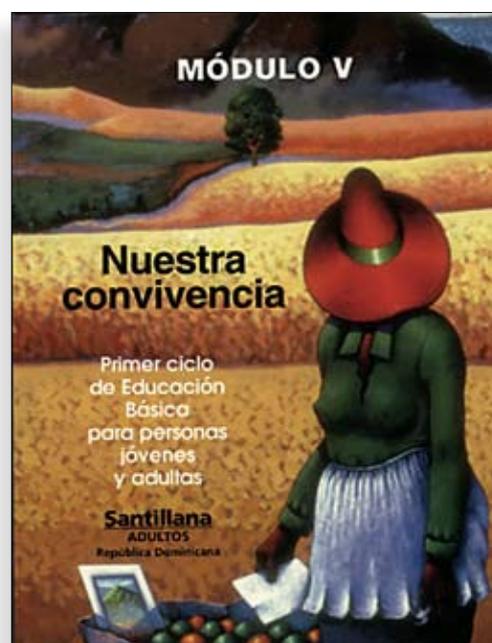
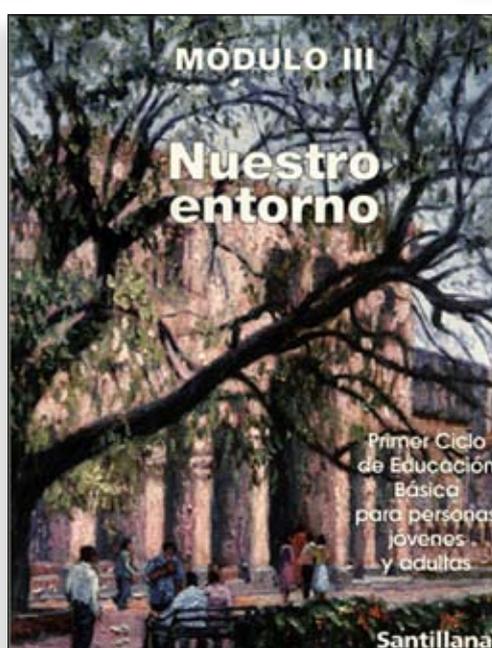
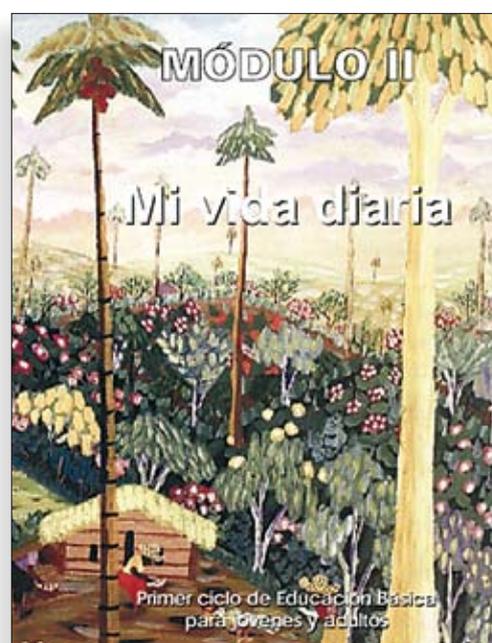
_____. *Contenidos y niveles de alfabetización*, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, 1984.

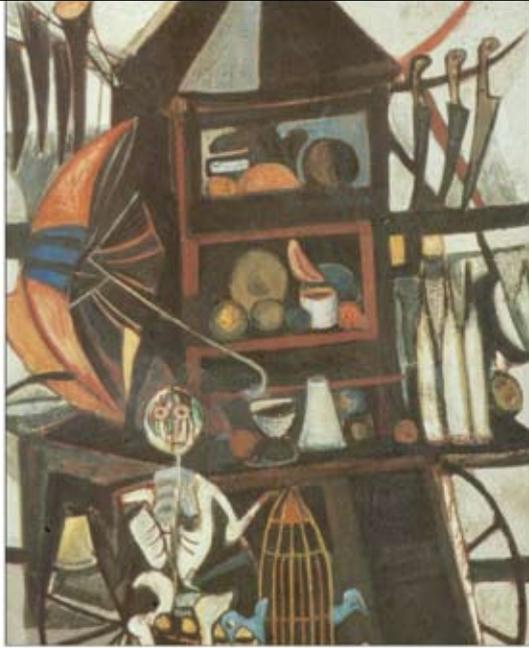
Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. *Metodologías de alfabetización en América Latina*, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización, Michoacán, México, 1982.

Torres Novoa, Carlos. *Entrevistas con Paulo Freire*, Editorial Garnika, 2ª edición, México, 1978.

_____. *La praxis educativa de Paulo Freire*, Editorial Garnika, 5ª Edición, México, 1979.

UNESCO. *Alfabetización 1972-1976. Progreso de alfabetización en los diversos continentes*, París, Francia, 1979.



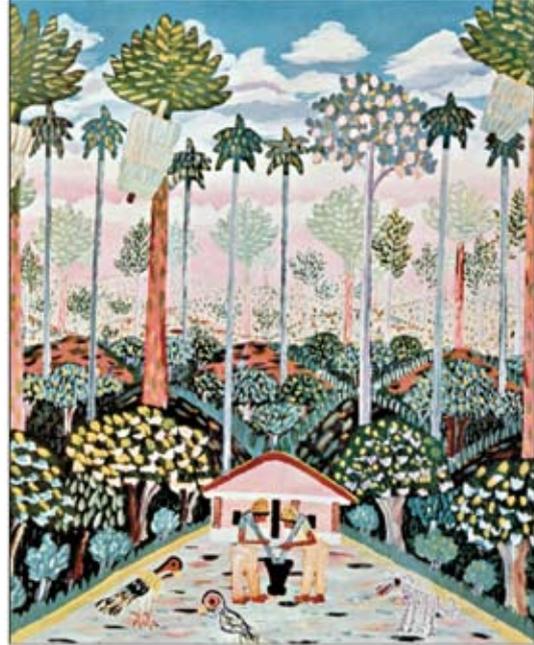


Mi cultura y la de los demás

MÓDULO II, 2do. Ciclo

Primer curso del 2do. Ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana

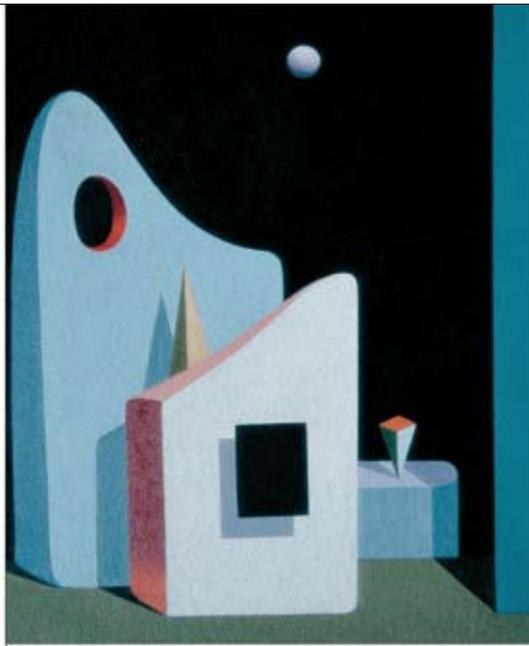


Mi comunidad

MÓDULO III, 2do. Ciclo

Primer curso del 2do. Ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana



Mi futuro

MÓDULO IV, 2do. Ciclo

Primer curso del 2do. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana



La construcción de la democracia

MÓDULO VIII, SEGUNDO CICLO

Segundo año del 2do. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana

ALFABETIZACIÓN A PARTIR DEL NOMBRE PROPIO

IRENA MAJCHRZAK

Doctora en Sociología e Investigadora

EL ARTÍCULO NOS CUENTA CÓMO LA AUTORA IDEÓ EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN A partir del nombre propio gracias a un encuentro con una niña indígena, chontal, que se llamaba Simona, en el estado mexicano de Tabasco. Posteriormente, describe las diferentes etapas del método:

1. **Iniciación**, en la que los alumnos viven el rito de iniciación y ejercen la capacidad de reconocer los nombres de sus compañeros.
2. **Pared letrada**, que se refiere a los juegos y ejercicios llevados a cabo con el apoyo de un sistema didáctico visual que se compone del alfabeto y las tarjetas con los nombres de todos los alumnos, colocados sobre la pared.
3. **Nombrando al mundo**. En esta fase, los alumnos ya se dieron cuenta de las relaciones entre las letras y los fonemas y pueden confrontarse con palabras de cuyo significado no fueron prevenidos. Los maestros preparan tarjetitas con los nombres de los objetos que se encuentran en el salón, partes del cuerpo y de prendas de vestir.
4. **Juegos de prelectura**. En esta fase se abre el mundo. Sirviéndose de ilustraciones se pueden tocar muchos temas y moverse por otras dimensiones.
5. **Lectura autónoma**. El alumno está listo para el encuentro con el libro.

- Nacida en Polonia en 1927.
- Doctora en Sociología.
- Misión diplomática en México en 1966/1972.
- Vuelve en 1982 para realizar una investigación sobre la educación indígena en México.
- Trabaja con el gobierno de Tabasco donde desarrolla un programa de educación para los niños chole y chontales.
- Desde entonces trabaja tanto en Polonia como en México promoviendo su método, Alfabetización a Partir del Nombre Propio, mediante talleres, conferencias y publicaciones.

ALFABETIZACIÓN A PARTIR DEL NOMBRE PROPIO

IRENA MAJCHRZAK

Doctora en Sociología e investigadora

El método Alfabetización a Partir del NOMBRE propio nació en el pueblo Guaytalpa en el estado de Tabasco en 1984. Se dio gracias a un encuentro con una niña indígena, chontal, que se llamaba Simona. Aquel día, cuando Simona me vio entrar al internado, donde vivía de lunes a viernes para asistir a la escuela primaria, se me acercó y me pidió que la ayudara con su tarea escolar. La chica tenía que preparar una lectura para el día siguiente. Cuál sería mi sorpresa, cuando al cabo de un rato, me di cuenta de que Simona, a pesar de conocer todas las letras tanto por su nombre como por su sonido, no estaba lista para ponerlas juntas y sacar palabras enteras. Después de un largo rato de silencio, ya desesperada le pregunté si sabía cómo se escribe su nombre. Me contestó que no. Entonces se lo escribí, letra por letra, diciendo: “Mira, ésta es la ‘S’ de Simona, ahora viene la ‘i’ de Simona...” y así, hasta escribir todas sus letras. Las contamos. Seis. Luego en otra tarjeta escribí el nombre mío. Irena.

S i m o n a
I r e n a

Las comparamos. Contamos las letras y buscamos cuáles eran idénticas y cuáles diferentes. Lo impresionante fue ver cómo cambió la cara de Simona. De una chica apenada por no saber leer se transformó en una feliz y sonriente. Su sonrisa la sentí como *i n t e l e c t u a l*, es esta expresión que tenemos todos cuando inesperadamente descubrimos algo más que sólo lo evidente.

¿Qué cosa, creo yo, ha entendido Simona? Ha entendido que las letras ocultan un significado y que en este caso el significado oculto es ella misma.

Como paso siguiente le escribí en unos papelitos todas las letras de su nombre por separado, las dispersé y le pedí que las ordenara para formar su nombre. Lo hizo muchas veces, con la misma expresión de felicidad. Luego separé “Si” de “mona” y le dije que Simona “sí es mona” y que además debe sentirse feliz porque ella tiene la posibilidad de expresar con sus letras “si” o “no” su voluntad de acuerdo con sus deseos.

Eso pasó hace 23 años. No obstante, lo recuerdo como el acontecimiento más importante en mi vida profesional. Y siempre, cuando me propongo explicar en qué se caracteriza el método “de nombre propio”, cuento detalladamente cómo ocurrió y cómo se desarrolló este evento que yo llamo “el encuentro con Simona”. ¿Por qué?

Trataré de mostrar todos los elementos que jugaron un papel cognitivo en este acontecimiento:

1. Démonos cuenta de que el encuentro se dio entre dos individuos que normalmente no caminan por los mismos caminos: una de ellas es una niña chontal que proviene de un pueblo de cultura ágrafa, en la cual las letras y la escritura no tienen ningún valor ni significado y tampoco ningún lugar en su vida diaria. Y la otra, una señora polaca de 55 años, doctora en sociología, que proviene de una familia letrada desde varias generaciones y que no se puede imaginar un solo día sin leer y escribir algo. Se encontraron en un pueblo indígena mirando desamparadas las dos el libro elemental escolar. La mayor siente la responsabilidad de transmitir a su pequeña interlocutora los misterios del sistema de escritura, su esencia. Ahora mismo, en este mismo momento, porque la pequeña no tiene paciencia y quiere ir a jugar.
2. Démonos cuenta de que la maestra de este instante no es pedagoga. Nunca ha enseñado a leer ni a escribir a nadie. No sabe nada de los programas escolares y nada de las técnicas educativas. Ningún conocimiento de esta índole tiene influencia sobre ella. Va al grano con toda la libertad e ingenuidad.

3. Y el grano es exactamente eso: la composición de letras en una palabra depende de la composición fonética en la misma palabra en la lengua oral. Son las dos formas de nombrar el mismo designado, el mismo significado.
4. Al enseñarlo por medio del nombre propio, la mayor toca el ego de su alumna casual. Se despiertan las emociones, el amor propio, la curiosidad y con eso una concentración mental de alto grado. Las emociones funcionan como detonadores de las cualidades intelectuales.
5. Es de pensar que fue importante también no sólo el hecho de que la instructora casual no fue maestra profesional. Posiblemente fue importante también que su formación fuera la de socióloga. La diferencia fundamental para este caso la vería en el hecho de que el sociólogo está entrenado en el arte de observar. Observar sin juicio. Su pregunta es: ¿cuál es la realidad que observo? En este caso: la niña conoce las letras, no obstante no sabe leer. ¿Qué falta? Y la respuesta es: falta el saber, el sentir que detrás de las letras hay que buscar el significado. En cambio, el maestro ésta entrenado para observar al niño con el objetivo de constatar si el alumno sabe lo que debe saber este día y a esta hora conforme a las reglas cronológicas del programa escolar. El sociólogo no se siente responsable, el maestro, sí. Siempre. Con eso no quiero decir que estaría bien sustituir a todos los maestros por sociólogos. De ninguna manera. Intento simplemente analizar el acontecimiento que fue el encuentro con Simona desde diferentes puntos de vista.

Debo decir que en aquel tiempo yo trabajaba para el DIF Tabasco, me hacía cargo de 14 albergues escolares en la zona indígena. Debo también decir que esta tarea me fue encargada a raíz de la lectura de mi libro *Cartas a Salomón*, en el cual expresé mis cuestionamientos y observaciones sobre el funcionamiento del programa de educación bilingüe y bicultural que era obligatorio en aquel tiempo. En este libro, recuerdo el famoso juicio del rey Salomón entre las dos madres que peleaban el derecho maternal sobre un niño. El veredicto del rey Salomón estableció que se partiera al niño en dos, dando a cada madre una de las partes. Mientras una de las mujeres estuvo de acuerdo, la otra, horrorizada, pidió que se dejara al niño con vida aun cuando éste no se quedara con ella. Bien, las dos culturas, la nacional y la étnica, me parecían como aquellas madres, y ahora reclaman el derecho sobre el niño indígena. La moraleja que este hecho sugiere quedaba clara. Por encima de las madres lo que importa es la integridad del niño.

Ese mismo día, al regresar a casa supe que con Simona se me había revelado algo que permitiría proteger la integridad de las niñas y niños indígenas que ingresaban al sistema escolar. Y eso era: *partir de su nombre propio*.

El nombre propio se puede considerar como el cero lingüístico. Donde quiera que vaya una persona se lleva consigo su nombre tal como se lo dieron en su lugar de nacimiento. Yo soy Irena a pesar de que en este mismo instante, mi computadora me señala esta palabra subrayada en rojo. Le pido perdón, pero soy Irena y no Irene como me lo quisiera corregir. El nombre no cambia con el cambio del lugar y de la lengua. El nombre nos acompaña desde el nacimiento y más allá de la muerte. Es la palabra inicial en la vida. Hasta un bebé reacciona a esta palabra con una sonrisa y agitando su cuerpo.

Decidí averiguar si el nombre propio puede ser usado como una llave lingüística que pudiera abrir el mundo de la escritura también a las criaturas que vienen de los pueblos ágrafos. Al día siguiente, fui al internado localizado en el pueblo Guatacalca. Allí, siete niños comenzaban el primer grado escolar. A cada uno de ellos le escribí su nombre propio, de modo un tanto ceremonial.

Adrián

Patricia

Domitilo

Y a otros más. También a la maestra del lugar, María Dolores.

Pude observar en sus caras la misma sonrisa que el día anterior mostró Simona.

El paso siguiente fue pedir a los niños que colocaran sus tarjetas en algún lugar de la palapa (una construcción tradicional hecha con los materiales propios de la región), en la cual estábamos trabajando. Y allí sucedió algo que también menciono cuando cuento como surgió el método de alfabetización a partir del nombre propio. En el grupo participaba Adrián, un niño sumamente agradable que además era conocido por el conmovedor amor que demostraba a su maestra. En el primer intento, Adrián colocó su tarjeta en el palo más cercano a su asiento, pero al rato observó que su maestra había colocado la suya del lado opuesto, más alto, bajo el techo. Adrián despegó su tarjeta, pasó al otro lado de la palapa, subió a la mesa y colocó su nombre al lado de la tarjeta de su amada maestra. Al terminar este hecho, en su cara apareció una sonrisa, como la de un verdadero galán. ¿Qué demostró Adrián? Que en un solo instante entendió que la palabra "Adrián" lo simbolizaba a él y con su gesto le dijo: "Te quiero, maestra". *Se sirvió de las letras apenas conocidas para escribir un mensaje, un mensaje de amor*. Todos los adultos que observamos la escena nos quedamos atónitos, sorprendidos, conmovidos.

El acontecimiento con Adrián reforzó mi idea. La idea de entregar a los niños las tarjetas con sus nombres propios escritos en su presencia y de manera un tanto ceremonial adquirió carácter de *rito de iniciación*. Iniciación en el mundo de la escritura. ¿Qué entendió Adrián? ¿Qué entendió Simona?

Entendieron que la palabra escrita *significa* lo mismo que la palabra dicha en la lengua oral y que la composición gráfica de la palabra escrita depende de su composición fonética.

¿Qué entendí yo? En este momento todavía en forma de suposiciones:

1. Que el nombre propio puede servir como la llave que abre el mundo cifrado de la lengua escrita.
2. Que la unidad primaria de la escritura es una palabra. No la letra, no la sílaba, ni el fonema, sino la *palabra*, quiere decir una composición de letras que significa algo. Y el nombre tiene gran significado aun para el niño pequeño.
3. Que por lo mismo el nombre propio es una palabra *fácil*, independientemente del número de letras que contiene.
4. Que el proyecto de usar el nombre propio escrito como palabra inicial, puede tener un carácter universal para hablantes de todas las lenguas que se escriben con un sistema alfabético.

Lo pude comprobar en Polonia. Es decir, en lengua polaca, eslava.



DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

INICIACIÓN

En esta fase todos los alumnos viven el rito de iniciación y ejercen la capacidad de reconocer los nombres de sus compañeros. Esta fase de apertura y sus ejercicios puede ser ejecutada en cualquier edad, desde los bebés hasta los adultos que no saben leer.

PARED LETRADA

Se refiere a los juegos y ejercicios llevados con el apoyo de un sistema didáctico visual que se compone del alfabeto y las tarjetas con los nombres de todos los alumnos, colocados sobre la pared. Lo importante es que los elementos mencionados queden fijos, que no cambien de lugar aunque se aborden otros temas del programa escolar...

La "pared letrada" es un sistema *visual*. Lo subrayo para acentuar su característica más importante. Todo el proceso de la introducción a la lectura se desarrolla *en silencio*. Se parte de la premisa de que a los dos años de vida los niños tienen dominio total sobre la fonética de su lengua. Quiere decir que piensan en la fonética de su lengua natal. Si no, no entenderían lo que se les dice. Eso no depende de su propia pronunciación. El proceso didáctico aquí expuesto, el de alfabetización a partir del nombre propio, se centra fundamentalmente en el problema del *entendimiento* del texto y no en saberlo leer con buena pronunciación, en público. Ya sabemos que este requerimiento escolar de leer en voz alta en el salón de clase a muchos niños les causa tensión y malestar.

En esta fase la maestra demuestra y describe todas las letras del alfabeto y los niños buscan en las tarjetas de sus nombres, si la tienen. La tarjeta del nombre sirve como tablero de lotería. En Varsovia, las maestras de un pre-escolar crearon una actividad para la presentación del alfabeto, en la cual destinaban un día para la demostración de cada

letra. Se le ponía una corona al niño o niña que mostraba la letra como la primera de su nombre. Los niños espontáneamente le dieron gran importancia y crearon su propia dinámica cognitiva; sorprendieron así a sus maestras y a la misma autora del proyecto: los niños contaban en el calendario (sin la sugerencia de las maestras) los días que faltaban para ser coronados. Se fijaban con quién iban a compartir las ceremonias monárquicas y venían el día de su coronación vestidos de fiesta. En algunos casos traían dulces para ofrecer a sus compañeros. Se presentó el caso de un niño que cayó enfermo el día que le tocaba ser coronado, entonces pidió a sus papás que intervinieran con la maestra para que pospusiera la demostración del alfabeto. Sus compañeros lo entendieron y empezaron a hacer nuevos cálculos en el calendario.



NOMBRANDO AL MUNDO

En esta fase, en su mayoría los niños ya se dieron cuenta de cuáles son las relaciones entre las letras y los fonemas. Entonces ya pueden confrontarse con las palabras de cuyo significado no fueron prevenidos. Ahora, los maestros preparan tarjetitas con los nombres de los objetos que se encuentran en el salón, partes del cuerpo y de prendas de vestir. Los niños escogen al azar las tarjetas y su tarea consiste en colocarlas encima o al lado del objeto referido. Los niños lo hacen en movimiento, aprenden con todo su cuerpo, al mismo tiempo uno logra descifrar (en silencio), cinco, el otro, quince. Pero aquí no hay normas preestablecidas. El proceso cognitivo se da según la capacidad individual de cada alumno. Los maestros pueden ayudar seleccionando discretamente las palabras más difíciles para los niños más hábiles y las más fáciles para los otros, con el fin de que todos vivan momentos de éxito y momentos de enfrentarse con alguna dificultad que este día todavía no le es posible resolver. Repito, todo en silencio.

Se deja escuchar sólo el leve murmullo cuando los niños se consultan uno a otros. La maestra se da cuenta de la habilidad de cada uno de los niños observando el resultado de su acción. Vale subrayar que en la expresión “nombrando al mundo” está la idea de que los niños nombran a su mundo, el que tienen al alcance de sus manos. Otro será el “mundo” de un niño rural, otro el de un hijo de familia urbana. Depende de muchos factores: cultura, riqueza, clima, etcétera.

Empezamos con los sustantivos siempre en nominativo porque nada más estas palabras tienen su significado autónomo. Luego introducimos otras formas gramaticales, por ejemplo, pronombres o adjetivos o verbos elaborando situaciones cuando el alumno tiene que distinguir “la muñeca sobre la silla” y “la muñeca debajo de la silla”.

JUEGOS DE PRELECTURA

En esta fase abrimos el mundo. Sirviéndonos de ilustraciones podemos tocar muchos temas y movernos en otras dimensiones. Como ejemplo pongo los conjuntos de juegos de prelectura elaborados con base en las ilustraciones pintadas por los maestros de pintura sobre amate que en México fueron editadas por la Secretaría de Educación Pública para las bibliotecas escolares y posteriormente en Polonia.



LECTURA AUTÓNOMA

El niño está listo para el encuentro con el libro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Majchrzak, Irena. 2004. *Nombrando al mundo*, México, Paidós, 2004.

— y María Elena Mondragón. *Libro de Conejo*, México, Offset Multicolor, 1999.

