



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

innovemo5

Red Regional de
Innovaciones Educativas
para América Latina
y el Caribe



ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN

LECCIONES DESDE LA PRÁCTICA INNOVADORA
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

© UNESCO 2013

Todos los derechos reservados

ISBN: 978-92-3-001130-7

Editora y responsable Red Innovemos de OREALC/UNESCO:

Daniela Eroles

Autoras:

María Isabel Infante y María Eugenia Letelier, Sociedad de Profesionales Ancora

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de las autoras y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Fotografías de cubierta:

© Nucleo de Educación Popular Paulo Freire

© María del Socorro Tapia

Esta publicación fue posible gracias al apoyo de la Cooperación Española



Diseño gráfico: RIL® editores

Impresión: Acción Digital

Impreso en Chile

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN

LECCIONES DESDE LA PRÁCTICA INNOVADORA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

innovemos

Red Regional de
Innovaciones Educativas
para América Latina
y el Caribe

ÍNDICE

Acrónimos.....	7
Presentación	10
Primera parte	
Conceptos relacionados con políticas y prácticas de alfabetización en América Latina y el Caribe.....	13
Introducción.....	14
I. El concepto de alfabetización: evolución y perspectivas	16
II. En torno al concepto de buenas políticas y prácticas de alfabetización de adultos en América Latina y el Caribe.....	31
Segunda parte	
Algunas buenas políticas y prácticas de alfabetización en América Latina y el Caribe	45
Introducción.....	46
I. Visión general de políticas y prácticas de alfabetización en América Latina y el Caribe	48
II. Las experiencias recibidas	62
Tercera parte	
Reflexiones finales y sugerencias.....	107
Bibliografía	119

ACRÓNIMOS

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay
CEBA	Centro de Educación Básica, en Perú
CEJA	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de la Prefeitura Municipal de Erechim, en Brasil
CNAEJA	Comisión Nacional de Alfabetización de Jóvenes y Adultos, en Brasil
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais- Julieta Diniz, de Uberlandia, en Minas Gerais (Brasil)
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), en Uruguay
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo, en México
CONALFA	Comisión Nacional de Alfabetización, en Guatemala
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
CONEVyT	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, en México
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
DSEA	Dirección Sectorial de Educación de Adultos de Uruguay
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, en Brasil
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, aplicada por la Secretaría de Educación Pública en México
EJA	Educación de Jóvenes y Adultos
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
EPT	Educación para Todos
FINES	El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundario, en Argentina
FUNASA	Fundación Nacional de Salud, en Brasil
GRALE	Informe Mundial sobre Aprendizaje y la Educación de Adultos

IFRS	Instituto Federal de Ciencias y Tecnologías de Río Grande do Sul, Secretaría Municipal de Ciudadania, en Brasil
IMM	Intendencia Municipal de Montevideo
INAF	Indicador de Analfabetismo, en Brasil
INAFOCAM	Instituto nacional de formación y capacitación magisterial, en República Dominicana
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en México
INTEC	Instituto Tecnológico de Santo Domingo, en República Dominicana
IPLAC	Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, en Cuba.
LAMP	Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAB	Marco de Acción de Belém
MEVyT	Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo en México
MOBRAL	Movimiento Brasileño de Alfabetización
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, de Uberlandia, Brasil
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire de la Universidad do Estado do Pará (UEPA)
OCDE	La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OREALC/UNESCO	
Santiago	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAEBANIC	Programa de Educación de Jóvenes y Adultos, en Nicaragua
PANAEBJA	Programa Nacional de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, en Colombia
PEMA	Programa Experimental Mundial de Alfabetización
PIA	Plan Iberoamericano de Alfabetización
PAS	Programa Aprender Siempre en Uruguay
PBA	Programa Brasil Alfabetizado, en Uruguay
PIAI	Programa de Integración de Asentamientos Irregulares

PMEA	Programa Municipal se Educação de Jovens e Adultos de Uberlandia, Brasil
PRONAMA	Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización
RENOEC	Registro Nacional de Organizaciones que brindan Educación Comunitaria, en Perú
SASA	Sistema de Acreditación y Seguimiento Automatizado, en México
SBA	Sistema Brasil Alfabetizado
SEGEPLAN	Secretaría General de Planificación de la Presidencia en Guatemala
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Brasil
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial en Brasil
SIPAL	Sistema Regional de Información sobre Buenas Prácticas de Gestión Pública en América Latina y El Caribe
UEPA	Universidad de Estado de Pará, de Brasil
UERJ	Universidad do Estado de Río de Janeiro
UIL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
UPN	Universidad Pedagógica Nacional de México

PRESENTACIÓN

El presente libro intenta ser un aporte para los procesos de alfabetización que se desarrollan en América Latina y el Caribe. Al mismo tiempo busca responder a las expectativas sobre CONFINTEA VI, en la cual los países solicitaron a la UNESCO y otros organismos internacionales fomentar e impulsar investigaciones y sistematizaciones regionales e interregionales que permitieran profundizar temas claves de la alfabetización en diferentes contextos.

Asumiendo esta solicitud, y en el marco del seguimiento de CONFINTEA VI, la OREALC/UNESCO Santiago convocó a los países de la Región a enviar información sobre buenas políticas y prácticas en alfabetización. En total, se recibieron trece experiencias, las que se incluyen en este libro.

De manera complementaria, y buscando proporcionar una visión más amplia de las experiencias de la región, se incorporó información proveniente de otras fuentes, como la incluida en los Informes Nacionales de Progreso de CONFINTEA VI para el GRALE 2012, coordinado por el Instituto de Aprendizaje a lo largo de la Vida (UNESCO-UIL, Hamburgo), con quien la OREALC/UNESCO Santiago ha trabajado colaborativamente en las acciones de seguimiento de CONFINTEA VI y a quienes agradecemos su buena disposición y cooperación permanentes.

Como introducción a las experiencias, la primera parte entrega una revisión conceptual de los temas abordados en el libro, partiendo por una visión histórica del concepto de alfabetización y concluyendo con diferenciaciones entre los

conceptos de políticas y prácticas, y determinando posteriormente los criterios para su selección.

La segunda parte presenta una visión general de las políticas y prácticas de alfabetización en América Latina y el Caribe, que se basa en el análisis de la información proveniente de diversas fuentes, centrándose posteriormente en las experiencias recibidas, incluyendo una síntesis de cada una de ellas y un análisis comparado, que destaca sus temas centrales. A modo de síntesis, se señalan finalmente algunas reflexiones y sugerencias.

Esperamos que este libro sea una invitación para compartir los aprendizajes que se desarrollan en los procesos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

CONCEPTOS RELACIONADOS CON
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE
ALFABETIZACIÓN EN AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

© María del Socorro Tapia



INTRODUCCIÓN

Esta primera parte entrega una visión conceptual relacionada con los temas fundamentales abordados en el libro.

Para comprender en profundidad los viejos y nuevos desafíos de la alfabetización, en el primer capítulo se realiza un recorrido histórico que muestra la evolución del concepto, asociada a las transformaciones de la propia sociedad y a las exigencias crecientes que esta presenta para ingresar y permanecer en la cultura escrita.

Un primer momento se sitúa en el tránsito que va desde la noción de alfabetización como una destreza elemental hacia la noción de *alfabetización funcional*, que relaciona los aprendizajes logrados por los individuos con las exigencias sociales, laborales y comunitarias del contexto. Un segundo momento sitúa a la alfabetización como un continuum de habilidades y conocimientos, en el cual es posible y necesario distinguir niveles de logros en lectura, escritura y matemáticas. Un tercer momento se ubica en la perspectiva del aprendizaje permanente, en el cual la alfabetización comienza a ser vista como la puerta de entrada al aprendizaje a lo largo de la vida. Considerando esta perspectiva, se enfoca la atención hacia las prácticas y situaciones, en las que la cultura escrita es central. A su vez, se enfatiza el concepto de “entorno alfabetizado” como un elemento que vincula la adquisición de competencias con el uso en el contexto. Al finalizar el capítulo se incluyen los aprendizajes logrados en la noción de alfabetización.

El segundo capítulo inicia con un recorrido histórico sobre políticas y prácticas de alfabetización en la región. Se destacan las primeras acciones masivas iniciadas a mediados del siglo pasado, la influencia de Paulo Freire y la educación popular, las redes interregionales, y el nuevo impulso de la alfabetización y educación de adultos, surgido a inicios del 2000.

Considerando estos antecedentes históricos, se establecen diferencias entre políticas y prácticas. En tanto las primeras se asocian a la institucionalidad y se inscriben en planes que, potencialmente, otorgan una mayor amplitud, estabilidad y permanencia, las segundas se relacionan con una amplia gama de experiencias impulsadas por personas y organizaciones que le dan el sentido a las acciones que emprenden.

Posteriormente, se abordan los criterios para la selección de buenas políticas y prácticas. Para este levantamiento se indagó en diferentes fuentes que permitieron identificar y seleccionar aspectos, a los que se asociaron criterios consistentes con las nuevas perspectivas en alfabetización. Finalmente, se incluye una síntesis que fundamenta las opciones operativas que dan origen a la ficha enviada a los países.

EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN: EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS

La evolución del concepto de *alfabetización* y de su expresión negativa, *analfabetismo*, está asociada a las transformaciones de la sociedad y a las exigencias crecientes que ella presenta a las personas para ingresar y permanecer en la cultura escrita. La relatividad e imprecisión con que se ha usado el término se explica, además, por la dificultad de comprobar directamente las habilidades con que cuentan las personas y establecer el nivel de lectura, escritura y cálculo numérico que permitirá considerarlas alfabetizadas.

Para la comprensión del concepto es fundamental reconocer que el analfabetismo está asociado a las condiciones estructurales de la sociedad: su reproducción está vinculada a las condiciones de pobreza y a la negación de acceso a la educación de calidad para toda la población. Este hecho es, fundamentalmente, un fenómeno social, que se relaciona con la distribución del conocimiento dentro de la sociedad. Por ello, se puede decir que la alfabetización es un derecho de las personas y un deber de las sociedades: no hay posibilidad de alcanzar una democracia efectiva, mientras gran parte de la población se mantenga fuera del acceso a la lengua escrita.

El concepto de alfabetización –junto con la comprensión del fenómeno del analfabetismo– impacta en el diseño y ejecución de los programas. La manera en que se defina la alfabetización se reflejará en las metas y estrategias adoptadas, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la formación de los educadores,

en los materiales y los programas de estudio, y en la forma de evaluar y dar seguimiento a las acciones.

Si la alfabetización se concibe como la adquisición de un aprendizaje elemental, basado en la idea de que es un proceso fácil que incluye la habilidad de reconocer desde los sonidos elementales del habla a las grafías sencillas de la escritura, podrán realizarse campañas y acciones que en plazos breves den por superado el problema. Su evaluación, si existe, será muy simple, lo que no sucederá si la alfabetización se considera como un proceso complejo en el que se entrecruzan junto a enfoques educativos, aspectos psicológicos, lingüísticos y culturales.

Por otra parte, si la alfabetización se entiende como la puerta de entrada al aprendizaje permanente, los programas y las políticas buscarán asegurar la adquisición de competencias básicas que permitan a las personas utilizar lo aprendido y continuar aprendiendo.