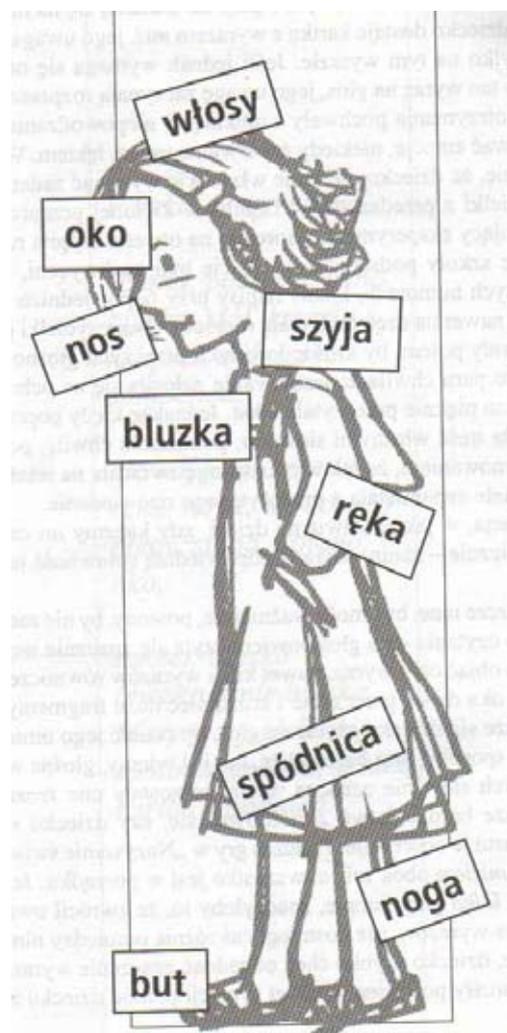
— y Gustavo Pérez Monzón. *La niña Carmen se ha perdido*, México, Secretaría de Educación Pública, 1991.

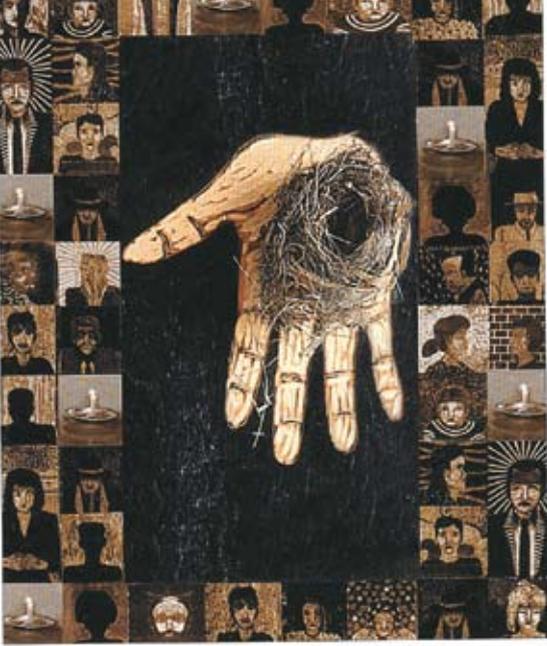
—. *Nombrando al mundo y Mariana y sus pinturas. Juegos de prelectura*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1990.

—. *Cartas a Salomón. Reflexiones acerca de la educación indígena y posdata desde Tabasco seis años después*, Villahermosa, Instituto de Cultura de Tabasco, 1988.

—. *Ejercicios de Lectoescritura. Alfabetización a partir del nombre propio*, Villahermosa, Instituto de Cultura de Tabasco, 1987.

—. *Cartas a Salomón. Reflexiones acerca de la educación indígena*, México, Secretaría de Educación Pública, 1982.

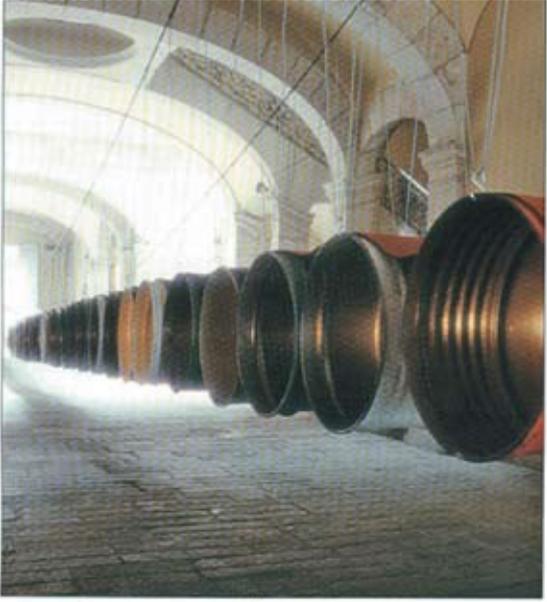




Nuestro planeta
MÓDULO I, TERCER CICLO

Primer año del 3er. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana



Las relaciones internacionales
MÓDULO III, TERCER CICLO

Primer año del 3er. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana



Globalización y trabajo
MÓDULO IV, TERCER CICLO

Primer año del 3er. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana



La República Dominicana del siglo XX
MÓDULO V, SEGUNDO CICLO

Segundo año del 2do. ciclo para personas jóvenes y adultas

Santillana Adultos, República Dominicana

MATERIALES DE POSTALFABETIZACIÓN PARA ADULTOS

OBDULIA GARCÍA

Directora editorial de Editorial Santillana de República Dominicana

LA AUTORA INICIA EL ARTÍCULO CON UNA BREVE EXPLICACIÓN DEL SUBSISTEMA de educación de adultos de República Dominicana. Posteriormente, describe cómo se inició el proceso para elaborar libros de texto para todos los ciclos y grados de la educación para adultos dominicana, desde la educación básica hasta el bachillerato y los dos diferentes tipos de módulos elaborados: para la modalidad presencial y para la modalidad semipresencial o a distancia.

En los módulos presenciales las distintas áreas se organizan en torno a un número variable de ejes temáticos que, a su vez determinan el título del libro. Los temas y los contenidos (tanto el contenido conceptual, como el procedimental y el actitudinal), van progresando simultáneamente a lo largo del módulo en función de una coherencia temática y de la coherencia interna propia de cada una de las materias.

Los módulos semipresenciales o a distancia ponen especial énfasis en la metacognición, a la hora de concebir las unidades, con el fin de desarrollar el aprendizaje autónomo. Para enseñar a los adultos a “aprender por sí mismos”, es decir a desarrollar la capacidad para razonar y para actuar en consecuencia, las unidades se conciben en función de las etapas de la metacognición: fijar las metas o propósitos, planificación del aprendizaje, control del aprendizaje, evaluación y retroalimentación.

El artículo finaliza con una breve reflexión sobre los resultados positivos de la experiencia.

CURSÓ, EN LA UNIVERSIDAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS DE BESANÇON (Francia), estudios de profesorado en francés, una licenciatura y una maestría en lingüística francesa aplicada a la enseñanza y una licenciatura de lingüística general. Realizó también estudios de doctorado, estos últimos en las universidades de París VII y París VIII. En República Dominicana, donde vive hace más de 30 años, cursó una licenciatura en educación men- ción matemáticas.

- Su vida profesional ha transcurrido en este último país, donde ha sido profesora en todos los niveles del sistema educativo nacional: desde la educación primaria hasta la universitaria.
- Trabajó, igualmente, durante 17 años, en la Secretaría de Estado de Educación como directora del Departamento de Lenguas Extranjeras. Ya fuera de la Secretaría de Educación, ha sido consultora externa del PNUD durante la formulación del proyecto curricular vigente, como encargada del área de francés.
- Ha asistido a congresos y reuniones nacionales e internacionales como participante y como ponente.
- Ha publicado artículos sobre educación en revistas y periódicos.
- Ha sido condecorada por el gobierno francés con la orden de Caballero de las Palmas Académicas.
- Pertenece a la Academia de Ciencias de la República Dominicana.
- Desde el año 1994 es Directora Editorial de Santillana de República Dominicana. Como tal, se han realizado bajo su dirección, todas las series publicadas por esta editorial desde 1996 hasta la fecha, entre ellas la de educación de adultos.

MATERIALES DE POSTALFABETIZACIÓN PARA ADULTOS

OBDULIA GARCÍA

Directora editorial de Editorial Santillana de República Dominicana

EN PRIMER LUGAR, VOY A COMENTAR, BREVEMENTE, algunos aspectos de la educación de adultos en la República Dominicana, para abordar luego la descripción de los dos tipos de materiales elaborados por Editorial Santillana al efecto: los módulos presenciales y los módulos semipresenciales o a distancia. Finalmente, me referiré a algunos resultados al parecer positivos, de la puesta en uso de los citados materiales.

La educación de adultos se inscribe dentro del Plan Decenal de Educación, en vigor desde el año 1995, y consta de tres ciclos y cinco grados para la educación básica. La educación media está estructurada del mismo modo que la del sistema formal: cuatro años y dos ciclos. De modo que frente a los 12 años de educación en los que se organiza el sistema educativo nacional, ocho de educación básica y cuatro de educación media, los adultos cursan sólo nueve años. Los contenidos curriculares en uno y en otro sistema son los mismos. La población analfabeta de la República Dominicana, según datos de la *Cia World Fact Book*, en el año 1999 era de 17.9%.

El propósito de la educación de adultos de nuestro país es:

Contribuir a la elevación de los niveles de desarrollo de la sociedad en sus múltiples aspectos, y al bienestar general de la población adulta que ha estado marginada parcial o totalmente de los servicios educativos formales y no formales.¹

La producción de textos de postalfabetización para adultos tiene, pues, su origen en la preocupación por ofrecer educación a esta población, preocupación que desemboca en las licitaciones que con fondos de la Agencia Española de Cooperación Internacional, convoca la Secretaría de Estado de Educación (SEE) a partir del año 1999, en el marco del Plan Decenal y de la segunda fase del PRALEB (Programa de Alfabetización de Adultos para la Educación Básica). Esta segunda fase tiene lugar del año 1998 al año 2000. A partir de 2001, la SEE convocará las licitaciones del PREBAD (Programa de Educación Básica y del Bachillerato de Adultos a Distancia). En la primera fase (1994-1997) la propia SEE produjo los materiales de alfabetización. El proceso de cooperación de la SEE y de la AECI data de la Cumbre Iberoamericana celebrada en Madrid en julio de 1992.

Los módulos producidos por nuestra editorial son, pues, de dos tipos: presenciales y semipresenciales o a distancia. Pertenecen al primer grupo 15 módulos para todos los grados y ciclos de la educación básica y 45 módulos semipresenciales de los cuales nueve están destinados al último ciclo de la educación básica; el resto es para el bachillerato. Todos los módulos disponen de las guías correspondientes para el profesor. Para el último grado de la educación básica hay, por tanto, cuatro módulos presenciales y nueve cuadernos a distancia, de modo que la SEE puede seleccionar unos u otros materiales en función de las necesidades concretas de cada caso.

El proyecto en su totalidad se propone contribuir a satisfacer las necesidades básicas de los adultos y de las adultas. Para ello el punto de partida es un tema de interés que va progresando al mismo tiempo que progresan los contenidos curriculares. Las experiencias previas son el elemento de partida del proceso de aprendizaje de los nuevos contenidos. Estos contenidos implican la realización de actividades de tipo práctico. Ello facilita no sólo la formación académica general de nivel básico, sino también la apertura a nuevas perspectivas de capacitación para el trabajo con actividades de observación, de comprensión, de exploración, de aplicación, de extrapolación y la solución de problemas cotidianos. Fomenta, igualmente, la autoestima personal y nacional, sin olvidar el respeto a la pluralidad,

1 *Plan Decenal de Educación*. Transformación curricular en Marcha. Educación de Adultos(as) (1997, 2ª edición). Santo Domingo. Editorial Alfa y Omega. Publicación auspiciada por el PNUD.

base de una convivencia pacífica y solidaria, y sin dejar por ello de lado el desarrollo de la conciencia crítica y de la participación responsable, entre otros aspectos.

En los **módulos presenciales**, las áreas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales se organizarán en torno a un número variable de ejes temáticos que a su vez determinarán el título del libro. Así, en el módulo IV de Educación Básica: *Mis derechos* (por citar un ejemplo), las unidades giran alrededor de la salud, la alimentación, la vivienda y su entorno, el trabajo, la familia, la educación y la libertad.

Es preciso aclarar que cuando nos referimos al contenido, estamos haciendo énfasis tanto en el contenido conceptual, como en el procedimental y en el actitudinal, este último mediante los ejes transversales que animan nuestra reforma curricular. En todo caso, los temas y los contenidos van progresando simultáneamente en función de una coherencia temática y de la coherencia interna propia de cada una de las materias: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. En el último grado de la educación básica se agregan, a las materias citadas, el Francés y el Inglés.

En las guías para el profesor y la profesora los propósitos están escritos de manera explícita (conceptuales, procedimentales y actitudinales). A estos propósitos hay que agregar una serie de sugerencias de actividades de acuerdo con determinadas estrategias que el profesor y la profesora, los estudiantes y las estudiantes pueden seguir y enriquecer, para terminar con las sugerencias de evaluación.

En cuanto a las unidades se refiere, éstas responden a los principios temáticos planteados y a los principios del área. Así, en Lengua Española se trata de que los adultos y las adultas desarrollen sus competencias comunicativas. Para ello es preciso que manejen la lengua oral y la lengua escrita tanto en lo que se refiere a los aspectos de comprensión como a los de expresión. Esto implica que en cada unidad está presente el discurso, como el armazón que sustenta la normativa: la gramática, la ortografía, el vocabulario.

En el área de Matemáticas, al igual que en el área de Lengua Española el contenido está vinculado al tema. Las tres categorías de propósitos están igualmente presentes. La orientación del área tiene, como en el caso anterior, un carácter práctico en el que juegan un papel importante la resolución de problemas y, naturalmente, la comunicación y las conexiones con el tema.

El tratamiento del área de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales obedece a las mismas características generales ya indicadas, al tiempo que pone énfasis en el aspecto antropológico próximo a las adultas y los adultos en la primera y en el funcionamiento del cuerpo humano, la dinámica de los ecosistemas y los fenómenos físicos fundamentales en Ciencias Naturales.

La unidad propiamente dicha comienza con la recuperación de experiencias. El contenido parte de la ilustración, sigue con el texto correspondiente y finaliza con las actividades. Otras ilustraciones y dibujos, aparte de aquellos con los que comienza la unidad, animan las páginas interiores. En el discurrir temático, cada materia se reconoce por un **logotipo** que la caracteriza, así como en el saber hacer propio del área. La unidad finaliza con las actividades de evaluación, en las que se incluyen las relativas al eje transversal correspondiente.

Existen, además de las unidades, los proyectos. En estos proyectos se trata de enseñar algunos procedimientos útiles a los adultos y adultas des-

de diversos puntos de vista: primeros auxilios, y los cultivos de hidropónicos son ejemplos de proyectos.

En los **módulos semipresenciales**, aunque obedecen a los mismos principios que los presenciales, cada una de las áreas está identificada como tal. Además se hace hincapié en la metacognición, a la hora de concebir las unidades, con el fin de desarrollar el aprendizaje autónomo.

La obra de los módulos semipresenciales está formada por el material pedagógico siguiente: nueve módulos destinados a los estudiantes y las estudiantes, cinco guías pedagógicas destinadas al profesor y a la profesora. La serie a distancia se denomina *PREPARA*. Tanto los módulos de educación básica como los de media corresponden a 44 semanas de autoestudio. Cada cuaderno o módulo equivale, pues, a un mes aproximadamente de trabajo. La estructura de cada uno de los módulos es la siguiente: índice de los contenidos, organizado por quincenas, los propósitos de las dos quincenas de autoestudio, el desarrollo de los contenidos de las áreas correspondientes, las actividades de evaluación, también de las áreas correspondientes. Todas las quincenas obedecen al mismo tipo de estructura, sólo varían las áreas de estudio.

Las áreas del currículo están físicamente integradas. Así están presentes la Lengua Española, las Matemáticas, las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, Educación Cívica, la Educación Artística, la Educación Física, Informática, Lenguas extranjeras (Inglés y Francés). Las cuatro últimas figuran en los módulos correspondientes.

Las guías de estos módulos están también organizadas por quincenas. En el índice figuran los propósitos generales de cada una de las quincenas, las sugerencias de actividades de las áreas correspondientes y las sugerencias de evaluación. La guía culmina con las respuestas de la autoevaluación.

Para enseñar a los adultos a “aprender por sí mismos”, es decir a desarrollar la capacidad para razonar y para actuar en consecuencia, concebimos las unidades en función de las etapas de la metacognición.

- **Fijar las metas o propósitos.** Para fijar las metas es necesario identificar el problema. Para ello es necesario, a su vez, conocer el tema; conocer lo que se sabe sobre el tema y determinar lo que se tiene que aprender. Esto permite

la formulación de las estrategias.

Es importante, además, reflexionar acerca de los documentos que se van a consultar al margen del libro de texto, así como sobre la organización de la información, una vez que esté internalizada, es decir, como se la vamos a exponer a los demás: oralmente, por escrito, un resumen...

- Una vez fijadas las metas hay que **planificar el aprendizaje**. Éste se planifica en función de la etapa anterior. Quizá deba pensarse también en los recursos que se van a utilizar una vez más, pues de nada sirve plantearse la búsqueda de información en Internet, por ejemplo, si no se tiene una computadora o no está conectada a la red.
- **Controlar dicho aprendizaje**. A la hora de estudiar, es fundamental controlar el progreso propio para actuar en consecuencia y a tiempo.
- **Evaluar lo que hemos aprendido**. Este paso implica la reacción en relación con los resultados obtenidos con la puesta en práctica de un plan de actuación que corrija las carencias que aún tenemos respecto de los propósitos que nos planteamos al iniciar el autoestudio de la unidad. Y la **retroalimentación** consiste en tomar medidas para remediar los resultados negativos de la evaluación.

La estructura de la unidad en este caso, es la que corresponde a cada quincena de aprendizaje. Por tanto, cada módulo contiene dos unidades. Estas unidades, a su vez, están integradas por cinco y seis áreas por quincena, respectivamente. Algunas áreas están siempre presentes en dos oportunidades por módulo: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Otras, en cambio, están presentes una sola vez, como la Educación Cívica, o se alternan. Así se alternan la Informática con la Educación Artística y con la Educación Física. En Idiomas, se alternan el Inglés con el Francés. La Informática y el Inglés figuran en los módulos 1, 2, 3, 4, 5 y 6, mientras que la Educación Artística, la Educación Física y el Francés figuran en los módulos 7, 8 y 9. Todas las unidades están concebidas en función de las etapas de la metacognición.

Cada quincena contiene, pues, los propósitos de ese periodo y los propósitos de las áreas correspondientes. Cada área tiene, a su vez, una doble página con la que se abre la unidad, en la que figuran la ilustración, el eje transversal, el contenido, la recuperación de experiencias previas y la planificación del trabajo (primera y segunda etapas de la metacognición) y el mapa conceptual de la unidad. Las páginas siguientes son de exposición del contenido. En general, se trata de dobles páginas que comienzan con las preguntas. Estas preguntas tienen una doble función: plantear las cuestiones más relevantes sobre el tema que se va a abordar y recuperar las experiencias previas. Cada doble página termina con las actividades. En dichas actividades figura la rúbrica, a modo de recordatorio: *controla tu aprendizaje* (tercera etapa de la metacognición). La supervisión de lo que se aprende es oportuna para tomar las medidas necesarias antes de continuar con el estudio de la doble página siguiente. Una vez ofrecida toda la información figura el resumen de los aspectos fundamentales tratados por área. Este resumen remite al esquema de la unidad planteado en cada caso. Con las actividades de evaluación (cuarta etapa de la metacognición) se cierra la quincena de autoestudio. Esta evaluación se refiere, como los propósitos, tanto a los conceptos como a los procedimientos y a las actitudes. Frente a los resultados, es necesario tomar las medidas oportunas. Cada cuaderno culmina con la autoevaluación de todo el contenido.

Para finalizar me referiré como dije al principio, a algunos resultados al parecer positivos, de la aplicación del PREBAD y del PRALEB. De acuerdo con el **Diagnóstico situacional** de la SEE:

La República Dominicana cuenta con el nivel de analfabetismo de personas jóvenes y adultas estimado en 13% de la población (735 445) personas mayores de 14 años, según el censo nacional del año 2007.

Si a ello agregamos que en las pruebas nacionales de 8° de educación básica y 4° de bachillerato los adultos que pertenecen al PRALEB y al PREBAD obtienen buenos resultados, todo parecería indicar que estos programas son exitosos. En este éxito influyen muchos factores pero, sin duda alguna, también influyen los libros de texto.

Proyecto 2: Primeros auxilios

Materiales:
una tabla resistente pero liviana de 30 x 10 centímetros aproximadamente, dos varillas de madera de 90 centímetros de largo, un pañuelo grande, una funda de algodón, varias tiras de tela y un bastón.



1. Un simulacro

- **Organiza** grupos de tres o cuatro compañeros y compañeras para simular ayuda en caso de fracturas.
- **Lean** detenidamente las instrucciones e **intercambien** los papeles para que todos y todas aprendan cómo brindar los primeros auxilios.

2. Precauciones

- Cuando una persona sufre una caída y siente que no se puede levantar, jamás hay que moverlo del lugar del accidente, ya que se puede tratar de una fractura grave que puede causar parálisis permanente en el accidentado.
- En estos casos no hay que dudar; la mejor ayuda la dará un médico.

3. Un brazo roto

- **Inmoviliza** el brazo en caso de una fractura en el codo o en el radio.
- **Coloca** el algodón sobre la tabla.
- **Ubica** la tabla bajo el brazo fracturado.
- **Sujeta** firmemente el brazo a la tabla con tres o cuatro trozos de tela.

© 2007, SEE. Módulo IV: Educación Cívica. Unidad 1: La salud. Proyecto 2: Primeros Auxilios. 173

1 La salud y el medio

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS

- ¿Has oído hablar de los programas de salud pública en tu comunidad?
- ¿Te has beneficiado alguna vez de estos programas de salud pública?
- ¿Has sufrido algún trastorno grave de tu salud por la ausencia de un centro de salud cerca de donde vives?



Laboratorio clínico moderno.

1.1 Salud y condición social

Nuestros gobiernos han llevado a cabo programas de prevención, de saneamiento ambiental, de higiene colectiva e individual, para proteger la **salud** de la población.

Entre los **factores** que influyen en la salud de una población están los siguientes:

- Las **condiciones de trabajo**.
- La **pobreza** y la **marginalidad**.
- Los **hábitos de alimentación**.
- El **acceso a los medios de salud**: médicos, centros de salud, medicamentos, etc.
- La **educación** y los **patrones de salud** de una población.
- Los **hábitos de higiene**.

La **salud pública** de un país influye en el desarrollo y en el progreso material de los pueblos.



Centro de salud.



Visita al médico.

1.2 Clasificación de las enfermedades

Es posible que tú o alguien de tu familia haya sufrido algunas enfermedades o quizás las sufren en este momento. Las enfermedades son clasificadas según sus causas. Estas causas pueden ser **internas** y **externas**:

- Las enfermedades **internas** pueden ser **congénitas** o **hereditarias**.
 - **Enfermedades congénitas**: Son las alteraciones producidas en el proceso de gestación de una persona. Entre las más conocidas están las distintas **alergias**.
 - **Enfermedades hereditarias**: Estas enfermedades hereditarias son transmitidas de padres y madres a hijos e hijas, como la **hemofilia**, el **cáncer**...
- Las enfermedades **externas** pueden ser **sociales**, **profesionales** o **infectocontagiosas**.
 - **Enfermedades sociales**: Son aquellas enfermedades que afectan a una parte importante de la sociedad, como el **alcoholismo**, la **drogadicción**...
 - **Enfermedades profesionales o laborales**: Estas enfermedades se producen como consecuencia de una actividad laboral nociva, como las que provienen del **ruido**, los **gases tóxicos**...
 - **Enfermedades infectocontagiosas**: Se presentan como resultado del contacto directo o indirecto con los organismos que las producen, como las **gripes**, el **sarampión**, entre otras.