1.1. Una visión histórica del concepto de alfabetización

El recorrido histórico de los conceptos de alfabetización y analfabetismo está marcado por las corrientes mundiales expresadas en los acuerdos y recomendaciones de las sucesivas conferencias internacionales. Por estar íntimamente ligada al derecho a la educación consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la UNESCO ha ocupado un papel protagónico en la conceptualización e impulso de la alfabetización¹. Más recientemente, a partir de los años 90, se han incorporado otros organismos internacionales, como el Banco Mundial, y a nivel regional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

• Hacia el concepto de alfabetización funcional

En la década de los 50 del siglo pasado, se consideraba analfabeta a aquella persona que, simplemente, no sabía decodificar los signos necesarios para leer y escribir.

¹ A lo largo de su historia, la UNESCO ha promovido la celebración de diversas reuniones mundiales sobre el tema de la Educación de Adultos y la alfabetización (Elsinor 1949, Montreal 1960, Ginebra y Teherán 1965, Tokio 1972, Persépolis 1975, Nairobi 1976, París 1985, Jomtien 1990, Hamburgo 1995 y Belém 2009). Estos foros han dado origen a una amplia documentación, que incluye centenares de recomendaciones.

En la VI Conferencia General de la UNESCO realizada en 1958, con fines de normalización internacional de las estadísticas relativas a la educación, se adoptó como definición: “está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (UNESCO, 1958, pág. 97). Esta definición elemental continúa a la base de las mediciones que hasta hoy se realizan en los censos, que sirven para construir las tasas de analfabetismo que presentan los países.

En los años 60 se empieza a incorporar el concepto de *alfabetización funcional*, estrechamente ligado a las necesidades de modernización y desarrollo económico. “El objetivo de la alfabetización funcional estaba determinado por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad” (Londoño, 1990, p. 25).

La polémica inclusión del concepto de alfabetización funcional y la evaluación crítica del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA)², hicieron necesarias seguidamente diversas aclaraciones y, más aún, un intento de rescate del concepto desde otros ángulos. “De este modo, en 1972 la Conferencia de Tokio señala que la funcionalidad no es un fin en sí misma y que la insistencia en su propósito funcional enfatiza la relación existente entre las necesidades de la sociedad y de la educación, y entre la educación y las motivaciones y aspiraciones de cada individuo” (Infante, 2000, p. 15).

Las décadas de los 60 y 70 estuvieron marcadas por avances de ideas progresistas y de procesos de liberación en el mundo: “la alfabetización apareció como un campo vinculado a la concientización y el cambio social. Pablo Freire fue una figura clave de esta renovación. Su crítica a la *educación bancaria* y su propuesta de una *educación liberadora* tuvieron impacto en el mundo entero, promoviendo un nuevo marco ideológico para la alfabetización de adultos y para el desarrollo del movimiento de Educación Popular en esta región” (Torres, R. M., 2005, p. 7).

² El Programa Experimental Mundial de Alfabetización impulsado por la UNESCO después de la Conferencia de Teherán en 1965 se aplicó en once países: Argelia, Ecuador, Etiopía, Guinea, India, Irán, Madagascar, Mali, Sudán, Siria y Tanzania. El programa intentaba probar, a través de la alfabetización funcional, la hipótesis de la correlación entre alfabetización y desarrollo. (UNESCO: *The Experimental World Literacy Program: a critical assessment*. París. 1976. Ver más en Infante, 1983, pp. 21-24).

Las ideas progresistas se incorporan al Simposio Internacional de Alfabetización celebrado en Persépolis 1975. En la declaración final, se define la “alfabetización no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo. Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano”³ (IIALM, 1977, p. 636). Destaca así los nexos entre alfabetización y participación política activa de los ciudadanos en los cambios sociales y económicos.

En esta época, la Conferencia General de la UNESCO adoptó una nueva recomendación para la Estandarización Internacional de Estadísticas Educativas, incorporando la definición de alfabetización funcional: “Es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (UNESCO, 1978, Anexo 1, p. 18).

A partir de estas recomendaciones, en las estadísticas convivirán dos definiciones: el analfabeto absoluto y el analfabeto/alfabeto funcional. A falta de un indicador directo, se utilizaron los años de escolaridad como medida de alfabetización funcional; en la época, se fijaron como mínimo tres años para dejar de ser “analfabeto funcional”.

Si bien el concepto de alfabetización funcional incorpora el dominio de las aritméticas y abre paso a una noción de alfabetización que vincula los aprendizajes logrados por los individuos con las exigencias sociales, laborales y comunitarias del contexto, la relatividad de este concepto hace imprecisa su definición. En las casi cinco décadas transcurridas desde el surgimiento de este enfoque, la complejización cotidiana en los más diversos ámbitos y espacios de vida de las personas, el impacto de nuevos códigos de comunicación y las exigencias del contexto diario en la interacción social, laboral y comunitaria, han elevado el nivel de exigencias y, por lo mismo, se torna cada vez menos precisa la noción de “alfabetización funcional”.

¿Qué significa ser alfabeto funcional? En el complejo mundo actual, ¿acaso no somos todos analfabetos en algunas de las exigencias cotidianas?, ¿cuándo

³ Original en inglés. Traducción de las autoras.

se deja de ser analfabeto funcional?, ¿se puede ser analfabeto funcional en algún dominio y no serlo en otro?

- **La alfabetización entendida como un continuum de habilidades**

Tratando de contestar las preguntas señaladas anteriormente, con el apoyo de OREALC/UNESCO Santiago y OEI, se realizó entre 1990 y 1992 una investigación regional de carácter piloto, que tuvo como objetivo determinar los rasgos principales que presenta el analfabetismo funcional en una muestra de personas adultas con baja escolaridad de zonas afectadas por procesos de modernización en Chile, Argentina, El Salvador y Perú⁴.

La investigación se enfocó fundamentalmente en los aspectos de lectoescritura, matemáticas básicas y en competencias sociales y laborales, indagando acerca de los rendimientos en estas áreas y relacionándolos con algunas características de los adultos, como escolaridad, sexo, inserción laboral y participación en organizaciones sociales.

La investigación logró demostrar que el punto de inflexión para una retención efectiva de los conocimientos escolares se encuentra en el quinto grado de educación primaria; que la dificultad de las diferentes habilidades de lectoescritura y matemáticas es similar en varios de los países investigados; que se puede descubrir cierta graduación semejante de las mismas, lo que sugiere la posibilidad de utilización de materiales didácticos básicos similares. A su vez, esta investigación mostró que muchas competencias sociales y laborales (autoestima, autonomía, capacidad comunicativa, etc.) están directamente relacionadas con los logros en lectoescritura y matemáticas.

Con el objetivo de medir directamente las competencias de lectura, entre 1994 y 1996 se desarrolló la Primera Encuesta Internacional realizada en 12 países miembros de la OECD, proyecto coordinado por Statistics (Canadá) y Education Testing Service (ETS-Estados Unidos). En 1998 el proyecto se amplió a otros 10 países, entre los cuales Chile fue el único de lengua castellana. El término alfabetización, “literacy”, se utiliza en este contexto como “la habilidad

⁴ Véase: Infante, M. I.: *El analfabetismo funcional en América Latina: algunos rasgos a partir de una investigación regional*. En: Educacao e Sociedade. N° 46, Campinas: CEDES, diciembre, 1993.

de entender y utilizar información impresa en actividades cotidianas en el hogar, la comunidad y el trabajo⁵”.

Esta encuesta, aplicada a una muestra de hogares a personas mayores de 15 años, incluye antecedentes socioeconómicos y mediciones de competencias de lectura en los dominios de prosa (textos como noticias), documentos (gráficos, mapas, etc.) y matemáticas. Lo innovador de esta es el intento de medir directamente las competencias básicas de las personas en el contexto de situaciones, tanto en el mercado laboral como en el hogar.

Sobre la base de este estudio piloto desarrollado en cuatro países, e intentando adaptar la medición de los países desarrollados al contexto latinoamericano, la UNESCO desarrolló entre 1994 y 1998 una investigación regional⁶ en muestras aleatorias de personas adultas de capitales o grandes ciudades de 7 países: Argentina, (Gran Buenos Aires), Brasil (S. Paulo), Chile (Gran Santiago), Colombia (Bogotá), México (D.F., Monterrey y Mérida), Paraguay (Asunción y poblados aledaños) y Venezuela (Caracas). Esta investigación incluía una fase cuantitativa y una fase cualitativa.

La fase cuantitativa comprendía textos en situaciones referidas al contexto latinoamericano en los dominios de prosa, documentos y matemáticas. Los objetivos centrales fueron: ofrecer un perfil de las habilidades de las personas adultas en lectura, escritura y matemáticas, e informar acerca de los niveles de rendimiento en lectura y matemáticas y sobre algunas competencias sociales y laborales.

El objetivo de la fase cualitativa fue indagar acerca de aspectos socioculturales que pudieran explicar más profundamente los desempeños. Como el alfabetismo se desarrolla a través de toda la vida, se puede suponer que la población desarrolla diferentes niveles de habilidades de lectura y que dichos niveles (mayores o menores) se relacionan con la calidad de alfabetización que tuvieron, con el uso que de ella realizan y con su inserción social y laboral.

⁵ En español, actualmente se usa más que el concepto de “alfabetización”, el concepto de “alfabetismo”, que traduce mejor el término “literacy” y que comprende la capacidad de manejar y usar efectivamente el código de la escritura. Incluye la práctica social de leer y escribir afectada por las nuevas tecnologías, la globalización y aumento progresivo de la información y del conocimiento. Comprende el saber “procesar” la información escrita, saber pensar manejándola, establecer relaciones, inferir ideas a partir de ellas. En el fondo, saber pensar a partir de un texto escrito.

⁶ Véase: Infante, M. I. *Alfabetismo Funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO/OREALC, 2000.

El estudio pudo demostrar la existencia de niveles de competencias de lectura estadísticamente diferentes en los tres dominios de prosa, documentos y matemáticas, que se correlacionaron con la escolaridad y calidad de los aprendizajes, y con los usos de las habilidades, especialmente en el trabajo. Por otra parte, se concluyó que los niveles no son categorías homogéneas y varían sus significados de acuerdo a los contextos. Hay que recordar que se confrontan con cuatro realidades: el uso de la lengua hablada, el uso y la función de la escritura, su distribución dentro de una sociedad determinada y las estrategias cognitivas que cada persona, conforme con su estilo cultural, ha desarrollado frente a los códigos escritos y frente a la resolución de problemas concretos presentados por escrito. De este modo, la investigación mostró que en el estudio de los niveles de habilidades no se pueden dejar de lado los aspectos sociales y culturales que influyen en ellos.

Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto el problema de la calidad de la enseñanza o la calidad de los aprendizajes retenidos, provenientes de la educación básica y de la educación media. En este sentido, se pudo concluir que, en general, los aprendizajes de la escuela (los que se retienen) no son suficientes para que las personas puedan enfrentar las exigencias de su medio o no corresponden a estas exigencias. Se pudo comprobar que, en la mayoría de los países participantes, habrían sido necesarios doce o más años de escolaridad para alcanzar un nivel apropiado de competencias de lectura comprensiva de prosa, documentos y cálculo, que permitiera insertarse adecuadamente en el medio laboral. Estos datos evidenciaron también factores asociados a la baja calidad del sistema educativo y a la necesidad de que, en los diferentes contextos, las personas encuentren estímulos para aprender y continuar aprendiendo, como incentivo para retener y ejercitar las habilidades.