VOCABULARIO

- **Gestación**: Tiempo del embarazo de la mujer.

Actividades

1. **Escribe** los nombres de las enfermedades infectocontagiosas que conozcas.

Prevenición de enfermedades en los adultos

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS

- ¿Crees tú que los adultos también deben vacunarse? ¿Por qué?
- ¿Qué vacunas necesitan ponerse los adultos?
- ¿Se puede vacunar a una mujer embarazada?

3.4 Las vacunas en los adultos y las adultas

Si no te vacunaron a tiempo cuando eras niño o niña, todavía puedes vacunarte contra ciertas enfermedades que son comunes en los adultos y las adultas.

La **vacunación**, ya hemos dicho, es una forma muy importante de prevenir enfermedades.

Es por eso que los adultos y las adultas también necesitan vacunarse.

Recuerda que las vacunas protegen al cuerpo del ataque de diferentes **microbios**. Hay muchas enfermedades que se pueden evitar si nos vacunamos a tiempo.

Una de las formas en que la medicina moderna lucha contra las enfermedades es la **prevención**.

3.5 Plan de vacunas de los adultos y las adultas

Niños y niñas mayores de 18 meses y adultos y adultas no vacunados en su momento

Visitas	Vacunas
Primera visita	Primera dosis de DT y primera dosis de polio
1 mes después de la primera visita	Triple vírica (sarampión, rubeola y papera)
2 meses después	Segunda dosis de DT y segunda dosis de polio
5 meses después	Tercera dosis de DT y tercera dosis de polio
14 - 16 años	Dosis de refuerzo de polio
Cada 10 años	Dosis de refuerzo de tétanos



Vacunante vacunando en un centro de salud. Los Centros de Salud Preescolar y Regional se encargan de indicar en qué lugares se realiza gratuitamente la vacunación.

VOCABULARIO

- **Difteria**: Enfermedad infecciosa que forma membranas o placas en la garganta que impiden respirar.
- **Tétanos**: Enfermedad muy grave producida por un bacilo que penetra por las heridas y segrega una toxina que ataca al sistema nervioso. Los casos de tétanos pueden prevenirse con la vacuna.

3.6 La vacunación durante el embarazo

Durante el **embarazo**, el cuerpo de la mujer cambia en muchos aspectos.

La mujer embarazada debe ponerse la vacuna del tétanos siempre. Hay otras vacunas que se ponen solo si existe algún riesgo en ese periodo, como son la difteria, el tífus...

Observa la siguiente tabla donde se presentan las diferentes dosis de la vacuna del **tétanos** que deben aplicarse en caso de embarazo.

Esquema de vacunación de tétanos en embarazadas

Enfermedad	Vacuna	Momento	Dosis
Tétanos en embarazadas, mujeres en edad fértil y recién nacidos	Toxoide Tétano	1era. consulta del embarazo	1era. dosis
		Al mes de la primera dosis	2da. dosis
		A los 6 meses de la 2da. dosis	3era. dosis
		Al año de la 3era. dosis	4ta. dosis
		Al año de la 4ta. dosis	5ta. dosis

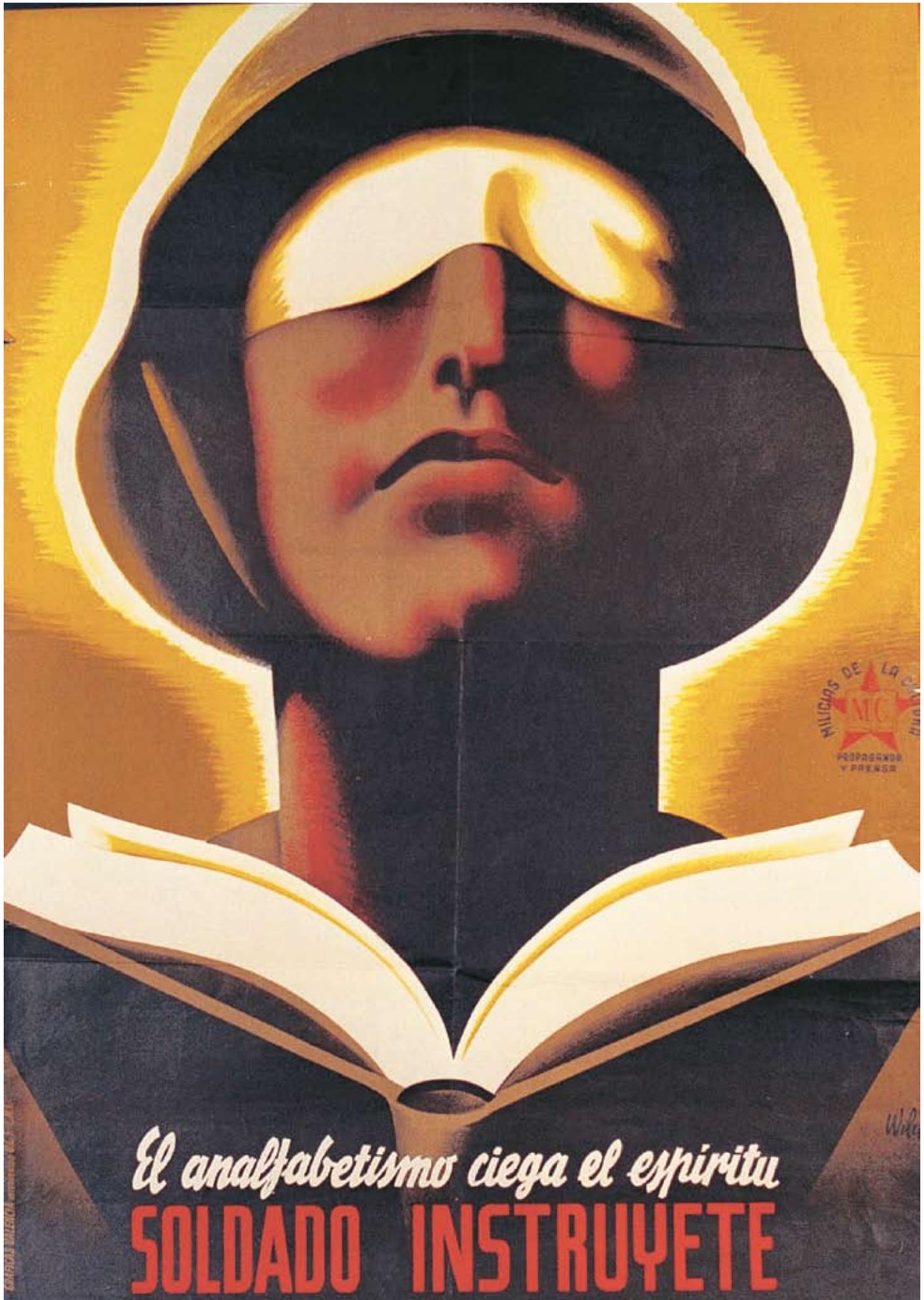
Actividades

1. **Completa** la tabla.

Vacuna	Enfermedades que previene
BCG	
DTT	
DT	
Triple vírica	

2. **Contesta**.

- ¿Qué vacunas deben ponerse las personas adultas?
- ¿Qué vacunas se pueden aplicar a una mujer embarazada?



INICIATIVAS DE ALFABETIZACIÓN EN LA ESPAÑA REPUBLICANA DURANTE LA GUERRA CIVIL

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

Catedrático de Teoría en Historia de la Educación
en la Universidad de Valencia

PROTAGONIZAN ESTE ARTÍCULO LOS NUMEROSOS ESFUERZOS DE LA ESPAÑA REPUBLICANA en guerra por alfabetizar a los soldados en los frentes de batalla y a los ciudadanos de retaguardia. En él se exponen algunas de las causas —políticas, sociales y militares, sobre todo— que explican las muchas iniciativas educativas y culturales tendientes a llevar la educación y la cultura a las primeras líneas de combate, hospitales de campaña, acantonamientos militares, zonas rurales, etcétera. Se procede después a analizar las acciones de alfabetización en los frentes de batalla, con un detenimiento especial en el papel desempeñado por las “Milicias de la Cultura” y en el estudio de los instrumentos didácticos empleados y su intencionalidad pedagógica e ideológica, sin olvidar las aportaciones de otras instituciones como los “Clubs de Educación en el Ejército” debidos a las Juventudes Socialistas Unificadas. En tercer lugar se da noticia de otros ensayos de alfabetización en zonas de la retaguardia republicana. Y todo ello como testimonio de cómo se logró integrar con sorprendente naturalidad en la cotidianeidad de soldados y ciudadanos un proceso educativo y cultural que lograría modificar las actitudes de tantos españoles.

LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y LETRAS (SECCIÓN DE PEDAGOGÍA) Y DOCTOR EN CIENCIAS de la Educación por la Universidad de Valencia. Es catedrático de Teoría en Historia de la Educación en la Universidad de Valencia, donde ejerce su actividad docente e investigadora, primordialmente en temas relacionados con la historia de la educación contemporánea y la política educativa. Actualmente sus líneas de investigación se centran en el papel del Estado en la educación, la represión del magisterio, los usos de la memoria escolar y la formación moral y cívica. Fruto de esa labor investigadora es la publicación de varias obras y artículos en revistas españolas y extranjeras. Entre sus últimos libros destacan *Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970)* (Valencia, 1998), *Maestros valencianos bajo el Franquismo. La depuración del Magisterio: 1939-1944* (Valencia, 1999), *Manual de política y legislación educativas* (Madrid, 1999), *Estado y educación en la España contemporánea* (Madrid, 2002) y *Una escuela rural republicana* (Valencia, 2004).



INICIATIVAS DE ALFABETIZACIÓN EN LA ESPAÑA REPUBLICANA DURANTE LA GUERRA CIVIL

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

Catedrático de Teoría en Historia de la Educación
en la Universidad de Valencia

“(…) hacemos, en suma una valoración del pensamiento tan grande o mayor que la de nuestra defensa armada. Y es que sabemos muy bien que a la larga, el destino de los pueblos no lo trazan los explosivos, sino el cerebro. Por eso se publican en España magníficas revistas. Por eso en la fábricas y en los regimientos se editan periódicos; por eso hay bibliotecas en las trincheras; por eso se ha dado la gloriosa paradoja de que la guerra está sirviendo para aminorar el analfabetismo, pues se cuentan por miles los hombres que en el campo de batalla han aprendido a leer y a escribir (…)”. (Ossorio y Gallardo, *El Pueblo [Valencia]*, 13 de julio de 1937).

ALGUNAS RAZONES PARA UNA POLÍTICA DE ALFABETIZACIÓN

Cuando Marcelino Domingo, en los primeros y esperanzadores momentos de la República del 31 afirmó que el deber primordial de toda democracia consistía en “resolver plenamente el tema de la instrucción pública”,¹ estaba muy lejos de sospechar que apenas cinco años más tarde, en 1936, casi 50% de los niños en edad escolar no gozaban aún de los beneficios de la escolaridad, y que el índice de analfabetismo ascendía a 28%,

cifra importante si se compara con otros países. La República del 36, sucesora de la del 31 en tantos aspectos, asumirá esta herencia aunque no sin criticar la actitud de los gobiernos precedentes, tildados de burgueses, que permitieron al pueblo permanecer en su ignorancia secular. La República en guerra se empeñará, sin escatimar medios, en otorgar a todos los ciudadanos una cultura, siquiera fuese tan elemental que comprendiera en muchos casos las destrezas instrumentales básicas por las que se dice que un analfabeto deja de serlo.

Pero no se trata sólo de liquidar una deuda. Se lucha contra el analfabetismo, se lucha por la cultura porque, por un lado, se parte del convencimiento —reiteradamente pregonado— de que la educación es un derecho más del individuo en la que —y más aún en estos momentos— se deposita la fe para su redención y liberación, y, por otro, porque una guerra de contenido social como se la caracterizó,² exige que quienes la sostienen adquieran una conciencia también social; e indudablemente la cultura es un instrumento imprescindible para conseguirlo; además, la instrucción es un factor principal para la formación política y para su fortalecimiento.

El pueblo en armas es erigido en protagonista de esta guerra cuyas causas y factores determinantes debe conocer para que, comprendidos y asumidos, sepa por qué lucha y decida conscientemente hacerlo. En el Ejército Popular, expresión armada del pueblo, esta necesidad de saber es más acuciante. Así lo entiende Francisco Antón, Subcomisario del Ejército del Centro, cuando dice que

“para que un ejército eleve su eficacia necesita también saber, cada día mejor, que su lucha le lleva por caminos de cultura y bienestar. Su fuerza aumenta en la medida en que la justeza de la causa por la que lucha es mejor comprendida, para la mayor cultura de sus soldados”.³

1 Domingo y San Juan, Marcelino. *La Escuela en la República (La obra de ocho meses)*, Madrid, M. Aguilar Editor, 1932, p. 67.

2 “Manifeste des Jeunesses Libertaines. Une année d’activité des Jeunesses Libertaines du Levant. Les problèmes du moment. L’oeuvre constructive réalisée au point de vue culturel”, en *Dans la tourmente. Un an de guerre en Espagne*, París, Éditions du Bureau d’Informations et de Presse, p. 317; Vinyes, Ramón, *La ideología i la barbàrie dels rebels espanyols*, Barcelona, Impr. Claraso, 1937 (Edició facsímil, Gráficas Avià, Barcelona, 1978), p. 13.

3 Antón Francisco. *El Comisariado en el Ejército Popular*, editado por el Partido Comunista, Madrid, Comité Provincial de Madrid, 1937, p. 19.

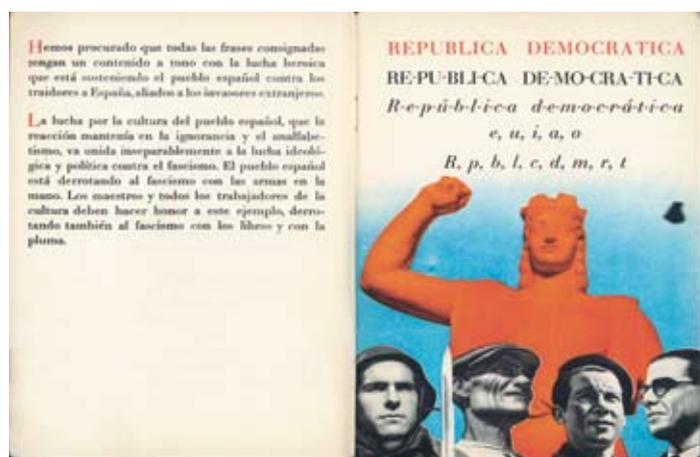
De hecho, Enrique Castro, Subcomisario General de Guerra, relaciona el “trabajo político cultural sistemático” con importantes éxitos militares.⁴ Para el general Miaja, la cultura en el ejército es imprescindible ya que es el medio de estar identificado con el pueblo⁵.

Pero, ¿qué se entiende por culturización del soldado? “*Cultura Popular*” lo ve de este modo:

“Elevar la cultura del soldado significa fortalecer su conciencia política. Porque para nadie puede ser un secreto que nuestro Ejército Popular ha de ser un conjunto de hombres conscientes del ideal por el que luchan y mueren si es necesario. Se impone, pues, que tengan una cultura literaria, científica y política todo lo más elevada posible dentro de las circunstancias. ¡Abajo el analfabetismo! Efectivamente, pero teniendo presente que el analfabetismo no consiste solamente en no saber leer y escribir, sino en carecer de conceptos claros de las cosas y en permanecer alejado de los grandes conflictos morales y de justicia social que nos agobian”.⁶

Sin embargo, de poco sirve educar políticamente a los soldados o a la gente de retaguardia si la mayoría de ellos no conoce ni las primeras letras. Por ello, quizá sea el aspecto cultural uno de los más destacados del quehacer del Comisariado de Guerra, encargado eminentemente de la formación política y militar del ejército.⁷ Tanto es así que Julio Álvarez del Vayo, Comisario General de Guerra, estimula a los comisarios con palabras como éstas:

“Labor de educación cultural, extendida hasta las propias trincheras. El Comisariado de Guerra tiene comprometido su honor en que al terminar la guerra no quede en nuestras filas un solo soldado que, habiendo pasado por ellas, vuelva a su terruño sin haber aprendido a leer y escribir. ¡Ni un solo analfabeto en el Ejército del Pueblo!”⁸



Estas motivaciones explicarán que tanto el Comisariado —en los frentes de batalla sobre todo— como las diversas organizaciones políticas, propicien, con la colaboración del Ministerio de Instrucción Pública (MIP) en la mayoría de los casos, la creación de y el apoyo a numerosos ensayos educativos y culturales que, en las mismas líneas de combate o en la retaguardia, tienen como fin inmediato la alfabetización y culturización básica de la gente. Debemos insistir aún más en las razones que empujan al gobierno republicano a dedicar tantos recursos políticos, humanos y materiales a un asunto —la educación y la cultura— secundario en comparación con otros más urgentes como la supervivencia de las personas y del mismo régimen republicano. La respuesta hay que buscarla precisamente en lo mismo que la guerra civil había puesto en juego: la pervivencia de la República como régimen político y de los valores que se le atribuyeron, valores que servirían, además, para diferenciarla del fascismo, el enemigo común llamado a cohesionar las distintas fuerzas políticas defensoras de la República. Por eso entre las causas de tan extraordinaria presencia educativa y cultural predominan, como acabo de decir, las de índole política, social y militar, o, si se quiere, razones de emancipación personal y social y las obvias de capacitación militar. Pero, como digo, sacar al soldado de la ignorancia es el requisito por excelencia para su emancipación, y proporcionarle las destrezas instrumentales básicas como leer y escribir, es el paso previo para que se apropie de una idea e interiorice su significado, una idea tan crucial como la defensa de los ideales y valores republicanos.

Pero hay otros argumentos, menos pragmáticos que los recién señalados, que ayudan a explicarnos este “bullicio” educativo y cultural en plena contienda civil. Son razones que hablan de un nuevo concepto de sociedad basado en el protagonismo del pueblo y en su participación activa en la vida política del país. Naturalmente la educación y la cultura, consideradas como un

4 Castro, Enrique, *Las relaciones del comisario con el mando militar*, Ediciones “Superación”, Imprenta del Comisariado del XX Cuerpo de Ejército, s.l., s.a. 1938, p. 5.

5 *Armas y Letras* (portavoz de las Milicias de la Cultura), 1, 1937, p. 4.

6 “Cultura Popular y el Ejército”, en *Cultura Popular*, 2, junio de 1937.

7 *Normas de actuación de los Comisarios de Guerra*, Valencia, Confederación Nacional del Trabajo, Sección de Información y Propaganda del Comité Nacional, 1937, pp. 5-15; cfr. también: Fernández Soria, Juan Manuel, “Tarea educativo-cultural de los Comisarios políticos en la guerra civil española”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, 116, 1983, pp. 467-482.

8 Álvarez del Vayo, Julio. *El Comisariado General de Guerra al servicio del Pueblo y de la victoria*, Comisariado General de Guerra, Albacete, 1937, p. 5.

derecho ciudadano y un instrumento de liberación individual y social, se ponen al servicio de ese protagonismo y, por ello mismo, dejan de ser un privilegio de clase para convertirse en popular, en educación y cultura proletarias, transformándose, de este modo, en arma para lograr, primero, y sostener, después, las victorias sociales, económicas y políticas por las que se lucha en los frentes de batalla y en la retaguardia. La República en guerra se erige en un régimen socializador de los bienes culturales y reparador de la secular situación de injusticia en la que —como se expresa en el decreto creador de las Milicias de la Cultura— regímenes opresores habían mantenido al pueblo privándole de recibir incluso las enseñanzas más elementales.

ALFABETIZACIÓN EN LOS FRENTE DE BATALLA

A pesar de que las condiciones materiales de una guerra no son las idóneas para que la semilla cultural tome cuerpo, las ansias de saber del pueblo español, su “instintiva sed de conocimiento”, como dice Rafael Abella,⁹ favorecieron, no obstante, la creación de un complejo entramado educacional, cuyo primer elemento lo constituye el *Batallón “Félix Bárcena”*, integrado por profesores, alumnos, maestros y funcionarios del MIP adscritos a la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y reclutados bajo el lema “la cultura se defiende en los campos de batalla”. Pronto se cae en la cuenta no sólo de que la cultura se defiende empuñando las armas sino también que se conquista luchando contra la ignorancia aun en las mismas trincheras. Esta toma de conciencia, junto a las peticiones que desde los frentes solicitaban maestros, deciden a la FETE a crear, en diciembre de 1936, un servicio denominado “Cultura del Miliciano” con la finalidad preeminente de “cultivar el espíritu del miliciano”, luchar contra el analfabetismo



y colaborar con la Comandancia militar y el Comisariado en la educación política del ejército.¹⁰ El MIP acoge esta experiencia y crea, a principios de 1937, las “Milicias de la Cultura”.¹¹

Las Milicias de la Cultura (MC) nacen impulsadas por la creencia repetidas veces manifestada de que la lucha que ocupa a la República lo es también por la cultura del pueblo. El preámbulo del decreto creador de las Milicias de la Cultura así lo expresa:

“La lucha que el Estado y el pueblo español vienen sosteniendo es también, en una parte muy importante, una lucha por la cultura del pueblo. Bajo el fuego mismo de la guerra, los órganos del gobierno legítimo de España han de preocuparse de dar instrucción a aquellos heroicos combatientes del pueblo a quienes un régimen de opresión privó de recibir las enseñanzas más elementales en la edad escolar”.¹²

En consecuencia, el Ministerio de Instrucción organiza un cuerpo de instructores encargados de impartir a los soldados que lo precisen enseñanzas de tipo elemental, empleando para ello los momentos de descanso de las tropas. Aunque su misión es ante todo instructora en lo cultural, también lo es en lo político; quizá no fuese casual que los Milicianos de la Cultura dependieran del MIP en lo profesional y económico, pero estuvieran adscritos a los comisarios que supervisaban su labor.¹³ A pesar de estar previsto el reclutamiento de funcionarios para desempeñar esta tarea, el gran número de maestros, profesores y estudiantes que se presentaron voluntarios lo hizo innecesario. Y en mayo de ese mismo año, este servicio se estructura de forma militar.¹⁴

Pero, ¿dónde desempeñaban su labor alfabetizadora los milicianos culturales? Para darnos una idea del marco físico o, si se quiere, del espacio escolar utilizado, no se ha de olvidar que estos instructores compartían el mismo modo de vida de cualquier soldado; por ello, cualquier lugar era

9 Abella, Rafael. *La vida cotidiana durante la guerra civil. La España republicana*, Barcelona, Editorial Planeta, 1975, p. 285.

10 Fete. *Les professionnels de l'enseignement luttent pour la libération du peuple espagnol*, París, Hélió Cachan, 1937, pp. 8 y 10.

11 Antón, Francisco, *op. cit.*, p. 20, y Fete, *op. cit.*, p. 10.

12 Decreto 30 de enero de 1937 (*Gaceta de la República* del 2 de febrero).

13 Ibarruri, Dolores, y otros. *Guerra y Revolución en España. 1936-1939*, Moscú, Editorial Progreso, 1966, t. II, p. 281.

14 Distinguiendo entre Milicianos Culturales de División, de Brigada y de Batallón, regidos por Inspectores de Frente de Milicias de la Cultura, por tres Subinspectores generales y un Inspector general de Milicias de la Cultura (Orden 8 de mayo de 1937. *Gaceta de la República* del 19). El volumen creciente de la organización la obliga a adaptarse mejor al Ejército estableciendo dentro de la Inspección general tres secciones: de organización y control, de Prensa y Propaganda y una última de Contabilidad, Oficinas y Material, y se crea el cargo de Miliciano de la Cultura de Cuerpo de Ejército (O. 17 de diciembre de 1937, *Gaceta de la República* del 21).