La fase cualitativa mostró en algunos países, que la escuela no aseguraba que perdurara el gusto por la lectura y la escritura, que el aprendizaje se daba también por otros medios, los que se relacionaban con las estrategias para enfrentar el mundo letrado, y que se mantenían solo cuando había uso efectivo de las competencias en el trabajo.

Entre las competencias sociales y laborales sobresalió prácticamente en todos los países la competencia comunicativa, lo que corroboró los resultados de la prueba piloto, y mostró que la actividad de lectoescritura estaba íntimamente ligada a los procesos comunicativos, en los que debería estar inscrita. Se confirman así las

propuestas actuales de enraizar la enseñanza de la lengua y de la lectoescritura en la actividad comunicativa.

Por otro lado, la investigación subrayó la importancia del ambiente familiar y de la escolaridad del padre y de la madre en los logros de los jóvenes y adultos, influencia que seguramente se ejerce más fuertemente en los primeros aprendizajes.

Al analizar los logros y las deficiencias en los aprendizajes de personas jóvenes y adultas de sector socioeconómico medio y bajo en algunas ciudades de los países, este estudio pudo hacer visibles las necesidades concretas de aprendizaje, tanto en relación con las exigencias del trabajo como de la vida cotidiana.

El impulso a las mediciones directas sobre alfabetización volvió a retomarse con motivo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización. En 2003 se da a conocer un nuevo proyecto, Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por su sigla en inglés), del Instituto de Estadísticas de la UNESCO, cuya justificación está asociada a que sin mediciones adecuadas no puede evaluarse apropiadamente el progreso en alfabetización.

LAMP tiene como propósitos brindar información a los tomadores de decisiones acerca de la distribución de las habilidades de lectura y cálculo en la población joven y adulta; ofrecer la información necesaria para planificar y desarrollar iniciativas para mejorar las habilidades de lectura y de uso de números; desarrollar un estándar metodológico global para medir las habilidades de lectura y cálculo de tal manera, que permita la comparación entre países en diferentes estado de desarrollo y contextos lingüísticos, y reforzar las capacidades nacionales para generar y usar en forma regular datos de evaluaciones y estados del arte. De acuerdo con lo señalado por LAMP, este proyecto se enfoca en países en desarrollo con un conjunto diverso de familias lingüísticas y sistemas de escritura⁷. (UNESCO, 2004, p. 11)

⁷ En su fase piloto comprende cinco países: El Salvador, Mongolia, Marruecos, Níger y los Territorios Autónomos Palestinos. Posteriormente se incluyen Jordania, Paraguay, Vietnam, Namibia, Afganistán, Jamaica, Laos, Nigeria, e India. Se trabaja en 10 lenguas de 6 diferentes familias y tres sistemas de escritura (alfabeto árabe, alfabeto cirílico y alfabeto latino). Informe de noviembre de 2011.

- **Hacia el concepto de alfabetización como puerta de entrada al aprendizaje permanente**

A fines de los 80, en un contexto crecientemente impactado por los cambios generados a partir del avance progresivo en información, tecnología y conocimiento, junto a los procesos de globalización y transformaciones productivas, se evidencia el tránsito hacia una nueva era, marcada por profundas segmentaciones. La globalización y la tecnificación creciente de la sociedad generan grandes oportunidades, pero también nuevas desigualdades y nuevas formas de exclusión.

Sobre la base de la idea de que el acceso a la educación y al conocimiento son factores clave para el desarrollo humano, el crecimiento sostenido y la reducción de la pobreza, se convocó a la Conferencia de Jomtien, donde se suscribió la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. En esta declaración se sitúa la problemática de la alfabetización en el contexto más vasto de la satisfacción de las necesidades educativas fundamentales de todos –niños, jóvenes y adultos–, al proclamar que

estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje –lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas– como los contenidos básicos del aprendizaje –conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes– necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990).

Esta visión ampliada de la alfabetización reconoce no solo la importancia de los contextos, sino también que “la alfabetización, de hecho, no tiene edad, se desarrolla dentro y fuera del sistema escolar, y a lo largo de toda la vida. Es no solo una herramienta indispensable para la educación y el aprendizaje permanente, sino un requisito esencial para la ciudadanía y el desarrollo humano y social” (Torres, R. M., 2000). Así, se acentúa el aprendizaje en su sentido amplio, el adjetivo “básico” se refiere a lo fundamental, al inicio de un proceso que tiene que continuar

y crecer. Igualmente se reconoce que no todo aprendizaje deriva de la educación formal y que el aprendizaje es mucho más amplio que la educación⁸.

De este modo, se abre paso al enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, en el cual la alfabetización es vista como una puerta de entrada al aprendizaje permanente. La V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en 1997, expresa esta nueva mirada en el llamado a avanzar “de la alfabetización al aprendizaje permanente”. A su vez, se establece que “la alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental. En toda sociedad es necesaria, por sí misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere” (CONFINTEA V, 1997).

La alfabetización comienza a ser vista como un cimiento fundamental de todos los aprendizajes. Por lo mismo, las competencias necesarias que las personas adquieran en los procesos de alfabetización deben permitirles moverse en su medio e incorporar herramientas necesarias para seguir aprendiendo. Con ello se trata también de superar la disociación frecuente entre alfabetización y educación de adultos, como si fueran dos procesos autónomos, como si después de alfabetizarse recién comenzara la educación de adultos.