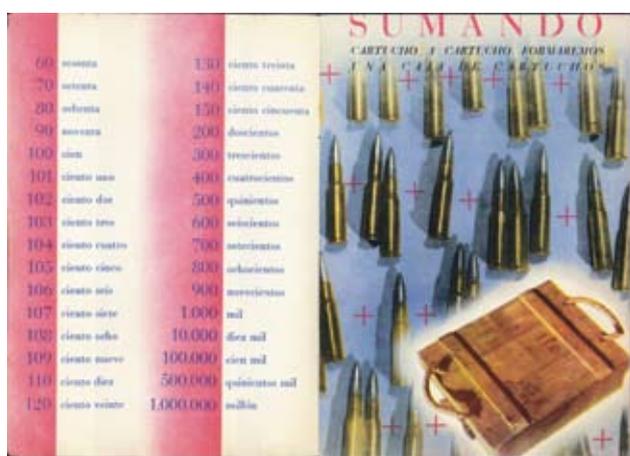
bueno para instalar una clase apropiada para desarrollar las tareas de alfabetización. Un Miliciano de la Cultura, Juan Juliá, describe así su “escuela”:

“Dos o tres árboles que proyectan una sombra sobre la tierra y unos árboles cortados que sirven de bancos; al lado mismo de los asientos, unas trincheras, colgada del árbol una pizarra y el maestro de pie”.¹⁵

Miguel Núñez, estudiante de comercio y también Miliciano de la Cultura, narra su experiencia a este respecto:

“Las clases se daban cuando y donde era posible, normalmente por la mañana y en los toscos refugios improvisados por los hombres. Si estaba de suerte, encontraba un trozo grande de pizarra y un poco de tiza, pero si no era así, utilizaba hojas grandes de papel sobre las que dibujaba o pintaba. Cada vez que la unidad cambiaba de posición, era necesario abandonar el equipo, por muy rudimentario que fuese. Una y otra vez los hombres demostraban su iniciativa (...). Uno daba con un par de sillas, otro encontraba un poco de tiza, éste un trozo de madera que podía servir de banco, aquél un pedazo de pizarra que permitía montar de nuevo la escuela”.¹⁶

El hueco de una roca, una chabola, cualquier refugio improvisado, servía para instalar una escuela. Gironella, en su novela *Un millón de muertos*, ambienta una de estas escuelas en los sótanos de un panteón funerario, transformado en “Rincón de Cultura”.¹⁷ Pero la realidad a veces supera la ficción pues disponemos de una fotografía de Juan Guzmán en la que soldados de la 21ª Brigada Mixta reciben en junio de 1937 clases de alfabetización en un cementerio, utilizando como pizarra la lápida negra en la que, sobre el nombre del allí sepultado, el maestro ha escrito las vocales y algunas consonantes necesarias para formar las palabras por estudiar,



una de las cuales, muy apropiada en este caso, es “luto”.¹⁸ Las dificultades fueron, obviamente, muchas y desalentadoras, pero a pesar de ello el interés por instruirse no parecía abandonar a los milicianos-alumnos; así lo vieron los intelectuales asistentes al II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas, como el alemán Kurt Stern cuando afirma que “Bajo el tronar de los cañones y el tabletear de las ametralladoras, millares y millares de hombres aprenden a leer y a escribir”,¹⁹ o el noruego Nordhal Grieg quien, no sin efectismo, escribe:

“Frente a Madrid, en las trincheras de las primeras líneas de la República, hemos visto escuelas y bibliotecas a cien metros del frente fascista. Las ametralladoras de los moros tiran por encima de las trincheras, mientras que los jóvenes soldados van a la escuela”.²⁰

No obstante, el lugar más habitual para estas tareas fueron los “Rincones Culturales” de las mismas trincheras, que se consideraron como “el gran vehículo de educación” del Ejército Popular —como también lo fue del Ejército Rojo soviético en el que se inspiran—, por medio del cual los soldados en condiciones de enseñar las primeras letras a los demás o de incrementarles sus conocimientos ejercían de improvisados instructores.

En estas condiciones las Milicias de la Cultura desarrollan su labor. Pero ¿en qué consistía? Su cometido primero es el de enseñar a leer y escribir a los soldados analfabetos que nutrían en abundancia las filas del Ejército Popular, de extracción mayoritariamente campesina.²¹ Atendían también la cultura primaria de los combatientes que la poseían reforzándola con lecciones de Matemáticas, Geografía, Historia, etcétera. Apoyan esta labor con toda clase de recursos educativos y culturales: facilitando a los soldados libros y revistas donde pueden ejercitar las enseñanzas recibidas a la vez que les sirven

15 *Pasaremos*, 95, 26 de octubre de 1938, p. 5.

16 Fraser, Ronald. *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*, Barcelona, Editorial Crítica, 1979, T. I, p. 408.

17 Gironella, José María. *Un millón de muertos*, Barcelona, Editorial Planeta, 1961, p. 254.

18 La fotografía está reproducida en *La mirada del tiempo. Memoria gráfica de la historia y la sociedad españolas del siglo XX*, vol. 4: La Guerra Civil II, Madrid, Diario *El País*, 2006, p. 26.

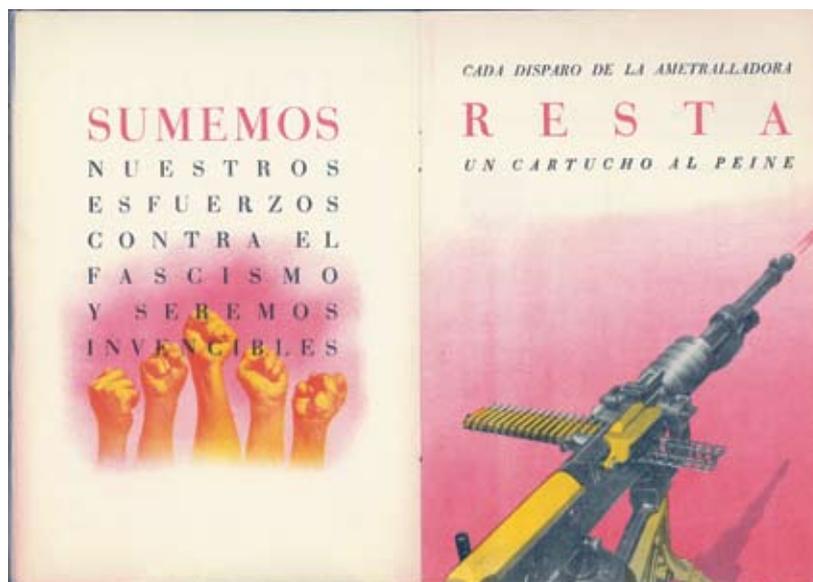
19 “El II Congreso de Escritores para la defensa de la Cultura. La inteligencia del mundo con España”, en *Nueva Cultura*, 4-5, 1937, p. 373.

20 *Hora de España*, VIII, 1937, p. 53.

21 Dice Ricardo Blasco que “se calculaba que 60 por ciento de los combatientes del frente del Centro eran analfabetos”, en “1936. Las ‘Milicias de la Cultura’ contra el analfabetismo”, *Nueva Historia*, 22, 1978, p. 74.

de distracción;²² organizan cursillos literarios en las trincheras,²³ así como escuelas y bibliotecas; comentan lecturas de interés; pronuncian charlas y conferencias; las representaciones de teatro, cine y guiñol, así como las emisiones de discos de gramófono y recitales poéticos, fueron en ocasiones un valioso refuerzo a su labor cultural; dan cursos de capacitación para mandos y colaboran en la creación y redacción de periódicos en las unidades militares; publican, además, *Armas y Letras*, que les sirve como portavoz; confeccionan periódicos murales, influenciados una vez más por “el ejemplo que Rusia nos ha dado desde los comienzos de su revolución con el nacimiento de periódicos de este tipo en todas las fábricas, en los ‘koljoses’, en los cuarteles del Ejército Rojo, en los sanatorios, en los hogares de la juventud”,²⁴ etcétera; y toda esta actividad, aunque se desarrolla sobre todo en el ejército de tierra, se extiende también a hospitales, bases navales y aeródromos.

El MIP ayudó en la tarea alfabetizadora de las milicias proporcionándoles colecciones de mapas, cuadernos para los ejercicios de escritura y redacción, tela encerada, lápices, cuadernos de apuntes y cortaplumas, etcétera,²⁵ pero sobre todo, con la edición de la *Cartilla Escolar Antifascista*, de la que según fuentes del MIP se tiraron 150 mil ejemplares. Del método que se sigue en ella para el aprendizaje de la lectura y escritura, destaquemos sólo dos notas: una, su sencillez, que propicia que “cualquiera, con sólo saber leer, pueda ponerlo en práctica y enseñar a otros”,²⁶ finalidad que debió tener éxito —aunque no generalizado— ya que abundan las noticias de soldados recién alfabetizados por las Milicias de la Cultura que enseñaban las primeras letras a compañeros todavía analfabetos; la otra peculiaridad, nada sorprendente, por otra parte, pero sobre la que queremos llamar la atención, viene dada por el hecho de que las frases modelo sobre las que se organiza el trabajo de alfabetiza-



ción guardan — se dice en la *Cartilla*— “un contenido a tono con la lucha heroica que está sosteniendo el pueblo español contra los traidores a España, aliados a los invasores extranjeros”.²⁷ Consignemos algunas de estas frases: “Mando único”, “Guerra de independencia nacional”, “Luchamos por nuestra cultura”, “Lenín nuestro gran maestro”, “Venceremos al fascismo”, “La tierra para el que la trabaja”, “Producir más y mejor en la retaguardia”, “La Unión Soviética nos ayuda”, etcétera. Estas frases son *slogans* y consignas de guerra cargados de intencionalidad política que, a buen seguro, se inculcaban en las mentes de los soldados analfabetos al ser aprendidos machaconamente deletreando los letra por letra, sílaba por sílaba. Veamos el proceso que se sigue: la primera lección, por ejemplo, se inicia con la frase “REPÚBLICA DEMOCRÁTICA” que se descompone primero en sus sílabas —RE-PÚ-BLI-CA DE-MO-CRÁ-TI-CA— y luego en sus letras minúsculas —R-e-p-ú-b-l-i-c-a (...)—, separando después las vocales que aparecen en la frase —e, u, i, a, o— y las consonantes —R, p, b, l, c, d, m, c, r, t—. El siguiente paso se compone de ejercicios que consisten en “formar otras sílabas, palabras y frases con los elementos ya conocidos”; la *Cartilla* proporciona ejemplos de sílabas y de palabras, para concluir con una breve frase que, en esta primera lección es “todos camaradas”. La *Cartilla Escolar* explicita en su hoja de explicación e instrucciones lo que el lector observa fácilmente con un sencilla ojeada: la fuerte tendencia política que la impregna y la sujeción de los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo a la causa del antifascismo sino también a la del Partido Comunista, lo que le valió fuertes críticas de sectarismo.

22 Ballesteros Usano, Antonio, “Instrucción Primaria”, en *Labor Cultural de la República española durante la guerra*. Valencia, Gráficas Vives Mora, 1937, p. 583.

23 Jackson, Gabriel. *La República española y la guerra civil*, Barcelona, Editorial Crítica, 1976, p. 384.

24 J.S.U. de España. *Nuestro periódico mural. El nacimiento y significado de los periódicos murales*, s.l., Valencia, Ediciones Alianza Nacional de la Juventud, (J.S.U. de España, 3), s.a., 1937, p. 3.

25 *L'Effort Culturel du peuple espagnol en armes*, París, Ministère de l'Instruction Publique de la République Espagnole, Hélio Cachan, s.l., 1937, p. 14.

26 Ministerio de Instrucción Pública. *Cartilla Escolar Antifascista*, Valencia, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, s.l., 1937, s.p., p. 2.

27 *Ibidem*, p. 3.

La misma simbiosis de instrucción y concienciación aparece en la *Cartilla Aritmética Antifascista*, editada por el Ministerio como complemento de la *Cartilla Escolar Antifascista*²⁸, que muestra motivos bélicos y consignas del momento para iniciar al soldado en las primeras operaciones de cálculo:

“SUMANDO cartucho a cartucho formaremos una caja de cartuchos / SUMEMOS nuestros esfuerzos contra el fascismo y seremos invencibles / Cada disparo de la ametralladora RESTA un cartucho al peine / RESTEMOS fuerzas al enemigo y aumentemos las nuestras / Dos cañones MULTIPLICADOS por dos forman una batería / MULTIPLIQUEMOS nuestro esfuerzo hasta vencer al enemigo / Una escuadra se DIVIDE en cinco hombres / DIVIDAMOS al enemigo y venceremos. Si nos DIVIDIMOS seremos vencidos”.

Destinados al mismo fin —la lucha contra el analfabetismo— aparecen otras cartillas y folletos que contienen diversas orientaciones sobre la metodología de la enseñanza de las primeras letras, pero todos ellos aprovechan también este momento de aprendizaje para la inculcación ideológica; así, el folleto de Vicente Calpe,²⁹ al escoger las palabras-tema por desarrollar incide más en aspectos militares y otros que preocupan más en la retaguardia como son la unidad, el bulo o la desertión. Pero no todos los medios didácticos utilizados en la lucha contra el analfabetismo gozaron del alarde editorial de las Cartillas del MIP, ni siguieron los métodos innovadores ni el adoctrinamiento de las que hemos examinado; tal es el caso de las *Cartillas del Combatiente*, y, más en concreto, del *Libro de lectura para el combatiente* editados mediante donativos por el Socorro Rojo Internacional; en este libro se procede de las sílabas para formar palabras y frases del tipo “Mi ave se movía y vivía”; y aunque aparecen expresiones relativas al antifascismo, no las hay alusivas a ideologías partidarias, primando, como correspondía

a la finalidad del SRI, expresiones concernientes a su labor humanitaria.³⁰ La aparición de instrumentos de mediación didáctica alternativos a los “oficialistas” quizá fuera consecuencia de las críticas de sectarismo político que rodearon las cartillas editadas por el ministerio.

No dudo en afirmar que la campaña de alfabetización emprendida se incardinó en el ideal de extender a todos un derecho tan básico como el aprendizaje de los rudimentos de la escritura y la lectura, pero tampoco en que fue utilizada con fines tanto de supervivencia política del régimen republicano cuanto hegemónicos y de proselitismo ideológico, como tendremos ocasión de comprobar. Por ello el Ministerio de Instrucción Pública, sabiendo lo que estaba en juego, declaró textualmente la guerra al analfabetismo, dedicándole una partida en sus presupuestos. Pero si el concepto escuela carece en estos años de una definición conceptual clara, lo mismo ocurre con el de “alfabetización”. ¿Cómo saber quién era analfabeto y quien no? La firma fue el indicador generalmente manejado; sabemos de las limitaciones que tiene este método, pero indudablemente en una situación de urgencia como la de una guerra era el más rápido. Se ha encontrado en la documentación militar hojas de firmas donde aparecen las huellas digitales y dibujos irreconocibles junto al nombre de los soldados, lo que permite conjeturar que el titular de ese nombre no sabía escribir.³¹ Pero no es preciso indagar en las firmas del cobro de las nóminas para concluir que la firma fue un método generalizado para distinguir al alfabeto del analfabeto. La prensa da noticias de la rapidez con que muchos soldados han dejado de ser analfabetos; ¿la comprobación?: que al cobrar sus nóminas ya no lo hacen con la marca del dedo. Sin embargo, hubo intentos más precisos de clasificación que distinguían los analfabetos totales, los que saben firmar y los que escribían a casa, o bien los analfabetos —que no saben nada o leen y escriben mecánicamente— de los semianalfabetos que escriben “a su casa como buena mente pueden”, etcétera.³²



28 Ministerio de Instrucción Pública. *Cartilla Aritmética Antifascista* (Complemento a la *Cartilla Escolar Antifascista*), Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, s.l., s.a., s.p. p. 7.

29 Calpe Clemente, Vicente, *Clases de analfabetos. Algunas orientaciones metodológicas*, Ediciones 39 División (¡De Frente!, II, número especial), s.l., s.a.

30 Noticia tomada de Coob, Christopher H. *Los Milicianos de la Cultura*, Bilbao, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco, 1995, p. 83.

31 *Ibidem*, p. 94.

32 *Ídem*.

CUADRO 2.

ACTIVIDADES DEBIDAS A LAS MILICIAS DE LA CULTURA	CIFRAS ABSOLUTAS
Escuelas creadas	2 047
Hogares del Soldado	167
Periódicos murales en trincheras y cuarteles	4 233
Cursillos preparatorios para Oficiales	183
Sesiones cinematográficas	608
Representaciones de guiñol	68
Emisiones de radio	200
Bibliotecas creadas en hospitales y cuarteles	1 000
Clases individuales	362 381
Clases colectivas	531 585
Charlas y conferencias	20 077
Charlas dirigidas al enemigo	2 556
Hogares del Soldado	167
Academias e internados militares	20
Combatientes alfabetizados	105 500
Soldados que asistieron a las clases de las Milicias de la Cultura	200 000
Milicianos de la Cultura en activo	2 200
Bibliotecas en funcionamiento	1 418
Periódicos publicados por las Unidades Militares	150

Estos sistemas de detección evidenciaron lo que ya se sabía, que en las filas del ejército republicano había una elevada tasa de analfabetos imposible de asumir por un régimen político que hace de la concienciación de los valores que lo distinguen su más firme sostén. No se dispone de cifras totales, pero las que conocemos referidas a algunas unidades militares, hablan de manera elocuente de la magnitud de un problema especialmente sentido en las que predominaba, como dijimos más arriba, la extracción campesina de sus soldados llegando a alcanzar un porcentaje de analfabetos cercano a 80%. ¿Cuántos de ellos fueron alfabetizados? Una vez más la ausencia de un criterio uniforme para discernir cuándo el analfabeto ha dejado de serlo dificulta la respuesta; no obstante, la “prueba de la tarjeta” parecía ser la más aplicada; es decir, se consideraba logrado el objetivo de redención de la ignorancia cuando el analfabeto lograba escribir una carta a

sus familiares o amigos. Nos han llegado a modo de prueba de lo que decimos carteles propagandísticos que recogen tarjetas postales de campaña y cartas escritas por soldados alfabetizados, algunas de las cuales van dirigidas expresamente al Ministro de Instrucción Pública, Jesús Hernández, agradeciéndole el haberles redimido de la ignorancia.³³ Pero es, precisamente, la necesidad de ofrecer resultados con un claro afán propagandístico lo que nos hace dudar de la fiabilidad de las informaciones; sin embargo, la ausencia de otras fuentes nos obliga a echar mano de las noticias que esa misma propaganda facilita, proporcionando unos datos que oscilan de los 75 mil a los 100 mil alfabetizados.³⁴ Pero el lector comprenderá que lo importante no son las cifras sino la emulación que tiene lugar entre las tropas por lograr los mejores resultados contra el analfabetismo y las mismas prácticas alfabetizadoras, de lo que diremos algo poco más adelante.

Pero ya fuese siguiendo una metodología más o menos oficialista o haciendo uso de la iniciativa personal, lo cierto es el valor y la dimensión innegable que alcanza la labor de alfabetización y de culturización emprendida por las Milicias de la Cultura. Puede no haber unanimidad a la hora de exponer la cifras que resumen sus logros, pero sí la hay cuando se trata de valorar los resultados. La España de enfrente aunque, como cabía esperar, no elogié su tarea instructiva tampoco la negó.³⁵

33 Así los vemos en sendos carteles de la serie “Milicias de la Cultura. Documentos de nuestra lucha contra el analfabetismo en las trincheras”, uno de Wila y otro de R. A., ambos promovidos por el Ministerio de Instrucción Pública.

34 El Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad (*La República es la cultura para todos*, Barcelona, Ediciones Españolas, s.a., 1938, p. 8, da la cifra de 75 mil combatientes alfabetizados y otras muchas fuentes la de 105 500 (véase la procedencia de estas fuentes en Fernández Soria, Juan Manuel, *Educación y cultura en la guerra civil. (España 1936-1939)*, Valencia, Editorial Nau Llibres, 1984, p. 57-58).

35 Miguel de Castro Marcos, aunque critica la labor de captación política asegurando que fue óptima, dice que “las ‘Milicias’ se movieron mucho y bien. Su resultado, como función instructora, lo ignoramos (...)”, *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. (Notas de un espectador imparcial)*, Madrid, Librería Enrique Prieto, 1939, p. 191. En la misma línea se encuentra un autor de crítica tan visceral como Alfonso Iniesta quien, con el fin de arremeter agriamente contra las Milicias de la Cultura y su finalidad, no encuentra más frases que éstas: “Libros en la chabola, lecciones al salir de la trinchera, largos discursos del comisario, propaganda, periódicos. He aquí la obra de las Milicias”, en *La garra marxista en la infancia*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939, pp. 228-229. Serge Salaün también recoge algunos testimonios similares a modo de homenaje hacia esta labor cultural (*La poesía de la guerra de España*, Madrid, Editorial Castalia, 1985, pp. 273-274).

Las noticias disponibles no van más allá de agosto de 1938 y los primeros datos se remontan a mayo de 1937. Tampoco fue homogéneo el quehacer de las Milicias Culturales en los distintos sectores militares; así, por ejemplo, se puede decir que destacó sobre todos el Frente del Centro donde la actividad cultural fue más profusa. Con todo, he aquí, extractados, los principales logros debidos a las Milicias de la Cultura:³⁶

Además de su carácter instructivo, las Milicias de la Cultura, como venimos diciendo, no estuvieron exentas de una intencionalidad política, propagandística e ideologizante, exigida, sobre todo, por el Partido Comunista del que en gran parte es producto esta organización cultural.³⁷ En medios republicanos y anarquistas, ante todo, se produjo a menudo una manifiesta desconfianza ante la actitud comunista que daba muestras de manejos proselitistas. Algunos significados hechos vinieron a confirmar este recelo, tales como la actitud obstruccionista del MIP para con las Milicias contra el analfabetismo en Aragón organizadas por el Departamento de Cultura del Consejo de Aragón, de claro dominio cenetista, y que desaparecen tras la disolución del Consejo en agosto de 1937. Algo similar sucedió con *L' Ajut Cultural al Front* —Milicias Culturales Catalanas— que no sólo fueron obstaculizadas sino que —como dice Pi Sunyer— el MIP prohibió organizarlas con maestros de la región.³⁸

De las Milicias de la Cultura no sorprende sólo su eficacia y actividad, sino también la favorable acogida de que fueron objeto. Para comprender este hecho hay que considerar no sólo las ganas de saber del soldado como decíamos al principio, sino también el espíritu de emulación que se suscita en la unidades militares, las cuales —dice Ricardo Blasco— “tuvieron a gala colaborar con su miliciano de la cultura”.³⁹ Mencionemos dos casos de la actividad educativa y cultural desplegada en las propias unidades militares. Una la proporciona el III Cuerpo de Ejército que organizó un sistema cultural adaptado a la estructura del ejército y que comprende una Sección de Cultura de Cuerpo de Ejército, Secciones divisionarias de cultura y Hogares del Combatiente, cuyos trabajos giran en torno a la lucha contra

el analfabetismo, intercambio cultural, vulgarización y difusión cultural, organización de bibliotecas y creación de escuelas, etcétera.⁴⁰ Otra iniciativa interesante es la propiciada por la 4ª División del II Cuerpo de Ejército, que estableció “Contratos de Emulación” entre las Compañías de cada Batallón con el fin de conseguir una mayor actividad cultural, higiénica y deportiva. Los ganadores reciben premios bien en metálico bien en libros o en permisos.⁴¹ Cuenta Ricardo Blasco que el espíritu de emulación era tal que, por ejemplo,

“En mayo de 1937, la 28 Brigada comunicaba que, habiéndose dado la consigna de acabar con el analfabetismo en quince días, se había conseguido en mucho menos, ya que al cumplirse ocho días, tenemos la satisfacción de decir que no hay un solo soldado que no sepa firmar sus nóminas”.⁴²

Estos ensayos, realizados en las propias unidades militares, así como la actuación de los “Clubs de Educación en el Ejército”, ideados por las Juventudes Socialistas Unificadas⁴³ —de los que nos ocuparemos a continuación— ayudan a explicar el éxito de la intensa actividad desplegada por las Milicias de la Cultura que encontraron el terreno abonado para sus experimentos.