La noción de la alfabetización como un proceso medular para el aprendizaje a lo largo de la vida fundamenta la resolución adoptada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012). En el documento base se propone que:

Una visión renovada y ampliada de la alfabetización es esencial para el éxito. Tal visión admite que la alfabetización no está reservada a una determinada edad (la infancia, la juventud o la

⁸ Esta visión ampliada, sin embargo, no se plasmó en las políticas de los gobiernos. En el balance intermedio, luego de cinco años de la declaración, se reconoció que la satisfacción de las necesidades básicas “se ha reducido por lo general a un simple énfasis en la integración de más niños en las escuelas” y se advirtió que “no se ha progresado lo suficiente en la tarea de proporcionar a adolescentes y adultos alfabetización y capacitación en aptitudes para desenvolverse en la vida”, recomendando que “la educación no formal fuera reconocida como parte integrante de un sistema de educación y no como una alternativa paralela” (*Informe de Ammán*, 1995).

edad adulta), institución (la escuela o el programa no-formal) o sector (la educación); que involucra una gran variedad de escenarios, estrategias y medios; y que es un aprendizaje permanente (Torres, R.M.m 2000).

Entre los desafíos propuestos en el documento mencionado, destacan: integración de la alfabetización dentro de la educación básica, articulación de la alfabetización de niños y adultos, aprendizaje dentro y fuera de la escuela, promoción de ambientes favorables a la alfabetización y especial atención al desarrollo de la alfabetización de los propios educadores.

En la última Conferencia Internacional de Educación de Adultos, se resalta “el vínculo fundamental de la alfabetización como la base más importante sobre la cual establecer un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos” (CONFINTEA VI, 2009).

• **Incidir en los contextos para asegurar la alfabetización**

La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida implica un cambio en el foco de atención de la alfabetización de la lengua escrita en sí a las prácticas y situaciones donde la escritura es central.

La importancia del contexto en que se produce la alfabetización y sus consecuencias, se redimensionan: “Hoy ya no es pertinente atender a las personas analfabetas sin incidir sobre sus contextos; resulta preciso tender hacia la consecución de sociedades alfabetizadas” (Fernández, A., 2007, p. 25-26).

En el informe de seguimiento de la Educación para Todos titulado *La alfabetización, un factor vital*, se señala que:

Las sociedades alfabetizadas deben permitir a las personas y los grupos adquirir, desarrollar, mantener y utilizar competencias básicas pertinentes de lectura, escritura y cálculo, gracias a una escolaridad elemental de buena calidad, programas de alfabetización para jóvenes y adultos, y contextos en los que las personas,

familias, escuelas y comunidades valoricen la alfabetización”
(UNESCO, 2006, p. 35)⁹.

El concepto de “entorno alfabetizado” se convierte en un elemento esencial del debate sobre cómo vincular la adquisición de competencias con su uso, óptica que asumen las mediciones más actuales de alfabetización.

El informe *El Desafío Mundial de la Alfabetización*, publicado por el sector de educación de la UNESCO como balance intermedio del Decenio de la Alfabetización, dedica especial atención a la importancia de comprender el entorno y sus implicancias para el desarrollo de programas de alfabetización.

“El entorno alfabetizado es un concepto que se utiliza en la actualidad para evocar una idea más amplia, en la cual las personas aprenden y utilizan las competencias de lectura y escritura. Esto incluye lo que las personas escriben y lo que ellas leen; se refiere a quien produce, publica y distribuye textos y materiales, y a la forma y a las razones por las que ellas realizan dichas acciones; abarca las instituciones que promocionan la lectura y escritura, como también los propósitos, idiomas, textos escritos, modalidades y métodos de alfabetización. En otras palabras, el concepto es una manera de entender y describir qué es lo que significa ser una persona que sabe leer y escribir y cuáles son las conexiones más amplias que tiene la alfabetización (UNESCO, 2008, p. 62).

De esta manera, el objetivo no es solo enseñar a leer y escribir a las personas, sino asegurar condiciones para que las personas lean y escriban. Comprender que la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura requieren del uso efec-

⁹ El concepto de sociedad educadora se incorpora como uno de los lineamientos centrales de la iniciativa impulsada por la Organización de Estados Iberoamericanos “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (OEI, 2008). Bajo el subtítulo ¿Hacia dónde queremos ir?, el texto señala que las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora del sistema escolar no pueden reducirse a iniciativas centradas en el sistema escolar, sino que deben incorporar el conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida, resaltando también el carácter intersectorial de la política educativa y la inclusión no soloso de niños y jóvenes en edad escolar, sino de todas las personas, a lo largo de su vida.

tivo de la lengua escrita en contextos y situaciones sociocomunicativas reales. Se trata de desarrollar la cultura escrita promoviendo sociedades alfabetizadas, que otorguen valor social a la lectura y la escritura, y se comprometan con el aprendizaje permanente¹⁰.

1.2. ¿Qué hemos aprendido sobre alfabetización?

En estos sesenta años de recorrido se pueden verificar algunos avances a nivel de la evolución del concepto. De la noción de alfabetización como una destreza elemental, que consiste en decodificar grafemas aislados –basada en la idea de que alfabetizarse es un proceso fácil que va desde los sonidos elementales del habla a las grafías sencillas de la escritura– se ha transitado hacia una noción compleja, dinámica, que demanda interacción con el medio y requiere la adquisición de un sistema de representación que permita el acceso y permanencia en la cultura letrada. De la noción de alfabetización como una destreza simple y única, hemos aprendido a reconocerla como un proceso de aprendizaje de habilidades que se sitúan en un continuum que se desarrolla durante toda la vida, y cuyos dominios y aplicaciones están en continua revisión y expansión.

Por otra parte, de la percepción del analfabetismo y la alfabetización como meras cifras o índices cuantitativos, hemos avanzado a comprender que la calidad y equidad son componentes inseparables de cualquier esfuerzo alfabetizador y que la alfabetización es un derecho humano básico, cimiento del ejercicio de los demás derechos. Se ha avanzado desde una concepción de la alfabetización como punto de llegada, restringida a logros rudimentarios en lectura y escritura, a comprender que la alfabetización es la puerta de entrada para el aprendizaje a lo largo de la vida y que incluye una amplitud de dominios, ligados al desarrollo de competencias básicas, que permiten al ser humano moverse en su contexto y continuar aprendiendo. Partiendo de una noción restringida del aprendizaje de la lengua y de individuos que se alfabetizan aisladamente, se ha comprendido la

¹⁰ Las perspectivas socioculturales del aprendizaje que miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita, y desde ahí, cómo los lectores y escritores potenciales obtienen el acceso al conocimiento. Entre los autores que han realizado estudios en América Latina, destacamos: Ferreiro, Teberosky, Kalman, Cañero. Otra referencia significativa es el Grupo Latinoamericano de Especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita, creado en 2006 bajo el impulso y coordinación de Rosa María Torres.

necesidad de garantizar entorno letrados y sociedades alfabetizadas que permitan usar y verificar lo que se ha aprendido, encontrar estímulos para seguir aprendiendo y darle sentido y continuidad a la alfabetización.

En esta misma línea, se tiene mayor conciencia de que la alfabetización está determinada histórica y culturalmente y de que existe una relación entre democratización de la sociedad (o de la educación) y el analfabetismo. Se ha puesto atención en la correlación entre analfabetismo y pobreza, ya que se percibe la necesidad de un proceso de alfabetización como parte de un compromiso más amplio orientado a superar la pobreza. Hay una mayor conciencia de que la alfabetización y la educación de los adultos es responsabilidad del sistema educativo en su conjunto y de una concertación ampliada entre este y las organizaciones sociales. En este sentido, debe considerarse que la alfabetización tiene “dos puntas”: garantizar el acceso y calidad de la alfabetización infantil en la escuela primaria, para evitar la reproducción del analfabetismo adulto, e impulsar acciones educativas que permitan a los adultos el acceso a la cultura escrita.

A su vez, debe considerarse que en la actualidad, los diversos y sofisticados medios de comunicación audiovisual y la invención y masificación de las computadoras, suponen un lenguaje y una comunicación que desafía a los sistemas educativos y que es componente fundamental para la superación de la brecha tecnológica. Los elementos de la modernidad y globalización revelan la aparición de nuevos códigos que dan acceso al ejercicio pleno de la ciudadanía y que plantea grandes demandas a los procesos de alfabetización y a la educación. En esa perspectiva, muchos piensan que para ser ciudadano hoy día se necesita no solo saber leer, sino también escribir, y hacerlo también en forma virtual. Se requiere de una alfabetización que capacite para asumir la palabra, para expresarse, para escribir, que desarrolle la capacidad interpretativa para “leer” lo que se comunica a través del computador, lo que se dice a través de la televisión o los periódicos (Barbero, 2005).

La aparición de la comunicación digital ha acelerado el estudio de las culturas orales y escritas, en la búsqueda de comprender la comunicación propia de las sociedades de la información y el conocimiento. Los especialistas piensan que la cultura se está convirtiendo en menos letrada y que se observa el retorno a una cultura oral y de imágenes: el teléfono, la TV, las computadoras, el correo electrónico y el chat son muestras de esto. Con la comunicación digital ha cambiado el

espacio generador de la escritura. Los nuevos textos se alojan más en pantallas y se están asimilando al lenguaje oral, pues se tornan más interactivos: son comunicaciones que exigen reciprocidad y respuesta inmediata. Sin embargo, esto no cambia la noción de alfabetización como la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos y en diferentes formatos.

Considerando estas perspectivas, el Director General de la UNESCO en el año 2003, señor Koïchiro Matsuura, en el prefacio de una publicación de la organización señala:

La alfabetización se refiere a algo más que a leer y escribir – se refiere a cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, la lengua y la cultura. La alfabetización –el uso de la comunicación escrita– encuentra su lugar en nuestras vidas de forma paralela a otras formas de comunicarnos. Ciertamente, la alfabetización misma toma varias formas: en el papel, en la pantalla de la computadora, en la televisión, en los afiches y anuncios. Los que están alfabetizados lo dan por sentado –pero los que no, quedan excluidos de mucha de la comunicación del mundo de hoy (UNESCO, 2003, p. 1).

II

EN TORNO AL CONCEPTO DE BUENAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

2.1. Distinciones en torno a políticas y prácticas en alfabetización de adultos: una visión de su recorrido histórico

Políticas y prácticas suelen ser mencionadas sin hacer distinciones. Se tiende a suponer que toda buena política se reflejará en una buena práctica y que, a su vez, las buenas prácticas son reflejo de buenas políticas. Sin embargo, el recorrido histórico de la alfabetización permite comprender que la relación entre políticas y prácticas no es unívoca y que esta relación no se puede entender sin los contextos en que se originan y desarrollan.

Los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil son portadores de sistemas y principios rectores que se expresan en políticas y se traducen en experiencias y prácticas. Las políticas públicas potencialmente tienen un impacto mayor, sin embargo, si no consiguen anclarse en la institucionalidad del Estado, su sustentabilidad y permanencia dependerá de la voluntad de los gobiernos.

Desde una perspectiva histórica, la alfabetización en América Latina y el Caribe tiene una larga trayectoria. A mediados del siglo pasado, se expresó en las “campañas” de alfabetización impulsadas por los estados, que fueron fuertemente sustentadas en políticas desarrollistas que vieron en la alfabetización un factor clave para lograr el crecimiento económico y el progreso individual. Estas acciones se

fijaron como propósito la “eliminación” o “erradicación” del analfabetismo. Sin embargo, en ninguno de los países donde se impulsaron estas campañas se alcanzó esta meta, con excepción de Cuba, que en un contexto de profundas transformaciones sociales, logró realizar cambios que permitieron implementar políticas que posibilitaron la alfabetización universal.