36 Estos datos se tomaron de la Revista *Juventud*, 4 de febrero de 1938, cit. en Soria, Georges, *Guerra y Revolución en España (1936-1939)*, Editorial Grijalbo, Barcelona, 1978, vol. 5, p. 222; Castro Marcos, Miguel de, *op. cit.*, p. 19; León, María Teresa, *La Historia tiene la palabra (Noticia sobre el salvamento del Tesoro Artístico)* Madrid, Editorial Hispamérica, 1937, p. 30; Ibarri, Dolores y otros, *op. cit.*, T. II., p. 281; Antón, Francisco, *op. cit.*, p. 21; *L' Elfort culturel*, p. 14; *Labor cultural...*, p. 583; Tuñón de Lara, Manuel, *La España del siglo XX 1914-1939*, París, Librería Española, 1973, p. 600, etcétera. La investigación de Ch. H. Coob, *Los Milicianos de la Cultura...*, apenas difiere en lo esencial de lo aquí expuesto. Para una más detallada y analizada información de lo hasta aquí descrito véase Juan Manuel Fernández Soria, “Escuelas del Frente, bibliotecas para soldados y alfabetización de trinchera”, en *Cultura Escrita & Sociedad*, 4, 2007, pp 14-54.

37 Cfr. Hernández, Jesús, *Yo fui un ministro de Stalin*, Madrid, G. del Toro Editor, 1974, p. 195; Castro Marcos, Miguel de, *El Ministerio...*, pp. 190 y 192, Madrid, ABC, 13 de julio de 1937; *La Vanguardia*, 11 de julio de 1937; *La Voz Valenciana*, 20 de noviembre de 1937. Rodolfo Llopis criticó públicamente la política que en este sentido llevó a cabo el MIP; se mostró contrario a que se impartiese, bajo el denominador común de cultura, la formación política y militar (cfr. “Milicianos de la Cultura”, en *Adelante* “Órgano del Partido Socialista Obrero Español”, 13 de julio de 1937). Una visión pronacionalista de las Milicias de la Cultura es la que da Eduardo Comín Colomer en su obra *El 50 Regimiento de milicias populares. Historia de la unidad político-militar que fue Cuna del Ejército popular y del comisariado político*, Madrid, Librería Editorial San Martín, 1973, pp. 225-227.

38 Pi Sunyer, Carles, *La República y la Guerra. Memorias de un político catalán*, Ediciones Oasis, México, 1975, pp. 534-535.

39 Blasco, Ricardo, “1936: Las Milicias...”, en *Nueva Historia*, 22, 1978, pp. 74.

40 Cfr. *La organización cultural del III Cuerpo de Ejército*, Sección de Cultura, Comisariado General de Guerra, s.l., s.a., s.p., pp. 3-9.

41 *Contrato de Emulación dentro de los Batallones que componen la 4ª división*. II Cuerpo de Ejército, 4ª División, Comisariado, Madrid, Imp. Lenin, 1938.

42 Blasco, Ricardo. Art. cit., p. 74.

43 Véase Juan Manuel Fernández Soria. *Juventud, ideología y educación. El compromiso educativo de las Juventudes Socialistas Unificadas*. Valencia, Universidad de Valencia, 1992.

La creación de los Clubs de Educación en el Ejército fue impulsada desde la Conferencia Nacional de las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU) celebrada en Valencia, y de la reunión que el Comité Nacional de las JSU celebró en Madrid en septiembre de 1937. En esta última, Santiago Carrillo, Secretario General, decide modificar la forma de organización de las Juventudes Socialistas dentro del ejército eliminando de ellas la connotación conspirativa que rodeaba a los antiguos grupos, células y comités, que les incapacitaba para educar a la juventud que bien procediera de organizaciones diferentes o no estuviera adscrita a ninguna.⁴⁴ Esta nueva orientación persigue estatuir una organización juvenil capaz de educar a todos los jóvenes en la lucha contra el fascismo. Así nace el “Club de Educación” como la organización básica de las JSU en el ejército, y que Santiago Carrillo define y caracteriza de este modo:

“En cada Brigada debe haber un Club para educar a los soldados, para luchar contra el analfabetismo, para fomentar el deporte, para llevar la cultura a las mismas trincheras, donde estén los soldados; cuidando además de la capacitación técnica de los soldados, jefes y comisarios. A través de nuestro trabajo, los Clubs de Educación deben servir para que no quede un solo combatiente sin aprender el carácter de nuestra lucha, para elevar el nivel técnico y cultural de los combatientes. Estos Clubs serán dirigidos POR LOS MISMOS COMBATIENTES, DEMOCRÁTICAMENTE AL FRENTE DE ELLOS, LOS JEFES DE UNIDAD Y LOS COMISARIOS, CUALQUIERA QUE SEA SU AFILIACIÓN POLÍTICA” (Las mayúsculas en el original).⁴⁵

En estas palabras queda manifiesta también la misión de los Clubs. Sin embargo, concretaremos con más detalle sus principales

características y tareas por realizar. Los Clubs de Educación surgen precisamente para ser una organización abierta, donde quepan los jóvenes de las unidades militares; no obstante, su dirección —a pesar de lo afirmado por Carrillo— corre a cargo de las jerarquías políticas y militares de la unidad correspondiente; esto evidencia el lugar preeminente que ocupará el trabajo puramente político y fraccional, aunque dedicarán suma atención a la labor de educación, organización y unidad de la juventud española. La educación técnica, cultural y política de los combatientes, constituyen, en definitiva, los tres pilares básicos en los que se sustenta el quehacer de los Clubs. Mas, para ello, no se crean nuevas instituciones: serán los Hogares del Soldado y los Rincones del Combatiente los centros de trabajo de los Clubs, puesto que son la expresión de la vida en campaña donde caben los juegos, el tabaco, los libros, las conferencias, la música, el periódico, el comentario a la guerra, etcétera.⁴⁶

Entre las tareas generales de los Clubs cabe destacar las siguientes:⁴⁷

- Práctica del deporte, haciendo comprender su utilidad y practicando aquellas modalidades que tengan una relación más directa con la guerra. La forja de combatientes fuertes y sanos es uno de los fines perseguidos.
- Formación de cuadros artísticos (grupos escénicos, coros ...), con el fin de divertir y educar a los soldados al mismo tiempo que sirven para demostrar al soldado enemigo que en nuestras filas el soldado español es feliz porque combate por su libertad.⁴⁸
- Educación política, entendida como la obligación que tienen los Clubs de “hacer que en la Compañía no haya un solo soldado que ignore por qué luchamos, cuál es el carácter de nuestra guerra”,⁴⁹ o entendida en este otro y más amplio sentido:
- Que la juventud sepa por qué lucha en los frentes de combate. Qué significa el fascismo y qué las fuerzas populares. Educar a la juventud en el amor a su patria, que es ya la patria de los obreros, los campesinos, los intelectuales. La patria de todo el pueblo español. La juventud debe conocer sus tradiciones revolucionarias. Debe amar e impulsar la unidad de la clase obrera, al Frente y a la AJA (Alianza Juvenil Antifascista).⁵⁰
- Colaboración con el Comisario en actividades tales como la constitución de grupos de activistas, confección de periódicos murales, lectura y discusión de la prensa, etcétera.
- Lucha contra el analfabetismo. A esta tarea, como hemos visto, se le concede gran importancia. Del hecho de que los combatientes aprendan los rudimentos de la instrucción depende que puedan seguir unos estudios y capacitarse tanto en la técnica militar como en el mando. En este cometido, el Club debía colaborar con el Miliciano de la Cultura e interesar a los soldados en la liquidación del analfabetismo.

44 Normas para la constitución de los “Clubs de Educación de la JSU” en el Ejército Popular, Editorial Alianza. s.l., s.a., p. 7.

45 Normas para los Clubs de Educación en el Ejército, JSU, Editorial Alianza. s.l., s.a., pp. 2-3.

46 *Ibidem*, pp. 3-4.

47 *Los Clubs de la Juventud Socialista Unificada en el Ejército*. Levante, Valencia, Ediciones C.E.S., s.a., pp. 3-7.

48 *Ibidem*, p. 4.

49 *Ibidem*, p. 6.

50 Normas para la constitución de los “Clubs de Educación...”..., pp. 8-9.

- Elevación del nivel técnico-militar de los soldados para incrementar la eficacia del ejército .

Contenidos más específicos del quehacer de los Clubs son éstos:⁵¹

- Creación en los parapetos y Hogares del Soldado de cursos de enseñanza elemental, de historia, geografía, aritmética, gramática, etcétera.
- Organización de cursos de enseñanza superior para quienes ya habían cursado la enseñanza primaria.
- Desarrollo de las enseñanzas de técnica agrícola, manejo de máquinas, empleo de abonos, etcétera, en las unidades con mayoría de soldados campesinos.
- Organización de cursillos para aspirantes a pilotos y bombarderos mecánicos.
- Instrucción diaria en el manejo del arma para estimular entre los combatientes el cariño por ella.
- Desarrollo de cursillos de higiene elemental, de lucha contra las enfermedades, contra los parásitos, y cura de heridas no graves.
- Impulsar el funcionamiento de escuelas en las unidades donde no las haya.

Los Clubs organizaban también distracciones para los soldados: fiestas, sesiones cinematográficas y teatrales, confección de periódicos murales, etcétera. Si la unidad militar a la que pertenece para a la retaguardia, el Club organiza campeonatos deportivos, festivales, etcétera. Si cerca del frente existen centros industriales, se organizan visitas mutuas con los jóvenes de las fábricas. En definitiva, la educación propiamente cultural, física, técnica y política de la juventud conformó la línea de actuación de la Federación de la JSU y de sus Clubs de Educación en el Ejército. Sin embargo, la ausencia de datos sobre su labor impide establecer una valoración objetiva del esfuerzo realizado por las Juventudes Socialistas Unificadas en este aspecto.

ALFABETIZACIÓN EN LA RETAGUARDIA

Pero la lucha contra el analfabetismo no tuvo como único escenario las líneas de combate. El éxito de la asistencia cultural en los frentes fue un estímulo para poner en práctica una organización semejante que combatiera el analfabetismo en la retaguardia y, en especial, en las zonas culturalmente más deprimidas. La experiencia adquirida con las Milicias de la Cultura y la “exaltación del afán de cultura” del pueblo, son aprovechadas para intentar la creación de “Cuerpos de Instructores que vayan hasta los rincones más apartados de nuestro territorio a enseñar a los analfabetos adultos a leer y escribir y a iniciarles en los rudimentos de la cultura, completan-

do con métodos intensivos y de masas la labor meritoria de nuestro magisterio”.⁵² Así, pues, se crean las Brigadas Volantes de lucha contra el analfabetismo en la retaguardia, para lo que se utilizan principalmente elementos de las organizaciones juveniles y femeninas. Para formar parte de sus cuadros de instructores bastaba con tener 16 años, presentar avales de adhesión incondicional al régimen y a la causa popular, y poseer un nivel cultural mínimo; a este respecto bastaba con un documento de un maestro nacional en activo que certificara que el interesado “sabe leer y escribir correctamente y posee además los conocimientos elementales precisos para desempeñar convenientemente su cometido”.⁵³

Para lograr una mayor eficacia se organizan campañas nacionales para extirpar el analfabetismo.⁵⁴ La primera comenzó el 1 de noviembre debiendo terminar, en principio, el último día de marzo de 1938, aunque se alargó a los meses siguientes de abril y mayo.⁵⁵ El teatro de operaciones de esta campaña se situó en las zonas rurales de mayor densidad de analfabetos. En nivel nacional, el control de estas Brigadas quedaba en manos de un Inspector de Primera Enseñanza, mientras que en la capitales de provincia la lucha contra el analfabetismo fue responsabilidad de una Inspección constituida al efecto.⁵⁶ Mas ésta era una tarea común en la que las Escuelas Normales, Institutos de Segunda Enseñanza, Escuelas de Trabajo y cualesquiera otros centros de enseñanza, habían de colaborar organizando cursos nocturnos o con otros medios que se estimasen convenientes.

Las clases de alfabetización se destinan a los mayores de 14 años de ambos sexos que ignoren por completo la lectura y la escritura. El número de alumnos por clase no debía exceder de 40 ni ser inferior a 10. Las clases, de una duración de hora y media, se dividen en dos sesiones. La primera, de una hora, está dedicada a la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua nacional, lectura y escritura de cantidades y conocimiento de las operaciones aritméticas fundamentales; la segunda parte, de media hora, se consagra a las

51 *Normas para los Clubs de Educación...*, pp. 7-8.

52 O. 20 de septiembre de 1937, *Gaceta de la República* del 21.

53 O. 28 de septiembre de 1937, *Gaceta de la República* del 30.

54 O. 8 de octubre de 1937, *Gaceta de la República* del 11.

55 O. 25 de marzo de 1938, *Gaceta de la República* del 5 de abril.

56 Circular 15 de octubre de 1937, *Gaceta de la República* del 20.

lecturas de prensa diaria o periódica a cargo del maestro o instructor, charlas sencillas sobre asuntos que interesen a los adultos, correspondencia con parientes o amigos, cuidado de los niños y labores domésticas, etcétera.

A finales de 1938 se convoca la segunda campaña nacional contra el analfabetismo. Aunque primero estaba previsto que durase desde el 1 de enero hasta el 31 de mayo de 1939, por motivos obvios habría de verse muy reducida. La convocatoria presenta, sobre todo, una importante innovación con respecto a la precedente: no estaría dedicada exclusivamente a los analfabetos, sino que se extendería también a todos aquellos adultos que, sabiendo leer y escribir, desearan completar o ampliar su instrucción elemental.

Las Brigadas Volantes dispusieron también de auxiliares didácticos en su lucha contra el analfabetismo en la retaguardia. Con tal fin se edita la *Cartilla del joven campesino*. Al igual que las utilizadas para este mismo objetivo en los frentes, ya comentadas, esta cartilla está impregnada de consignas sociopolíticas en forma de frases-modelo sobre las que se iniciaba el aprendizaje de las primeras letras. Éstas son algunas de las frases-tema que dan pie al correspondiente ejercicio, donde se manifiesta todo un ideario político:⁵⁷ “Los trabajadores al combatir contra el fascismo hacen la revolución popular”, “Al aplastar a los fascistas, los jóvenes campesinos disfrutarán siempre de la tierra que trabajan”, “Joven campesino, aprende a leer y a escribir; tu propio porvenir te lo exige”, “La República democrática es la forma de unión de todos los antifascistas”, “La cultura es un arma contra el fascismo”, “El Ejército Popular defiende el bienestar y la felicidad de los jóvenes campesinos. Defiende sus tierras y su pan”, “La victoria sobre el fascismo proporcionará a los jóvenes una era de prosperidad, libertad, cultura y trabajo” y muchas más.

Se dispone de pocos datos que avalen la eficacia de la lucha contra el analfabetismo. Sabemos que en los presupuestos de 1937 se destinaban

10 359 000 pesetas para esta campaña, y que las clases organizadas ascendieron, según datos de 1938, a 7 570, acogiendo a 169 620 alumnos. Además, los maestros del gobierno de la República dieron 4 496 clases para analfabetos, y a los maestros de las Brigadas Volantes les fueron confiadas 407 clases, con un total de 122 553 alumnos. O sea, 293 173 alumnos agrupados en 12 473 clases asistían a ellas para poner remedio a su escasa o nula cultura.⁵⁸ No se conocen datos totales acerca de los beneficiados con la labor de las Brigadas Volantes. Quizá la cifra de 300 mil se estacionara en la primera mitad de 1938 y no evolucionase más. Esta impresión debió tener Tuñón de Lara cuando afirma que “en el transcurso de la guerra más de 300 mil personas en edad adulta aprendieron a leer y escribir en las ciudades y pueblos de la retaguardia republicana”.⁵⁹ Claro que otra cosa diferente imposible de comprobar es el grado de funcionalidad de esa alfabetización, lograda a menudo con el solo fin de poder escribir a los seres queridos o para evitar que sean otros los que tengan que leerles las noticias recibidas de ellos.

Una medida cronológicamente anterior a las que acabamos de mencionar es la que ideó el MIP con pretensiones de más explícito contenido político y social. Nos referimos a las *clases de adultos*, estructuradas oficialmente en octubre de 1936. Se pretendía que ninguna localidad dejase de tener, al menos, una de estas clases, que podían estar a cargo de un maestro voluntario o, en su defecto, de una persona capacitada para tal fin y designada por la Junta de Inspectores. Los adultos mayores de 14 años fueron los alumnos matriculados en estas clases de dos horas de duración, cuyo tema central lo proporciona el acontecer diario de la guerra. Los hechos bélicos, el lugar geográfico en el que suceden, la ayuda, “cooperación y apoyos del proletariado internacional y de las naciones amigas”, etcétera, eran materias de estudio. Se pretendía formar en los alumnos “una noción clara del carácter político-social de los beligerantes, de la significación histórica de cada uno de ellos y de lo que representaría el triunfo de una u otra tendencia”. Tal pretensión se encaminaba a que los alumnos realizasen el máximo esfuerzo para la consecución de la victoria a través de la personal asunción de una fe ciega en el triunfo y en los ideales del gobierno de la República.⁶⁰

Completando la campaña de alfabetización, a partir del verano de 1937 se abren los Institutos de Segunda Enseñanza, y durante los meses de verano, unos *cursillos de cultura general* destinados al pueblo llano.⁶¹ Las enseñanzas, que se imparten de modo gratuito y durante dos meses, contemplan el estudio de la Lengua castellana (lengua, interpretación y redacción), Geografía económica, Matemáticas elementales, nociones de Historia, nociones de Ciencias Físico-Químicas y Naturales, Dibujo, nociones de Economía, Taquigrafía y Mecanografía, y todas las materias que interesen de acuerdo con las necesidades de la localidad. Las enseñanzas de estos cursos de vulgarización tuvieron necesariamente un carácter elemental y práctico.

57 *Cartilla del joven campesino. Ni un joven sin saber leer ni escribir*, JSU, s.l., s.a.

58 *Histoire de la guerre d'Espagne*, 1-marzo-1938. Comité International de Coordination et d' Information pour l' aide à l' Espagne Républicaine. Cit. en Safon, Ramón, *La educación en la España revolucionaria*, Madrid, La Piqueta, 1978, p. 61. Con estas cifras coincide el folleto del Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad, *La República es la cultura para todos*, Barcelona, Ediciones Españolas (Charlas Populares: lo que significa la guerra), s.a., (1938), p. 8, que dice: “Cerca de 300 000 adultos en las ciudades y en los pueblos acuden a las clases organizadas por las Brigadas Volantes después de la jornada de trabajo...”. La fecha de esta publicación es de inicios de 1938.

59 Tuñón de Lara, Manuel, *La España del siglo XX...*, p. 600, n. 1.

60 O, 27 de octubre de 1936, *Gaceta de Madrid* del 29.

61 O. 29 de junio de 1937, *Gaceta de la República* del 2 de julio.

La tarea de alfabetización y culturización elemental tuvo, además, una vertiente más práctica al pretender preparar a los jóvenes para el ingreso en las escuelas militares, a cuyo efecto se establecen cursos semestrales⁶². La ausencia de centros idóneos para este fin, y la escasa o nula instrucción de los aspirantes a estas escuelas, fue el motivo que guió al Ministerio de Instrucción Pública para establecer en Valencia, Madrid y Barcelona los citados cursos de preparación intensiva en materias de cultura general. Con ellos se perseguía una doble finalidad: proporcionar una mínima cultura a los jóvenes en edad premilitar y cubrir ciertas necesidades de guerra. El plan de estudios de estos cursos comprendía Matemáticas, Geografía e Historia, Lengua castellana y Dibujo.

Las Universidades Populares contribuyeron también a este quehacer, al que ciertamente no estaban destinadas cuando nacieron con el primer año del siglo. Su finalidad estos años de guerra no habría de ser tan ambiciosa; más bien al contrario, sus fines son modestos a la vez que se encuadran dentro de la política cultural de urgencia que conforma este periodo:

“Diffuser l’instruction et la culture, ne laisser aucune intelligence en friche par manque de moyens de développement, en finir radicalement avec l’analphabétisme, tels sont les buts de l’Université Populaire”.⁶³

Nancy Bedford-Jones afirma que el primer propósito para el que se crearon las Universidades Populares no pudo mantenerse en 1936: la lucha contra el analfabetismo primaba:

“Their primary purpose was not to fight illiteracy, although they did something in this direction, but to give an informal higher education. In 1936, this purpose was altered. At the government’s request—and for the first time with financial support—the Popular Universities undertook to launch the anti-illiteracy drive”.⁶⁴

Pero tan pronto como el gobierno se hizo cargo de este acuciante problema, las Universidades Populares volvieron a su tarea primigenia de impartir conocimientos más elevados. A pesar de que los momentos que se vivían no favorecieron el desarrollo de las Universidades Populares, según datos del MIP funcionaron, entre otras, las de Valencia, Alicante, Murcia, Albacete, Ciudad Real, Castellón, Gandía y Alcoy, siguiendo sus cursos más de cinco mil alumnos.⁶⁵

Si extrapolamos lo que sabemos de la Universidad de la F.U.E. madrileña, una parte de las enseñanzas de las Universidades Populares se dedicaba a los analfabetos, otra a impartir cultura general (Matemáticas, Historia, Lengua, Geografía, Economía, etcétera),⁶⁶ y, en algunos casos, preparaban para

el ingreso a los Institutos Obreros y Academias Militares mediante clases de cultura general.

Adscritas a la Universidad Popular se encuadran las Misiones Populares de la FUE; van dirigidas eminentemente a labradores y aldeanos. Aunque de contenido similar a las Misiones Pedagógicas, el espíritu es diferente. Juan Vicens afirma que las Misiones de las Universidades Populares: “se mettaient entierelement au service du prolétariat bien que leur base fût très large et indépendante de tout parti politique, elles voulaient pénétrer dans tous les villages, convaincre les gens de la nécessité de s’instruire, égarer la vie pénible des paysans et les orienter vers leur émancipation”.⁶⁷ Las Misiones Populares, y la FUE en definitiva, deseaban “dar forma auténticamente revolucionaria a la fuerza convulsa y tostada de nuestros labradores y aldeanos”.⁶⁸ Su carácter popular fue más sobresaliente. Las plazas de los pueblos, las calles, el campo, eran su lugar de actuación. Profesores, músicos, poetas, oradores, actores, etcétera, se dieron cita en estas Misiones en las que colaboran, entre otras entidades, las universidades, las Misiones Pedagógicas, la Alianza de Intelectuales Antifascistas, grupos teatrales como “El Búho” y “La Barraca”, orquestas como la valenciana de cámara, aportando cada una sus experiencias: funciones de teatro, conferencias, conciertos, creación de bibliotecas, entre otros.

Es cierto que las iniciativas en favor de la alfabetización y culturización elemental corresponden en su más alto grado al MIP y a su titular, Jesús Henández, o lo que es igual, al Partido Comunista. Sin embargo —y lo que acabamos de reseñar de la FUE es un ejemplo— también han de compartir parte de los éxitos otros grupos como la FETE, que colaboró con sus cuadros de personal en esta empresa. La FETE inició una considerable campaña contra la ignorancia bajo el lema “ni un solo ciudadano de la República que no sepa leer ni escribir”. Organizó un servicio nacional de lucha contra el analfabetismo,

62 O, 20 de septiembre de 1937, *Gaceta de la República* del 21.

63 *Rapport d’ une délégation d’ étudiants de l’ Université libre de Bruxelles, sur son voyage en Espagne, 18 décembre 1937-5 janvier 1938*, Les étudiants de l’ Université de Bruxelles, Comité d’ Aide a l’ Espagne républicaine, Bruselas, s.a., Imprimerie A. Hessens, 1938, p. 15.

64 Bedford-Jones, Nancy, *Students under Arms. Education in Republican Spain*, Youth Division Medical Bureau and North American Committee to Aid Spanish Democracy, Nueva York, 1938, p. 16.

65 *L’ effort culturel...*, p. 23.

66 *Rapport d’ une délégation...*, p. 15.

67 Vicens, Juan. *L’ Espagne vivante. Le peuple à la conquête de la culture*, Éditions Sociales Internationales, París, 1938, p. 48.

68 *La Correspondencia de Valencia*, 10 de septiembre de 1936.

en el que participaron no sólo los maestros sino toda persona que poseyera un mínimo de cultura. Un ejemplo del trabajo de la FETE en este sentido fue la Escuela Cultural Obrera Antifascista de Baza (Granada), creada a pocos kilómetros del frente, cuyo significado y contenido encontramos en estas líneas:

“École pour ouvriers, centre ou les élèves adultes, ouvriers et paysans, apprennent à lire et à écrire et en même temps à forger leur conscience antifasciste. Les maitres intéressent le peuple à cette oeuvre culturelle pour que le contact des uns et des autres soit efficace. Leur influence va plus loin que la lutte contre l’ignorance: l’école a organisé pour l’éducation sociale de tous les citoyens un cycle de conférences”.⁶⁹

Iniciativas similares corrieron a cargo del Partido Sindicalista, que puso en marcha sus Escuelas de Cultura; de la CNT, que por medio de la “Agrupación Mujeres Libres” emprendió una “entusiasta cruzada contra el analfabetismo”,⁷⁰ y cuya organización juvenil —las Juventudes Libertarias⁷¹— desarrolló una amplia tarea en este sentido, tanto en el frente como en la retaguardia, de lo que son buena muestra sus Brigadas de la Cultura en el Campo, y las Milicias contra el analfabetismo en Aragón, etcétera. La FUE, además de lo que ya hemos señalado sobre ella, hizo lo propio con sus Brigadas de Choque, entre cuyas misiones esenciales figuraba la lucha contra el analfabetismo y contra la incultura en general. Otros ensayos partieron de entidades como el Círculo Socialista del distrito del Centro que abrió clases nocturnas para mayores de 14

años; también se sumaron a estas iniciativas los gobiernos regionales, como la Generalidad de Cataluña, que dio un fuerte impulso a los servicios de lecturas y de alfabetización en el frente mediante los Serveis de Cultura al Front, adscritos al Departament de Cultura de la Generalitat,⁷² etcétera. Se puede decir, en definitiva, que la casi totalidad de organizaciones políticas y sindicales participaron, con mayor o menor éxito y espectacularidad en la tarea alfabetizadora y de culturización que, encabezada por el Ministerio de Instrucción Pública, proporcionó el aprendizaje de los mínimos culturales indispensables a casi 300 mil personas analfabetas o semianalfabetas en la retaguardia, y a unas 100 mil en el frente.⁷³

No obstante, la magnitud de esta labor no hubiera sido posible sin la imponderable actividad de otra organización peculiar de estos años: Cultura Popular. Este organismo, además de pretender alegrar el ánimo de los combatientes, como dice María Zambrano,⁷⁴ y de organizar un eficaz servicio de lectura en frentes y hospitales de guerra,⁷⁵ nace con el propósito de coordinar los esfuerzos culturales de las distintas organizaciones del Frente Popular y difundir la cultura en sus diversas manifestaciones con los medios disponibles en aquellos años.⁷⁶ Su actividad se expandía en varias direcciones, una de ellas dirigida a impartir cursos de cultura popular, de preparación y divulgación que, dirigidos a los trabajadores, incluían entre sus enseñanzas clases de primeras letras para adultos analfabetos, clases de cultura general de preparación para el ingreso en los Institutos Obreros, etcétera. Otra vertiente de su labor, sin duda la más destacada, la constituye su Sección de Bibliotecas, cuya actividad eclipsó a las demás realizaciones adquiriendo una categoría de primer orden:

“Quizá porque el ansia de aprender de las gentes se polariza tradicionalmente en los libros; quizá porque el libro es la expresión cultural más corriente, lo cierto es que, de las diferentes actividades de ‘Cultura Popular’ la que ha adquirido un desarrollo abrumador es la realizada por la Sección de Bibliotecas”.⁷⁷

Tras el 18 de julio de 1936 Cultura Popular se adapta a las circunstancias atendiendo a los imperativos más inmediatos: proporcionar libros a quienes los pedían ahora como un derecho, organizar servicios de lectura en los hospitales y posteriormente en los frentes. De dos grandes depósitos o bibliotecas centrales —localizados en Madrid y Valencia— salen diariamente lotes circulantes de 120 libros cada uno con destino a los frentes, centros

69 FETE. *Les professionnels de l’enseignement...*, p. 14.

70 Comaposada, Mercedes, “Origen y actividades de la agrupación Mujeres Libres”, *Tierra y Libertad*, 27 de marzo de 1937, cit. en Nash, Mary, “Mujeres Libres”: *España 1936-1939*, Barcelona, Tusquets Editor, 1975, p. 72.

71 Véase Juan Manuel Fernández Soria. *Cultura y Libertad. La educación en las Juventudes Libertarias (1936-1939)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1996.

72 Véase Cuguero i Conchello, María C., María Teresa Boada i Vilallonga y Vicenç Allué i Blanch, *El Servei de Biblioteques del Front 1936-1939*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1995.

73 No es necesario que advirtamos que estas cifras se obtuvieron de publicaciones que tienen un claro fin propagandístico; pero también recordamos que las cifras no son lo que más nos importa en este caso.

74 Zambrano, María, *Los intelectuales en el drama de España. Ensayos y notas (1936-1938)*, Madrid, Editorial Hispamérica, 1977, p. 52.

75 *Bibliothèques du front et de l’arrière en Espagne Républicaine (1937-1939)*, Barcelona, s.a., Editions Espagnoles, 1938, p. 25.

76 Andrés, Teresa. “Cultura Popular y su Sección de Bibliotecas”, en *Labor Cultural...*, p. 604: *La Sección de Bibliotecas de Cultura Popular. Un año de trabajo. Julio 1936-julio 1937*, Valencia, Ediciones de Cultura Popular (Realizaciones de la España leal), 1938, p. 3; *L’effort culturel...*, p. 23; *Fragua Social*, 13 de enero de 1937; León, Teresa, *La Historia tiene la palabra...*, p. 38, n. 15 a cargo de Gonzalo Santonja.

77 *La Sección de Bibliotecas...*, p. 4.

políticos, hospitales, guarderías o cuarteles. El MIP y la Cámara Oficial del Libro prestaron su apoyo en la adquisición de fondos. La prensa y la radio permitieron hacer la propaganda necesaria para que particulares y casas editoriales enviaran libros y folletos. No es extraño leer en la prensa diaria llamadas como ésta:

“No destruyáis ningún libro. Haced donativo de todos los requisados”.

Otras consignas tocaban más de cerca la solidaridad de las gente:

“CIUDADANO: si lees prensa gráfica, deposítala, tras su lectura en los buzones de Cultura Popular. Para ti apenas es un sacrificio; para nosotros significa poder llevar a los combatientes y heridos recreo en sus horas de reposo”.⁷⁸

Todo aquello que sirviese para ayudar en la lucha contra el analfabetismo y favorecer el remozamiento cultural de los soldados era solicitado por los medios de comunicación con vistas a su posterior envío a los frentes; se organizan, además, “fiestas del libro” en las que se abren suscripciones que admiten aportaciones en metálico o en libros con destino a las Unidades Militares. También los soldados, mediante las secciones de “Amigos de Cultura Popular” organizadas en los batallones, ayudaban ya en metálico, mediante una cotización mensual de cuantía voluntaria, ya con prestaciones personales en las actividades diarias de la organización.⁷⁹ Las bibliotecas repartidas por Cultura Popular son confiadas a los Milicianos de la Cultura que se sirven de ellas para sus tareas didácticas. Completando las bibliotecas fijas, Cultura Popular se sirvió de “Bibliobuses” o bibliotecas ambulantes con destino a las zonas donde aún no existían bibliotecas, ya fuese en los frentes o en las aldeas. En el cuadro 2 se presenta el resumen general de bibliotecas repartidas por Cultura Popular en sus centrales de Madrid y Valencia hasta julio de 1937. Posteriormente a esta fecha casi desaparecen las noticias:

CUADRO 2.
RESUMEN DE BIBLIOTECAS

TIPOS DE BIBLIOTECAS	MADRID	VALENCIA	TOTALES
Bibliotecas para guarderías	73	32	105
Bibliotecas para hospitales	62	41	103
Bibliotecas para cuarteles y frentes de batalla	610	179	789
Bibliotecas para entidades políticas y sindicales	35	65	100
TOTALES	780	317	1.097

Las 1097 bibliotecas repartidas supusieron la entrega de 131 640 volúmenes. Por su parte, fuentes facilitadas por el MIP en 1937 conceden la creación de, aproximadamente, 1248 bibliotecas y 187 200 volúmenes distribuidos.⁸⁰ Datos parciales de 1938, referidos sólo a la central de Valencia, le otorgan el siguiente balance de actividades para 1937 y 1938 que arrojan un balance de 728 bibliotecas implantadas con un total de 87 360 volúmenes en circulación (véase el cuadro 3).

CUADRO 3.
BALANCE DE ACTIVIDADES

Lotes de libros para el ejército	470
Lotes de libros para organizaciones políticas y sindicales	111
Lotes de libros para hospitales	76
Lotes de libros para guarderías	52
Lotes de libros con destino diverso	19
TOTAL	728

Cultura Popular se encargó también de la distribución de la prensa diaria y periódica: más de 30 mil ejemplares de periódicos se reparten diariamente, así como unas 2 200 publicaciones periódicas.

En Cataluña existió una actividad semejante, que corrió a cargo de los Serveis de Cultura al Front, creados por la Generalitat el 13 de septiembre de 1937. Una de las partes de su programa, el *Servei de Biblioteques al Front*, estaba en funcionamiento con anterioridad a aquella fecha: ya en 1936 algunos escritores envían a las milicias catalanas de vanguardia ejemplares dedicados de sus libros. Otro tanto hacían algunas editoriales. Más tarde, la Conselleria de Cultura toma a su cargo el envío regular de libros a los soldados y crea el mencionado “Servei de Biblioteques al Front”. El número de bibliotecas instaladas en batallones, cuarteles, hospitales, aeródromos, unidades del frente, etcétera, pasó de las 200, con más de 50 mil libros en circulación. Un

78 *La Voz Valenciana*, 15 de diciembre de 1937.

79 Los “Grupos de Amigos” se constituyen “Para ayudar a la obra de difusión cultural que realiza Cultura Popular”. Enfocados más hacia la colaboración en las Secciones’ o delegaciones de la retaguardia, encontraron también apoyo en los frentes, en *Grupos de Amigos de Cultura Popular. Normas de su funcionamiento*, Valencia, s.a., Ediciones Cultura Popular, Tip. J. Meliá.

80 *L’effort culturel...*, p. 23; cierta similitud guardan unos datos de febrero de 1938 que recoge Nancy Bedford-Jones en *Students under Arms...*, p. 18.

bibliobús, capacitado para transportar cinco mil libros, recorría los frentes facilitando el cambio y préstamo de libros. El Servicio de Bibliotecas dispuso también de dos subcentrales, Saryniera y Alcanyç, con salas de lectura. Se extendió, además de la zona catalana, por los frentes de Madrid, Levante, Andalucía y Extremadura.⁸¹

A la vista de lo que acabamos de exponer, es indudable que la actuación de Cultura Popular fue de vital importancia para la tarea de alfabetización y culturización en la que actuó, a menudo, como puntal y complemento; y todo ello ideado, por un lado, para cumplir una obvia finalidad ideológica y, por otro, para ayudar a comprender el sentido del que fuera su lema: “El fusil de hoy garantiza la cultura de mañana”.⁸²

Por su parte, la política de bibliotecas emprendida por el MIP, y que estructura la red de bibliotecas públicas, a buen seguro coadyuvó en la fijación de los conocimientos mínimos adquiridos por los recién alfabetizados; de esta misión no sólo se encargarían las bibliotecas provinciales o comarcales, sino también las municipales y rurales, así como los depósitos renovables de libros ubicados en caseríos, aldeas y pequeños núcleos de población.⁸³

UNA REFLEXIÓN FINAL

Lo hasta aquí expuesto no es más que una parte del rico y asombroso proceso de culturización que ocupa a la España republicana en plena guerra civil. No dudamos que un tratamiento más globalizado de este aspecto nos conduciría forzosamente a adentrarnos en cuestiones muy prolijas que excederían los límites de este artículo. Con todo, y a pesar de estas ausencias, hemos traído a estas páginas una muestra de ese sorprendente mosaico educativo y cultural dirigido en este caso a los más desheredados de los bienes que procura

la emancipación personal y social. Pero no queremos finalizar sin retomar el inicio de nuestra exposición continuando en el intento de ofrecer elementos explicativos de tal fenómeno; y a buen seguro que muchos de ellos se pueden encontrar en las notas distintivas de la España republicana. Enumeremos algunas: la República en guerra se define como una democracia de nuevo tipo, por lo que sus manifestaciones educativas y culturales obedecerán en buena parte a los intereses y exigencias de este tipo de regímenes, y qué duda cabe de que una de estas exigencias es la eliminación del analfabetismo para que el soldado y el ciudadano de la República pueda ejercer plenamente el protagonismo que se le concedió. Por otra parte, la República aparece como una democracia peculiar debido a las conquistas iniciales de la revolución, forzándole ello a hacer una política en lo educativo y cultural marcada por un carácter popular —no populista— sello éste fácilmente observable en muchos de los ensayos arriba descritos. Pero el sustrato de revolución social que impregnó a la República desde sus comienzos provoca la aparición de numerosos ensayos tendientes a hacer efectivas antiguas reivindicaciones que afirmaban el derecho ya señalado del individuo a la educación. Mencionemos, por último, el dirigismo que practicaba el Partido Comunista y que otorgó a la República un cierto carácter de “democracia dirigida”, como señala Federica Montseny. Asimismo, el requerimiento a sus afiliados de ser los primeros y los mejores en todo, como afirma Jesús Hernández, hizo que el Partido estimulase y propiciase toda actividad educativa y cultural, a la vez que las impregnaba de una fuerte ideologización, haciendo así de la educación —y quizá, sobre todo, en este periodo— un mecanismo más de transmisión de poder. Pero, como concluía en otro lugar,⁸⁴ aunque hubo manipulación ideológica y aunque las iniciativas descritas aquí fueron utilizadas como instrumentos de propaganda, al mismo tiempo se alfabetizó, se formó intelectualmente y se proporcionó educación; y que en condiciones tan duras como las de 1936-1939 se produjeron resultados tangibles en la alfabetización y culturización de gentes de a pie, gente anónima y tradicionalmente olvidada; que para ello se desplegaron medios impensables en una guerra civil; que el proceso educativo y cultural llegó a integrarse con naturalidad en la vida cotidiana de los frentes de batalla dejando de pertenecer a un mundo culto y distante;⁸⁵ que se logró ensamblar la actividad intelectual a la cotidianeidad del soldado, y eso, en palabras de Manuel Tuñón de Lara, “va mucho más allá que la propaganda y entra en la praxis cultural del hombre”.⁸⁶ Tanto que esos hechos llegaron a modificar la actitudes de muchos miles de españoles en los que generaron una verdadera socialización afectiva que perdura en la memoria.

81 Pi Sunyer, Carles. *La República y la guerra...*, p. 534, y “El Servei de Biblioteques al Front de la Generalitat de Catalunya”, en *Meridià*, 7 de octubre de 1938.

82 Para lo que llevamos dicho de la Sección de Bibliotecas de Cultura Popular, *cfr.* Andrés, Teresa, “Cultura Popular y su Sección de Bibliotecas...”, en *Labor cultural...*, pp. 604-606; *La Sección de Bibliotecas de Cultura Popular...*, pp. 5-12; *Bibliothèques du front et de l'arrière...*, pp. 25-30; Vicens, Juan, *L'Espagne vivante...*, pp. 56-61; Bedford-Jones, Nancy, *Students under Arms...*, p. 18; *L'effort culturel...*, p. 23.

83 Sobre este aspecto y, en general, para todo lo que venimos tratando en este trabajo, puede verse: Fernández Soria, Juan Manuel, *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-1939)*, Nau Llibres, 1984.

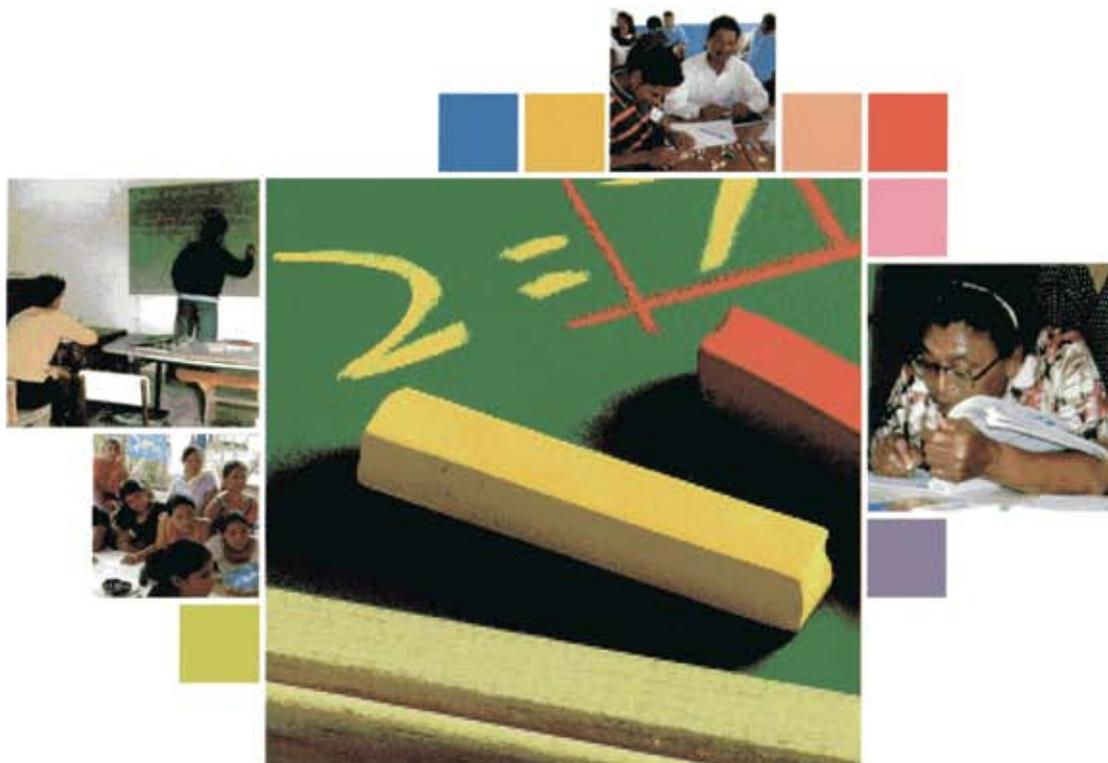
84 Juan Manuel Fernández Soria, “Escuelas del Frente...”, p. 54.

85 Vid. Coob, Christopher H. *Los Milicianos de la Cultura...*, p. 93.

86 Tuñón de Lara, Manuel, “Cultura y culturas. Ideología y actitudes mentales”, en *La Guerra Civil Española. 50 años después*, Barcelona, Editorial Labor, 1985, p. 319.



TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN, VOL. II • EN CUBIERTA



**PLAN IBEROAMERICANO DE
ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA
DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS
2007-2015**



2007
Año Iberoamericano
de la Alfabetización



Secretaría
General
Iberoamericana
Secretaria
Geral
Ibero-Americana

Organização
dos Estados
Ibero-americanos
Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

EL PLAN IBEROAMERICANO DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA ESTRATEGIA PARA LA ERRADICACIÓN DEL ANALFABETISMO EN IBEROAMÉRICA

MARIANO JABONERO BLANCO

Director General de Concertación y Desarrollo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

EL ARTÍCULO SE INICIA CON UNA DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN Iberoamérica y en especial de la alfabetización. Se analizan las causas de esta situación, las políticas puestas en marcha y los retos pendientes.

Tras estudiar el contexto educativo, se describe el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos aprobado por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de Montevideo, del que se enumeran sus objetivos, sus principios rectores y los estudios financieros elaborados hasta el momento.

Por último, se refiere a las diferentes iniciativas que la OEI ha puesto en marcha para cumplir con el mandato recibido de coordinar el citado Plan, entre los que se encuentran la captación de recursos, la constitución de una Comisión Asesora de altos expertos iberoamericanos en materia de alfabetización y educación permanente, la creación de un Instituto para el Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) especializado y la participación directa de OEI en la ejecución de programas y proyectos de alfabetización en varios países.

de Iberoamérica, en programas de educación de adultos presenciales y a distancia, educación y empleo y desarrollo social. Director o consultor de proyectos de reforma y mejoramiento educativo en Argentina, Paraguay, El Salvador, Honduras, Colombia, Panamá y Brasil, entre otros. Trabajó en la empresa privada, desde 1998, en empresas especializadas en áreas de educación, y cultura, pertenecientes al mayor grupo español de comunicación y editorial; primero como Director de Proyectos (un año), después como Delegado para América Latina (cuatro años, con sede y residencia en Colombia) y, posteriormente, como Director General-Gerente, en Madrid, hasta renuncia voluntaria en septiembre de 2003. Desde septiembre de 2003, es Director General de Concertación y Desarrollo en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Investigador y autor o coautor de libros y artículos especializados sobre formación continua, educación de adultos y a distancia y organización. Miembro del Consejo Directivo de la *Revista Iberoamericana de Educación*.

Le ha sido concedida la Orden de Alfonso X El Sabio, en su categoría de Encomienda con placa.

NACIDO EN SAN MARTÍN DE VALDEIGLESIAS, MADRID, EL 22 DE JUNIO DE 1953, Mariano Jabonero es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid e Inspector de Educación (Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa).

Docente en diversos centros de la provincia de Madrid, hasta 1980. Pedagogo en Equipo Multiprofesional del Ministerio de Educación y Ciencia, hasta 1982.

Inspector de Educación en Barcelona, desde 1982 hasta 1986. Director Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia en Toledo, en 1986 y 1987. Subdirector General de Educación Permanente del Ministerio de Educación y Ciencia hasta 1996. Inspector de Educación en la ciudad de Madrid, desde 1996 hasta la excedencia voluntaria en 1998. Profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (Departamento de Didáctica y Organización), desde 1994 hasta la renuncia voluntaria en 1998. Consultor de distintas Organizaciones Internacionales: UNESCO, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), OEA y OEI, en diferentes países

EL PLAN IBEROAMERICANO DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA ESTRATEGIA PARA LA ERRADICACIÓN DEL ANALFABETISMO EN IBEROAMÉRICA

MARIANO JABONERO BLANCO

Director General de Concertación y Desarrollo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

EN IBEROAMÉRICA, LA REGIÓN DEL MUNDO CON MAYORES índices de inequidad, la población analfabeta, junto con los jóvenes y adultos con muy bajos niveles educativos, constituye el más crudo testimonio de la deuda que tienen contraída los Estados y, particularmente los sistemas educativos, con una parte importante de su ciudadanía.

Estos millones de desfavorecidos históricos son aquellas personas que cuando se encontraban en edad escolar, sus sistemas educativos no fueron capaces de atenderles o lo hicieron de forma insatisfactoria. Hoy son más de 34 millones los adultos iberoamericanos analfabetos, quienes conviven junto con otros 110 millones de ciudadanos que, encontrándose en plena edad activa, pueden considerarse como semianalfabetos por haber sufrido una escolarización precaria, tanto por su duración como por su calidad.

El analfabetismo es, sin lugar a dudas, una de las expresiones más graves de la exclusión y marginación social. La Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990) y el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), situaron a la alfabetización en el contexto más amplio de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, lo que comprende tanto las competencias instrumentales —lectoescritura, cálculo o resolución de problemas—, como los contenidos básicos —conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes—, necesarios para que cualquier persona pueda vivir y trabajar en condiciones de dignidad, desarrollar sus capacidades, tomar decisiones fundamentadas, participar en el desarrollo y construcción del futuro de su país y seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Así, entre los cuatro indicadores mediante los cuales se evalúa el nivel de desarrollo social de los países por parte del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), encontramos el índice de alfabetización alcanzado.

La situación actual de la alfabetización en Iberoamérica es, por igual, consecuencia de una situación histórica y social, como de los empeños reformistas llevados a cabo durante las últimas décadas y el valor otorgado a la educación como factor necesario para el cambio, desarrollo e incremento de la competitividad: una relación, por cierto, no exenta de contradicciones y numerosos incumplimientos.

La situación educativa actual de Iberoamérica (CEPAL, 2007), se resume en:

- El logro de una alta cobertura en educación primaria con 96.6%.
- Un importante nivel de fracaso y deserción escolar, como lo demuestra el hecho de que la escolarización en el inicio de la secundaria sólo alcanza al 64.1% y que, al final de ella, sólo se titula la cuarta parte de los alumnos que la iniciaron.
- El rendimiento de los sistemas educativos está directamente condicionado por la pertenencia a uno u otro grupo socioeconómico: sólo 3% de los alumnos de educación primaria perteneciente al quintil con mayores niveles de renta no concluye la primaria y 27% de los escolarizados perteneciente al quintil con menos ingresos, no finaliza los estudios correspondientes a esta etapa educativa.
- Encontrándonos en la tasa de alfabetización más alta de la historia de la región, 89.6%, por lo expuesto antes aún se siguen produciendo situaciones que perpetúan el analfabetismo, situación que hoy alcanza a más de 34 millones de mujeres y hombres mayores de 15 años.

Universalizar el acceso a este derecho, consiguiendo la erradicación del analfabetismo, sólo es posible con políticas públicas decididas que aseguren educación de calidad para todos. Para ello la educación tiene que ser una prioridad en las políticas presupuestarias de los países de la región, superando el promedio actual del gasto público, situado aproximadamente

en 4% del PIB, para alcanzar el 6% que es común en los países de la OCDE. Con este esfuerzo, que no compensaría carencias acumuladas en el pasado, se estaría en condiciones de ofrecer a cada niño y joven y, en el futuro a los adultos, una escolarización común, obligatoria y gratuita de un mínimo de 10 años, lo que constituye un requisito, según la OCDE, para eliminar el analfabetismo, dotar a toda persona de competencias generales y básicas y asegurar su inserción laboral futura.

Si en los países desarrollados se están alcanzando los 12 años de escolarización para todos, en Iberoamérica el promedio es aún sólo de ocho años, registrándose graves diferencias internas que van desde los 11.5 años de Chile, hasta los apenas tres años de las comunidades indígenas y población rural de Guatemala y otros países centroamericanos.

En cuanto a las políticas y programas específicos para eliminar el analfabetismo podemos concluir, con gran esfuerzo de síntesis, que hoy encontramos dos modelos alternativos: el desarrollado en algunas naciones de la región, a partir de políticas públicas y sistemas educativos capaces de garantizar este derecho fundamental a todos mediante sus presupuestos ordinarios, y junto a ello, aquellos países que al no asegurar este derecho con recursos y estrategias propias, requieren la cooperación externa y las remesas de los emigrantes, como flujo económico privado, para hacer frente a este reto o, al menos, compensar los efectos que produce, recurriendo, entre otras acciones, a programas y proyectos de alfabetización y educación básica de adultos.

En esa línea de cooperación externa hoy se reconoce públicamente el esfuerzo continuado en el que han destacado dos países, Cuba y España, cada uno de ellos con orientaciones y metodologías distintas que, en todo caso, coinciden en sus fines, como son el "Yo sí puedo" o los "PAEBAS". La última XVII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación así lo reconoció e incluyó en su Declaración Final (Valparaíso, Chile, 2007, SEGIB-OEI).

En este contexto se enmarca el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. Una iniciativa aprobada en la XV Cumbre Iberoamericana de Salamanca, quien encargó a la OEI su formulación y desarrollo, lo que fue concretado en un documento base que contó con el consenso de todos los ministerios de educación de la región, la conformidad de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (Montevideo, julio de 2006) y la aprobación de la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, que encargó a la SEGIB y a la OEI su coordinación y ejecución. Desde su aprobación contó con un primer plan operativo para 2007, que fue declarado como "Año Iberoamericano de la Alfabetización".

El objetivo de esta iniciativa es universalizar, antes del 2015, la alfabetización en Iberoamérica, así como ofrecer al conjunto de la población alfabetizada posibilidades de continuidad educativa hasta completar la educación básica. Entre sus objetivos específicos se encuentran los de insertar la alfabetización en estrategias más amplias de educación básica de adultos y otras postalfabetizaciones, lograr que cada país formule, apruebe y ejecute su correspondiente plan nacional para la universalización de la alfabetización, conseguir la articulación de todos los planes nacionales, alcanzar la puesta en marcha de un sistema de cooperación intrarregional, así como llevar a cabo estrategias de prevención del analfabetismo.

Los principios rectores del Plan, acordados por todos los países miembros de la OEI (Caracas, marzo de 2006), son: respeto y validación de la diversidad de criterios, estrategias, métodos y medios; respeto y apoyo a las políticas públicas de cada país; respeto a la soberanía educativa; acuerdo desde la multilateralidad; construcción desde la integralidad y a partir de la transectorialidad; respeto a la interculturalidad; contar con la más amplia

participación social y asegurar su sostenibilidad.

El plan ha desarrollado ya un estudio financiero que incluye datos como los presupuestos destinados por cada país, los compromisos futuros previsibles, las necesidades generales existentes hasta 2015 para toda Iberoamérica para dar cumplimiento al objetivo previsto (4 061 713 440 dólares) y el costo promedio que supone alfabetizar a cada persona, con un detalle desagregado del gasto por rubro.

La OEI, para cumplir con el mandato recibido, ha priorizado la alfabetización entre sus objetivos estratégicos, contando ya, para el bienio 2007-2008, con significativos recursos para lograr su cumplimiento, disponibles gracias fundamentalmente al apoyo del Gobierno de España y de diferentes Comunidades Autónomas del Estado español, de otros gobiernos iberoamericanos y de empresas y fundaciones privadas.

Entre los desarrollos institucionales que se están poniendo en marcha por parte de la OEI, se encuentra la constitución e inicio de actividades de una Comisión Asesora de altos expertos iberoamericanos en materia de alfabetización y educación permanente, la creación de un Instituto para el Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) especializado, con sede en Asunción del Paraguay, y dotar de especialistas en alfabetización en otros ocho IDIE radicados en otros tantos países de la región. Además de participar directamente en la ejecución de programas y proyectos de alfabetización en Paraguay, Colombia, República Dominicana, Nicaragua, El Salvador, Honduras y Argentina.

Un plan que, junto a un objetivo loable, ha sido capaz de alcanzar en muy poco tiempo un alto nivel de concreción y desarrollar estrategias pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL. *Cohesión social y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago, 2007.

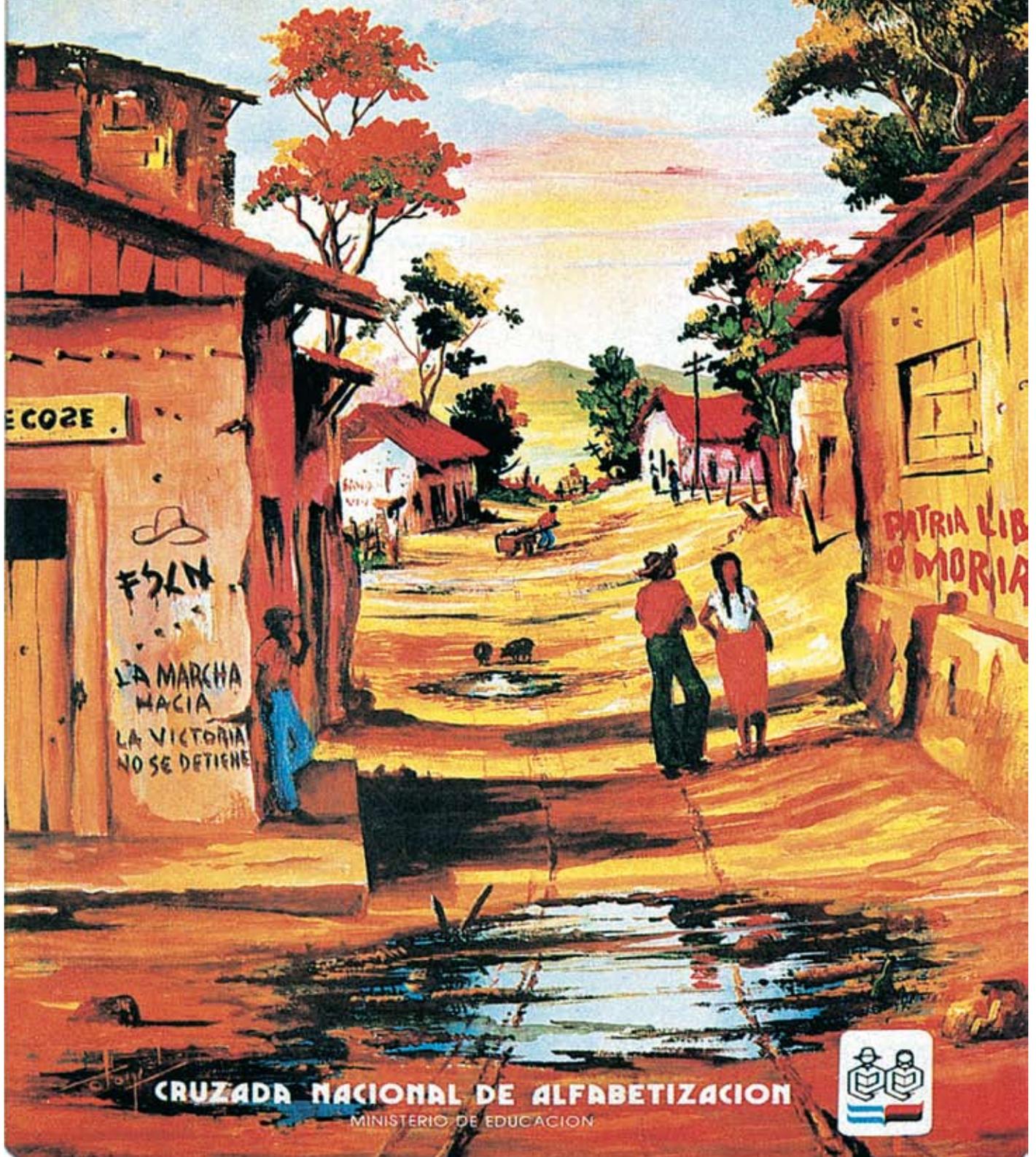
OCDE. *Informe sobre el estado de la educación*, París, 2007.

PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano*, Madrid, 2006.

SEGIB-OEI. *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos*, Documento Base, Madrid, 2007.

SEGIB-OEI-gobierno de Chile. *Declaración de Valparaíso*, Chile, 2007.

EN CADA RINCON LIBERADO UN NICA ALFABETIZADO!



CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION
MINISTERIO DE EDUCACION



EL TREN CULTURAL Y EL RESCATE DE LA MEMORIA DE LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN

MARGARITA VANNINI

Directora del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica

LA AUTORA NOS DESCRIBE LA GÉNESIS, PUESTA EN MARCHA Y RESULTADOS DEL TREN Cultural, un museo itinerante e interactivo dirigido principalmente a los estudiantes que cursan los últimos años de educación media y jóvenes de escasos recursos que carecen de acceso a servicios culturales, museos y otros instrumentos educativos.

El artículo se inicia con una breve reseña sobre la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), que se desarrolló en Nicaragua en el año 1980, y lo que ésta supuso para el país y las personas que participaron en ella.

Narra después cómo el Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA) se propuso la creación de un proyecto innovador que permitiera recuperar la memoria de la CNA, para lo que construyó el Tren Cultural, describiendo las dificultades encontradas, las diferentes etapas de ejecución y los resultados obtenidos después de año y medio de funcionamiento del proyecto.

Por último, se refiere al inicio de una campaña de recuperación de documentos y otros materiales con el objetivo de constituir una nueva colección de la CNA y sentar las bases para la creación de un nuevo museo permanente de la Alfabetización en Managua.

HISTORIADORA DE FORMACIÓN, DIRIGE DESDE 1990 EL INSTITUTO DE HISTORIA DE Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana.

Entre sus trabajos recientes se encuentran la coordinación del Proyecto Tren Cultural de la Alfabetización, dedicado a la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980 (2005-2007); la coordinación de la investigación sobre la historia del café en Nicaragua (2005); la coordinación de la obra *Enciclopedia de Nicaragua* en dos tomos (2002-2004), publicada por Editorial Océano; la coordinación de la obra *Enciclopedia de Nicaragua para Primaria* (2004-2005), publicada por Editorial Océano y la producción del libro de fotografía *Semblanza de Nicaragua en el siglo XX* (2004).

Ha presentado diversas ponencias en seminarios y congresos sobre la situación de la investigación y la enseñanza de la historia de Nicaragua. También ha investigado en profundidad temas relacionados con la preservación y el acceso al patrimonio documental de Nicaragua y la región centroamericana.

Es presidenta del Comité Nicaragüense y del Comité Regional para América Latina y el Caribe del Programa Memoria del Mundo de la UNESCO, (2002-2006), miembro de la Academia Nicaragüense de Genealogía y de la Sociedad Científica Nicaragüense.

Ha recibido la Orden Caballero en las Artes y las Letras concedida por el Gobierno de Francia, 2002.

EL TREN CULTURAL Y EL RESCATE DE LA MEMORIA DE LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN

MARGARITA VANNINI

Directora del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica

LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (CNA), fue una campaña masiva de alfabetización que se desarrolló en Nicaragua en el año 1980. Organizada pocos meses después del derrocamiento de la dictadura somocista y el triunfo de la revolución sandinista, la Cruzada fue posible gracias a la participación de más de 60 mil jóvenes que se movilizaron a las zonas rurales del país para enseñar a leer y escribir a la mitad de la población empobrecida y analfabeta de Nicaragua.

Caracterizada por su humanismo y solidaridad, la Cruzada de Alfabetización caló profundamente en la conciencia de una generación de jóvenes provenientes de las zonas urbanas quienes alfabetizaron en el campo y al mismo tiempo descubrieron la otra cara del país, con sus condiciones de marginalidad y pobreza heredadas por 50 años de dictadura. Gracias a este masivo esfuerzo que se prolongó por cinco meses, el analfabetismo se redujo de 50.3 % a 12.9 %.

Un proyecto de tal envergadura generó una gran unidad nacional y recibió el apoyo mundial. Organismos internacionales y múltiples gobiernos aportaron fondos y personal de apoyo. Brigadas de maestros voluntarios de 16 países se incorporaron a las estructuras de la Cruzada de Alfabetización para apoyar el desarrollo de las tareas técnicas y organizativas.¹

Por este carácter masivo, participativo y solidario, la Cruzada de Alfabetización se convirtió en el hecho educativo y cultural más importante de la historia de Nicaragua y uno de los procesos de alfabetización más relevantes en nivel mundial. Mereció múltiples reconocimientos internacionales entre los que destaca la Medalla Nadezka Krupskaja, otorgada por la UNESCO.

En agosto de 1980, al concluir la Cruzada Nacional de la Alfabetización, el Ministerio de Educación construyó un museo donde los alfabetizadores y sus familias depositaron objetos y documentos utilizados en la CNA, así como las primeras cartas escritas por la población recién alfabetizada. Inexplicablemente, este museo fue cerrado después de 1990 y se desconoce el destino de los documentos y objetos que constituyen su patrimonio. Aunado a este deliberado esfuerzo de borrar la memoria, la Cruzada Nacional de Alfabetización fue excluida de los programas de Historia de Nicaragua que se imparten en la escuela primaria y secundaria.



¹ Cuba, España, Costa Rica, México, Holanda, República Federal Alemana, República Democrática Alemana, Estados Unidos de América, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, sindicatos suecos, Consejo Ecueménico de Iglesias, Comunidad Económica Europea, Brigada Internacional Oliverio Castañeda de la UIE, organizaciones cristianas y de solidaridad en todo el mundo.

Por otro lado, la guerra desatada en las zonas rurales de Nicaragua a partir de la segunda mitad de la década de 1980, así como las políticas neoliberales que se desarrollaron en la década siguiente, impidieron que se mantuvieran los logros alcanzados por la Cruzada Nacional de Alfabetización y en el año 2005, al conmemorarse el 25 Aniversario de la Gran Cruzada, el analfabetismo en Nicaragua se acercaba nuevamente a 40%.

En el marco de esa conmemoración, el IHNCA se propuso la creación de un proyecto innovador que permitiera recuperar la memoria de la CNA, transmitir a las nuevas generaciones los valores de los miles de jóvenes alfabetizadores que en 1980 protagonizaron uno de los episodios más importantes de la historia educativa de Nicaragua y llamar de nuevo la atención de la sociedad sobre el creciente analfabetismo.

Con esta visión, se construyó el Tren Cultural, un museo itinerante e interactivo dirigido principalmente a los estudiantes que cursan los últimos años de educación media y jóvenes de escasos recursos que carecen de acceso a servicios culturales, museos y otros instrumentos educativos.

Centrado en la transmisión de valores, el Tren Cultural se inserta en los esfuerzos que realiza el IHNCA para desarrollar programas innovadores en la enseñanza de la historia y en la búsqueda de nuevas formas de comunicación dirigidas principalmente a la juventud.



CONSTRUIR EL TREN CULTURAL DE LA ALFABETIZACIÓN: TODO UN DESAFÍO

El proyecto surgió como una iniciativa del IHNCA y del Comité Nicaragüense del Programa Memoria del Mundo de la UNESCO en el que participan historiadores, artistas, cineastas, productores y comunicadores. El proceso de creación no fue fácil. Reuniones tras reuniones, largas discusiones fueron necesarias para cristalizar el proyecto y formular la propuesta del Tren Cultural como una caravana educativa y cultural, constituida por tres furgones, que recorrería el país presentando una exposición interactiva en el interior de los furgones y actividades culturales —cine, música y teatro— para presentar al aire libre.

EL PRIMER RETO: CONSEGUIR FINANCIAMIENTO

Abundaba la creatividad y el entusiasmo, pero no había fondos para la construcción del Tren Cultural. Por tanto, la primera tarea, después de conceptualizar el proyecto, hacer los primeros planos y el presupuesto, fue la gestión del financiamiento. Varios gobiernos europeos y organismos no gubernamentales respondieron con rapidez y aportaron fondos para el Tren.²

El apoyo de la UNESCO no se hizo esperar y en su carta de respaldo afirma que el Tren Cultural “en forma muy creativa, atractiva y efectiva se constituye en un proceso educativo y cultural de enorme impacto en la población del país, sobre todo joven, a la par que rescata la memoria histórica de un hecho extraordinario y abre enormes posibilidades para convertirlo en plataforma que activa nuevos procesos sociales en grupos de población importantes para nuestro desarrollo humano, social y económico”.³

El entusiasmo crecía a medida que se encontraba receptividad, interés y respaldo, no sólo en los organismos internacionales y de cooperación, sino entre la población, antiguos alfabetizadores, maestros, empresarios y trabajadores y personas que fueron conociendo el proyecto. Una corriente de solidaridad inyectaba optimismo y energías al equipo coordinador para vencer los múltiples obstáculos que se iban presentando en el camino.

DE FURGONES A SALAS DE MUSEO

Sin experiencias previas en Nicaragua ni en América Latina, la construcción del Tren Cultural fue un proceso muy complejo que demandó creatividad e innovación.

Encontrar los contenedores apropiados implicó un minucioso proceso de búsqueda entre las empresas de transporte y de carga. Después de mucho andar, lo mejor que se encontró fueron tres viejos furgones utilizados en el transporte de carne. Su remodelación exigió una limpieza profunda, pintar las paredes externas para eliminar antiguos rótulos; forrar las paredes internas, alfombrar, instalar el sistema eléctrico, los cables de las computadoras, iluminar y climatizar.

2 La Embajada de Suecia-ASDI, la Embajada de Holanda, Intermon/Oxfam, Ibis-Dinamarca, la Fundación Heinrich Böhl, Intervida, Telecomunicaciones sin Fronteras y Swissaid aportaron fondos para la construcción e itinerancia del Tren Cultural. UNICEF, el Movimiento 25 Aniversario y el Comité Organizador de la Feria *iNicaragua* apoyaron la participación en la feria de tecnología.

3 Carta expedida por la Comisión Nicaragüense de Cooperación con la UNESCO.

Muchos de los materiales y equipos requeridos se tuvieron que importar dado que no se encontraban en el mercado local. La construcción de la tarima y el toldo representaron un gran desafío debido al diseño triangular y las características de una tarima desarmable que serviría de antesala y comunicación para las tres salas del museo y al mismo tiempo, de escenario para las actividades culturales.

Simultáneamente se avanzaba en la definición de los contenidos y la metodología. Se elaboró un guión centrado en la transmisión de valores que permitiera desarrollar un diálogo entre los jóvenes de 1980 y los jóvenes de hoy.

Para apoyar los trabajos de producción y creación artística se constituyó un equipo de trabajo integrado por estudiantes universitarios y se organizaron cursos y talleres de formación, tanto para el personal como para las jóvenes que trabajarían como guías en este singular viaje a la Nicaragua de 1980. Alfabetizadores de entonces y dirigentes de la Cruzada compartieron sus experiencias con el personal del Tren Cultural.

Definidos los objetivos y público meta, se recopiló las imágenes, textos, testimonios y videos para los contenidos del museo y el espectáculo cultural. Debido a la desaparición del primer Museo de la Alfabetización, fue necesario desarrollar un nuevo proceso de recopilación de libros, documentos, fotos, videos, audio y objetos. Gracias a este esfuerzo y al aporte de alfabetizadores organizados en el Movimiento 25 Aniversario, muchos de los materiales necesarios para la construcción del Tren Cultural se recopilaron y concentraron en el Archivo Histórico del IHNCA.

Con esta información, se trabajó intensamente en el diseño, edición e impresión de los contenidos y en la programación de los juegos interactivos e interiores de los furgones. Nuevas tomas, fotografías y diferentes animaciones se realizaron para dotar al Tren Cultural de una metodología interactiva.

Una y otra vez se estudiaban los contenidos, se corregía y reescribía el guión, se seleccionaban nuevas fotografías y videos. Había que encontrar los contenidos y metodologías adecuados para recrear el espíritu de la Cruzada de Alfabetización y transmitirlo a los jóvenes visitantes de manera que éstos pudieran experimentar y aprender, vivir los temores y emociones, compartir las experiencias, alegrías y dificultades que enfrentaron los jóvenes alfabetizadores de 1980.



SE MATERIALIZA EL SUEÑO

Con un diseño moderno, equipos y diferentes metodologías, poco a poco los tres viejos furgones fueron convertidos en salas de museo debidamente climatizadas, iluminadas y alfombradas.

En un ambiente acogedor y con la conducción de tres jóvenes guías, el Tren Cultural estaba listo para recibir grupos de 14 personas que en 45 minutos, 15 minutos en cada sala, desarrollarían las dinámicas propias de cada una de ellas.

En la primera sala, los visitantes reciben en forma narrativa información sobre la situación de Nicaragua a fines de la década de 1970. Por medio de un guión pregrabado, fotografías y videos, una joven brigadista cuenta los antecedentes y el desarrollo de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Gracias al archivo oral de la alfabetización resguardado en el IHNCA, jóvenes de ese tiempo cuentan de viva voz la experiencia de enseñar y aprender, de descubrir una parte hasta entonces desconocida de su propio país, y la satisfacción de haber cumplido una misión importante a pesar de las difíciles condiciones materiales en las que convivieron con las familias campesinas.

En la segunda sala se comparten en forma interactiva las vivencias, emociones y temores de los alfabetizadores. Por medio de computadoras con animaciones digitales, fotografías y videos a un lado de la sala, y objetos de la alfabetización en el otro, los visitantes escuchan testimonios de los y las alfabetizadores y manipulan los objetos, manuales, cartillas, diarios de campo, mochilas y uniformes utilizados en la CNA.

En la tercera sala, a partir de la presentación de un video, los y las jóvenes visitantes tienen la oportunidad de desarrollar una dinámica de grupo que les invita a reflexionar sobre el contenido de la exposición y los problemas actuales de su comunidad y de su país. Como resultado de esta dinámica, cada grupo formula un compromiso, lo comparte y lo escribe.

La visita finaliza con la entrega de un plegable del Tren Cultural en cuyo interior se encuentra impresa la fotografía del grupo visitante, así como el compromiso que éste formula para participar en la solución de los problemas de su comunidad.

LEER ES PODER

El 13 de febrero de 2006, después de cinco meses de intenso trabajo, el Tren Cultural de la Alfabetización con la exposición *Leer es poder* fue inaugurado en Managua, donde recibió a más de 12 mil estudiantes de 60 colegios públicos y privados en una apretada programación que se extendía a los fines de semana para recibir a familias y población en general.

A medida que pasaban los grupos de visitantes, el Tren Cultural demostraba ser un extraordinario instrumento de educación y comunicación. Los jóvenes disfrutaban, interactuaban entre ellos, compartían experiencias con sus profesores. En muchos grupos, los estudiantes descubrieron que sus profesoras habían sido alfabetizadoras, y les reclamaban por no haberles contado antes la historia. Maestras con su autoestima renovada, contaban sus experiencias y cómo su participación en la Cruzada las había marcado para siempre.

“La vivencia, el recuerdo y el compromiso personal revive, se fortalece y anima a no perder la esperanza en nuestra Nicaragua. Gracias por el esfuerzo de llevar a las nuevas generaciones el valor humano y patriótico de los jóvenes de 1980, que serán jóvenes para siempre”, escribió en el libro de visitas una profesora del Colegio Loyola.

“Me gustó mucho, porque gracias a estos proyectos aprendemos a ser solidarios,” escribió una joven del Colegio Nicaragüita.

“Me pareció interesante y educativo porque aprendí muchas cosas. Además, ahora me emociona mucho alfabetizar a otros”, escribió otra estudiante del mismo colegio.

“Fue una experiencia muy *cool* ya que sentí como si yo estuviera ahí. Lo mejor fueron las sorpresas que me llevé con las anécdotas y las informaciones. Valió la pena haber venido y me gustaría volver a venir otro día”.

“Me pareció una experiencia motivadora e impresionantemente increíble, sobre todo al saber que esos jóvenes son nuestros padres y saber toda la historia que vivieron me lleva a comprender más a mi país y hacer algo genuinamente desde el corazón por mi Nicaragua”.

“...El ejemplo de esos jóvenes es un incentivo para estudiar y luchar para sacar adelante a nuestro país...”



“...sólo saber que mis padres alfabetizaron me hace sentir orgullosa...”.

Éstas son algunas de las valoraciones e impresiones escritas por los visitantes y que el Tren Cultural guarda celosamente en siete libros de actas. Asimismo, se han registrado en la memoria del Tren Cultural miles de compromisos adquiridos por cada grupo visitante en la solución de los principales problemas sociales de su comunidad y su país.

Uno de los jóvenes miembros del equipo del Tren Cultural que apoyó las labores de producción escribe en su informe:

“Para ser sincero, se me hincha el pecho de orgullo cuando veo a la gente salir del tren, no sé si los brigadistas sentían lo mismo cuando recibían las primeras cartas de las personas a las que alfabetizaron, pero sin duda alguna fue una experiencia muy importante para mí”.

ESTELÍ Y JINOTEGA

Durante el año 2006, el Tren Cultural se desplazó por Managua y viajó a las ciudades de Estelí y Jinotega, importantes cabeceras departamentales del norte de Nicaragua.

Estacionado frente a la Biblioteca Municipal de Estelí, el Tren recibió grupos organizados de estudiantes de escuelas urbanas y rurales. En tres semanas fue visitado por casi 4000 estudiantes de 24 colegios de la ciudad y municipios aledaños. Asimismo, se realizaron tres proyecciones de videos y documentales al aire libre con la participación y entusiasmo de la población.

Las malas condiciones de la carretera no fueron obstáculo para que el Tren Cultural viajara a Jinotega donde, a pesar de los cortes de energía y la lluvia casi constante, permaneció por tres semanas estacionado frente al Estadio Municipal atendiendo a más de 2100 estudiantes y público en general.

CONSTRUYENDO PUENTES

Para asegurar su funcionamiento e itinerancia, el equipo de dirección del Tren establece coordinaciones con organismos en los niveles central, local, autoridades municipales y organismos no gubernamentales; así, construye puentes que fa-

cilitan la comunicación para el desarrollo de las actividades tanto del Tren Cultural como de futuras acciones educativas y culturales dirigidas a la juventud.

Las alcaldías de las cabeceras departamentales visitadas contribuyen significativamente al funcionamiento del Tren Cultural, proporcionando un espacio público para su estacionamiento, asegurando la energía, limpieza y seguridad del personal. Organismos no gubernamentales y diversas estructuras del sistema educativo apoyan la convocatoria y movilización de los estudiantes para visitar el Tren Cultural durante el día, y participar en las actividades culturales, cine y video, por la noche.

Como parte de su dinámica, el Tren Cultural contribuye a desarrollar proyectos municipales y a fortalecer instituciones culturales locales. El ejemplo más representativo lo constituye la relación establecida con la alcaldía de Managua para la construcción de un espacio donde el Tren Cultural se estaciona durante sus estadías en la ciudad capital. Gracias a esta iniciativa, un terreno vacío utilizado como basurero fue habilitado para crear el *Parque Tren Cultural* en una de las laderas de la laguna de Tiscapa. A medida que se fue limpiando el espacio para estacionar al Tren Cultural, fue creciendo un proyecto de creación de áreas verdes y parques para acoger a los visitantes del Tren. Poco a poco se crearon espacios para nuevas exposiciones y actividades diversas relacionadas con la laguna y su enorme potencial turístico y cultural.

En la ciudad de Estelí, el Tren Cultural se estacionó en un terreno ubicado frente a la nueva Biblioteca Municipal. Las visitas al Tren Cultural se coordinaron con el Director de la Biblioteca Municipal, de manera que los estudiantes hicieron un recorrido por la Biblioteca mientras esperaban su turno para visitar el Tren Cultural. La mayoría de los estudiantes estelianos no conocía el edificio ni los servicios que su nueva biblioteca ofrece.

Con su presencia en la feria de tecnología organizada por la UNESCO, la Comisión Nicaragüense en pro de la Sociedad de la Información para todos (CONIPROSIT) y la Asociación de Internet de Nicaragua, el Tren Cultural cerró su actividad del año 2006.

La participación en la Feria iNicaragua logró un doble objetivo: por un lado demostró formas novedosas y creativas de aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la historia y la

transmisión de valores; y por otro, promovió la reflexión sobre la necesidad de la alfabetización como requisito para la construcción de la sociedad del conocimiento.

A mediados del año 2007, el Tren Cultural sigue recibiendo visitas programadas de estudiantes de Managua y público diverso atraído por el tema y la novedosa estructura y metodología. Asimismo, pedagogos, historiadores, educadores populares, miembros de organismos internacionales y no gubernamentales visitan el Tren Cultural y disfrutan de un episodio glorioso de la historia de Nicaragua caracterizado por un profundo humanismo y una decisión colectiva de construir una sociedad más justa y equitativa.

LOS LOGROS DEL TREN CULTURAL

En un año y medio de funcionamiento 35 mil jóvenes de 120 colegios públicos y privados de zonas urbanas y rurales tuvieron la oportunidad de visitar el Tren Cultural y compartir la memoria de una gesta protagonizada por otra generación de jóvenes, que hace 26 años cambiaron la historia del país e incidieron en la vida de más de medio millón de familias campesinas.

Las reflexiones y compromisos que los y las visitantes escriben en la dinámica final del museo, así como las valoraciones registradas en el libro de visitas, confirman que el Tren Cultural alcanza sus objetivos. Asimismo, se constata que la metodología utilizada facilita la reflexión colectiva sobre los valores que impulsaron a los jóvenes a participar en 1980 en la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Las diferentes dinámicas que se desarrollan en cada sala estimulan a los jóvenes del presente a reflexionar sobre la importancia de la educación como base y motor primordial del desarrollo del país y sus ciudadanos para salir de la pobreza y la marginación.

La mayoría de los y las visitantes aprende de forma amena y lúdica, la historia de la Cruzada Nacional de Alfabetización y con admiración se identifica con los jóvenes de entonces y su decisión de asumir un compromiso para la solución de los principales problemas de la comunidad.

Aunado a los logros mencionados, la presencia del Tren Cultural en las cabeceras departamentales visitadas, fue el acontecimiento cultural más impactante del año. Alcaldías, ONG, entes estatales y otros, participaron activamente en el proyecto y contribuyeron de forma concreta al éxito de las visitas.





Por su carácter innovador, el Tren Cultural ha despertado el interés de los medios de comunicación dentro y fuera del país. Además de una amplia cobertura en los medios escritos, televisión y radio, diversos artículos publicados en revistas internacionales constatan la relevancia del tema y la originalidad de la metodología.

Asimismo, ponencias sobre el Tren Cultural como un instrumento innovador en la enseñanza de la historia y la proyección del patrimonio documental a la sociedad se presentaron en varios congresos internacionales en Guatemala, Costa Rica, Perú y Barbados.

Por otro lado, salir de las aulas universitarias para recorrer el país llevando una caravana educativa cultural a las zonas alejadas de la capital, representa una experiencia sumamente valiosa para el IHNCA porque le permite establecer un vínculo directo con los jóvenes, conocer sus preocupaciones e interés por la historia, al mismo tiempo que contribuye a validar nuevos métodos de enseñanza.

Sin lugar a dudas, se puede afirmar que el Tren Cultural ha creado entre el público grandes expectativas como un instrumento de educación no formal, con el que se pueden trabajar nuevos temas de importancia para la formación de valores ciudadanos entre la juventud local.



LOS ARCHIVOS DE LA ALFABETIZACIÓN EN LA MEMORIA DEL MUNDO

Como parte de las diversas actividades organizadas para conmemorar el 25 aniversario de la Cruzada Nacional de Alfabetización, el IHNCA inició una campaña de recuperación de documentos y otros materiales con el objetivo de constituir una nueva colección de la CNA, construir el Tren Cultural y sentar las bases para la creación de un nuevo museo permanente de la alfabetización. Gracias a las donaciones de los alfabetizadores de 1980 organizados en el Movimiento 25 Aniversario, personalidades, autoridades de entonces, coordinadores y directores de la CNA, se logró conformar una valiosa colección documental constituida por cartas, diarios de campo, fotografías, videos, publicaciones, documentos y entrevistas realizadas por los brigadistas de ese tiempo.

Por su valor, carácter único, originalidad y los excepcionales momentos históricos que produjeron estos documentos, el IHNCA nominó la colección "Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980" para ser reconocida por la UNESCO como Memoria del Mundo, distinción que se alcanzó en el mes de junio de 2007.

EL FUTURO DEL TREN CULTURAL

A pesar de su éxito, la efectividad de su metodología, su mensaje dirigido a los jóvenes y su énfasis en la transmisión de valores, el Tren Cultural cerrará sus actividades en el mes de agosto. Faltan recursos para asegurar su recorrido por las cabeceras departamentales de Nicaragua.

Sin embargo, igual que muchos nicaragüenses, el Tren Cultural se prepara para emigrar a Costa Rica, donde participará en el Congreso Mundial de la Alfabetización que se desarrollará en ese país en el mes de mayo del año 2008. Bajo los auspicios del Ministerio de Educación de Costa Rica y la UNESCO, el Tren Cultural tendrá la oportunidad de participar en el congreso, de presentar la extraordinaria experiencia de alfabetización que se desarrolló en Nicaragua en 1980, pero principalmente podrá recibir la visita de miles de jóvenes ticos y nicas facilitando espacios de reflexión y diálogo sobre la base de la historia y la memoria compartida.



**Consejería de Educación en Argentina**

Av. de mayo núm. 1212-1er piso. C1085ABO Buenos Aires, Argentina

Tel.: 5411-4384-0697

educacion.ar@mec.es**Consejería de Educación en Brasil**

Av. das Nações, Q-811, Lote 44. 70429-900 Brasilia, Brasil

Tel.: 5561-3244-9365

consejeria.br@mec.es**Consejería de Educación en México**

Hegel, núm. 713, Col. Chapultepec-Polanco, 11580 México DF, México

Tel.: 5255-1209-7654

consejeriaeducacion.mx@mec.es**Agregaduría de Educación en Bogotá**

Carrera 13ª, núm. 89-53, Santa Fe de Bogotá, Colombia

Tel.: 57-1610-8901

agregaduriaeducacion.co@mec.es**Agregaduría de Educación en Río de Janeiro**

Rua Lauro Muller, 116 / 16º andar, sala: 1603

Rio de Janeiro, RJ, CEP: 22290-160, Brasil

Tel.: 5511-7731-6072

agregaduria.rio@mec.es**Dirección de Programas en San José de Costa Rica**

Plaza del Farolito - Barrio Escalante. San José, Costa Rica

Tel.: 506-257-2919

carlos.mayordomo@mec.es

COLEGIOS ESPAÑOLES PROPIOS Y DE TITULARIDAD MIXTA

Colegio "Parque de España"

Av. del Huerto núm. 119 (2000), Rosario, Santa Fe, Argentina

Tel.: 5434-1424-9844

Colegio Hispano Brasileño "Miguel de Cervantes"

Av. Jorge Joao Saad 905, Morumbi.

05618-001 Sao Paulo, Brasil

Tel.: 5511-3779-1800

www.cmc.com.br**Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos**

Calle 129 núm. 12 A-84

Santa Fe de Bogotá, Colombia

Tel.: 57-1274 8742

reyescatolicos.co@mec.es

CENTROS DE CONVENIO

Instituto Hispano-Argentino "Pedro Poveda"

Hipólito Irigoyen núm. 763, Vicente López. Buenos Aires, Argentina

Tel.: 5411-4796-7838

info.poveda@poveda.edu.ar**Colegio Español Santa María**

Rua Professor Costa Chiabi 15, Barrio Cidade Nova

Belo Horizonte, Brasil

Tel.: 5531-3484-1155

seaep@pucminas.br**Colegio Hispano-Chileno "El Pilar"**

Av. León Juan Luis Díez núm. 1987, Curicó, Chile

Tel.: 567-531-9052

hispanochileno@123mail.cl**Liceo Hispanoamericano y Colegio Español "María Reina"**

C/ San Pedro de Atacama núm. 675, Reñaca Alto, Viña del Mar, Chile

Tel.: 563-2287 00 21

jgarciasm@hotmail.com**Colegio Hispanoamericano "Santiago de Cali"**

Av. 3aC Norte, 35N-55ª, Santiago de Cali 76001, Colombia

Tel.: 572-661-3399

rectoria@colegiohispano.edu.co**Colegio Hispanocostarricense "Calasanz"**

C/ Del Más por Menos de San Pedro de Montes de Oca 200 mt.

Norte, Apartado 3182050, San José, Costa Rica

Tel.: 506-283-4730

calasanz@racsa.co.cr**Colegio de España "Padre Arrupe"**

Juan Ricardo Salazar Simpson, s/n, Finca El Espíritu Santo.

Soyapango, El Salvador

Tel.: 503-2292-4800

snogales@activaelsalvador.com.sv**Colegio Español de Guatemala "Príncipe de Asturias"**

Condominio Villa de Pinabetes, final Boulevard, Apartado PP 488,

Km.19.5 Carretera a San José Pinula, San José Pinula, Guatemala

Tel.: 502-6637-3222

tmartinez@intelnet.net.gt**Colegio Hispano Dominicano "San Judas Tadeo"**

C/ Fantino Falcó 18, Ensanche Naco, Santo Domingo, República Dominicana

Tel.: 1809-368-0055

sanjudas@verizon.net.do**Colegio y Liceo Español "Miguel de Cervantes Saavedra"**

C/ Maipú 1751, Montevideo, Uruguay

Tel.: 598-2480-2350

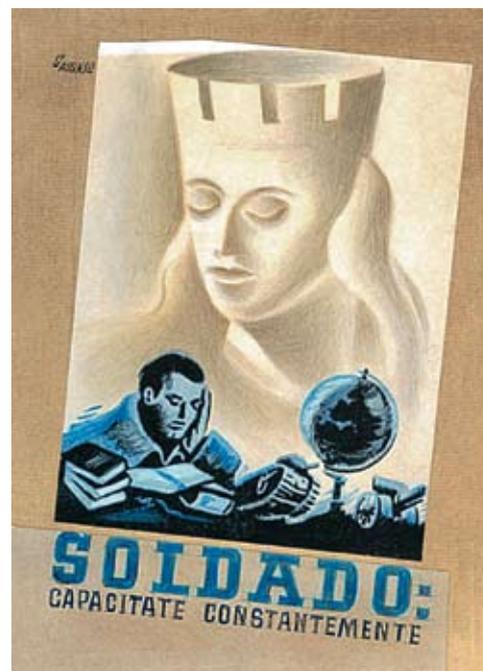
colegiocervantes@netgate.com.uy

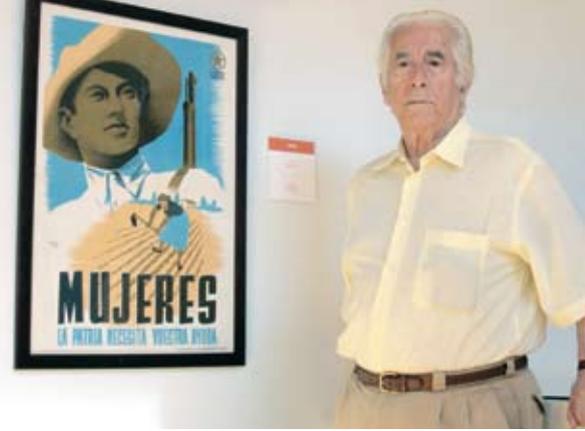
GONZALO ALONSO ES EL AUTOR DEL CARTEL DE LA PORTADA DE NUESTRA REVISTA. ESTE español, que en la actualidad cuenta con 94 años de edad, participó en la Guerra Civil española como cartelista y propagandista del Ejército Republicano.

Durante la Guerra Civil fue dibujante publicitario miembro de la Unión de Dibujantes Españoles (UDE) y militante de la Unión General de Trabajadores (UGT). Trabajó en la agencia de publicidad Publicitas, dirigida en su sección gráfica por el también cartelista Amado Oliver. Movilizado en los primeros días de julio de 1936, al pertenecer a la quinta del año 34, se adhirió durante la guerra a las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU). Con 26 años fue destinado a la segunda División, 29 Brigada, cuarto Batallón en el frente madrileño de Guadarrama. En 1936, junto al Comisario Político y Miliciano de Cultura de su división editó el periódico mural *Unidad*. Alonso y sus amigos fueron trasladados posteriormente al Cuartel General del Primer Cuerpo de Ejército, donde editaron desde las trincheras el periódico *Norte* (órgano del cuarto Batallón, de la 29 Brigada, segunda División), en marzo de 1937. *Unidad* fue ilustrado por Alonso directamente sobre la cera para el ciclostil, trabajando desde la trinchera para sus únicos cinco números. Realizó la cabecera del periódico *Norte* y dibujos para *Nueva España*. Participó en la exposición de la retaguardia *Altavoz del Frente* y elaboró cerca de una docena de carteles para el Primer Cuerpo de Ejército. Algunos de estos carteles combinan dibujo y *collage* fotográfico y de ellos se imprimieron postales de campaña.

Su hijo, Javier Alonso, nos cuenta que “su abuela, valientemente, conservó los originales de carteles y propaganda. Al final de la guerra mi padre eliminó los sellos para evitar significarse y proteger a sus hijos”.

Gonzalo Alonso reside actualmente en Madrid.





LISTADO DE IMÁGENES

Página	Imagen	Crédito	Página	Imagen	Crédito
Portada		Carteles y postales de la Guerra Civil Española. Gonzalo Alonso	75	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México
4	1	Carteles y postales de la Guerra Civil Española. Gonzalo Alonso	78	1	Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana
6	1	Carteles y postales de la Guerra Civil Española. Gonzalo Alonso	79	1	Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana
7	1	Cruzada Nacional de Alfabetización. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica	81	1	Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana
8	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	81	2	Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana
9	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	81	3	Editorial Santillana. República Dominicana
10	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	81	4	Editorial Santillana. República Dominicana
11	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	81	5	Editorial Santillana. República Dominicana
12	1	F. Briones. Madrid, 1937. Carteles de la Guerra 1936-1939. Fundación Pablo Iglesias	82	1	Editorial Santillana. República Dominicana
13	1	Anónimo. Madrid, 1937. Carteles de la Guerra 1936-1939. Fundación Pablo Iglesias	87	1	Tren Cultural. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
15	1	Carteles y postales de la Guerra Civil Española. Gonzalo Alonso	88	3	Editorial Santillana. República Dominicana
16	1	Carteles y postales de la Guerra Civil Española. Gonzalo Alonso	92	1	Editorial Santillana. República Dominicana
17	1	Anónimo. Madrid, 1937. Carteles de la Guerra 1936-1939. Fundación Pablo Iglesias	93	1	Editorial Santillana. República Dominicana
18	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	94	1	Wila. Valencia, 1937. Carteles de la Guerra 1936-1939. Fundación Pablo Iglesias
19	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	95	1	Babiano. Madrid, 1936. Carteles de la Guerra 1936-1939. Fundación Pablo Iglesias
21	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	97	1	Cartilla Aritmética Antifascista. España. Ministerio de Cultura. Archivo General de la Guerra Civil Española. Biblioteca, F-3999
22	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	98	1	Cartilla Aritmética Antifascista. España. Ministerio de Cultura. Archivo General de la Guerra Civil Española. Biblioteca, F-3999
23	1	Cruzada Nacional de Alfabetización. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica	99	1	Cartilla Aritmética Antifascista. España. Ministerio de Cultura. Archivo General de la Guerra Civil Española. Biblioteca, F-3999
27	1	Cruzada Nacional de Alfabetización. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica	100	1	Cartilla Aritmética Antifascista. España. Ministerio de Cultura. Archivo General de la Guerra Civil Española. Biblioteca, F-3999
27	2	Cruzada Nacional de Alfabetización. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica	101	1	Cartilla Escolar Antifascista. España. Ministerio de Cultura. Archivo General de la Guerra Civil Española. Biblioteca, A-23802
28	1	Alfabetização: apropriação do sistema de escritura alfabético. Ministerio de Educação. Brasil	105	1	Cartilla Escolar Antifascista. España. Ministerio de Cultura. Archivo General de la Guerra Civil Española. Biblioteca, A-23802
34	1	Cruzada Nacional de Alfabetización. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica	110	1	Cartilla Escolar Antifascista. España. Ministerio de Cultura. Archivo General de la Guerra Civil Española. Biblioteca, A-23802
35	1	Cruzada Nacional de Alfabetización. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica	111	1	Anónimo. Madrid 1937. Carteles de la Guerra 1936-1939. Fundación Pablo Iglesias
36	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	112	1	Plan Iberoamericano de Alfabetización. OEI
42	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	116	1	Cruzada Nacional de Alfabetización. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
43	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México	118	1	Tren Cultural. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
44	1	Editorial Santillana. República Dominicana	119	1	Tren Cultural. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
48	1	PRALEB. República Dominicana	120	1	Tren Cultural. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
49	1	PRALEB. República Dominicana	121	1	Tren Cultural. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
50	1	Prepara. República Dominicana	122	1	Tren Cultural. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
51	1	Prepara. República Dominicana	123	2	Tren Cultural. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
52	1	Editorial Santillana. República Dominicana	124	1	Tren Cultural. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica
53	1	Editorial Santillana. República Dominicana	126	1	Carteles y postales de la Guerra Civil Española. Gonzalo Alonso
57	1	Prepara. República Dominicana	127	1	Carteles y postales de la Guerra Civil Española. Gonzalo Alonso
59	1	Cruzada Nacional de Alfabetización. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica	Contraportada		Carteles y postales de la Guerra Civil Española. Gonzalo Alonso
60	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México			
65	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México			
66	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México			
67	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México			
70	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México			
71	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México			
73	1	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México			
74	1	Cartilla Aritmética Antifascista. España. Ministerio de Cultura. Archivo General de la Guerra Civil Española. Biblioteca, F-3999			