Posteriormente, durante los años 60 y 70 se distinguen fructíferas acciones gestadas desde la sociedad civil con fuerte presencia de organizaciones de base que, inspiradas en las ideas y propuestas de Paulo Freire, imprimieron un enfoque pedagógico y político, que buscaba que junto al aprendizaje de la lectura y la escritura se aprendiera a “descifrar” la realidad. Desde esta perspectiva, las posibilidades de desarrollo se vincularían, más que a un ascenso personal, a la posibilidad de la acción ligada al proceso de concientización y a la praxis liberadora.

En los años 80, las acciones masivas de alfabetización encuentran su mayor expresión en la Cruzada Nacional de Alfabetización impulsada en Nicaragua y, posteriormente, en la Campaña Nacional de Alfabetización Leonidas Proaño en Ecuador. A su vez, en México se crea el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), que imprimirá un nuevo rumbo a la educación de adultos del país.

Por otra parte, a inicios de los años 80, en el contexto del Proyecto Principal de Educación impulsado por la UNESCO (1981-2000), se propuso, antes del año 2000, “superar el analfabetismo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para jóvenes y adultos con escolaridad incipiente o sin escolaridad”. Con este propósito se creó la Red Regional (REDALF) que significó una importante contribución no solo en el terreno de la acción, sino también en la planificación e investigación.

Aunque el tema de la alfabetización estuvo presente en las Conferencias Regionales de los Ministros y en todos los países se desarrollaron experiencias de diferente alcance, durante los años 90 las políticas de alfabetización y educación de adultos están prácticamente ausentes en las reformas que se impulsan en América Latina y solo a inicios del 2000 comienza la reactivación de planes, programas y campañas de alfabetización. A esta reactivación contribuyen iniciativas internacionales como la Educación Para Todos (EPT) y la Década de Alfabetización impulsada por la UNESCO. A nivel regional, destacan el Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA), impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), así como la promoción del método “Yo sí puedo”.

A través de este recorrido se puede apreciar que las políticas y prácticas de alfabetización se insertan en contextos históricos que modelan las experiencias, conceptos y propuestas. El impulso a la alfabetización responde a tendencias regionales e internacionales. Por otra parte, desde la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) se concibe la alfabetización desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y en la CONFINTEA VI se impulsa a los países a transitar desde la retórica a la acción.

• Noción de políticas de alfabetización

El *Informe Mundial sobre Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE¹¹) que recogió los informes nacionales enviados por 154 estados miembros durante el proceso de preparación de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) señala que un 82% de los países declara que la educación de adultos se aborda de un modo directo o indirecto en algún tipo de política gubernamental. Sin embargo, advierte que las interpretaciones del término *política* varían considerablemente, ya que van desde la Constitución Nacional, los decretos del ejecutivo y las leyes parlamentarias hasta los planes de desarrollo a plazo medio y los planes nacionales de educación y que solo un 36% indica que habían instaurado una política de educación de adultos específica desde 1997 (UNESCO, 2010).

En términos generales se puede decir que la definición de políticas educativas no solo se relaciona con marcos legales y directrices de actuación, sino que también se sustenta en ideas y valores que influyen en la conformación social. En el Marco de Acción de Belém, suscrito por los países en CONFINTEA VI, se propone que “las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos tienen que ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, y abarcar y vincular todos los componentes del aprendizaje y la educación” (UNESCO, 2009, p. 4).

Asociado a la construcción de la política y a la necesidad de sustentabilidad en el tiempo, se ha levantado el concepto de gobernanza: “La gobernanza facilita la aplicación de la política de aprendizaje y educación de adultos de maneras eficaces, transparentes, responsables y equitativas. La representación y la participación de

¹¹ *Global Report on Adult Learning and Education.*

todos los interesados son indispensables para que sea receptiva a las necesidades de todos los educandos, especialmente los más desfavorecidos” (UNESCO, 2009, p. 5).

Entre las conclusiones del GRALE se señala que las políticas públicas deben encaminarse a crear estructuras legales, financieras y de gobernanza capaces de articular mejor el aprendizaje formal e informal de adultos en el marco de sistemas coherentes. Esto requiere un tipo de gobernanza que va más allá de la formulación habitual de políticas educativas, ya que exige estructuras y procesos más integrados, accesibles, pertinentes y transparentes (UNESCO, 2010).

• **Noción de prácticas en alfabetización**

Las prácticas son impulsadas por personas y organizaciones que le dan el sentido a las acciones que se emprenden. La historia, representación e identidad de los diferentes actores de los programas conforman y modelan las prácticas. El análisis de las prácticas no puede apartarse del contexto social y cultural en donde cobran vida, como tampoco pueden abstraerse de las voluntades políticas.

Las prácticas en alfabetización y educación de adultos remiten a una amplia gama de experiencias y acciones. La diversidad de ofertas y prácticas educativas es un rasgo propio de la educación de adultos, diversidad que refleja la heterogeneidad propia de las poblaciones que participan en ella. Las ofertas de educación de adultos incluyen programas de formación y/o capacitación laboral, que se desarrollan en ámbitos formales y no formales, los que pueden conducir a certificación de estudios y/o al reconocimiento de competencias en el ámbito laboral. Incluyen también programas que suelen enmarcarse en una concepción de educación popular y que habitualmente tienen objetivos ligados a procesos de participación social, a capacitación en oficios y/o desarrollo de algún tema significativo para la vida de las personas adultas.

Los programas denominados de alfabetización tienen alcances y duraciones muy distintas, pudiendo ir desde unos pocos meses e incluso unas pocas semanas, hasta programas de dos, tres y hasta cuatro años de duración, algunos con equivalencia (y certificación) respecto del ciclo primario regular del país. Estas diferencias coexisten dentro de un mismo país e incluso dentro de una misma zona. (Torres, R. M., 2003, p. 7).

Esta diversidad no puede entenderse sin asociarla a las voluntades políticas. Sin voluntad política resulta difícil el desarrollo de prácticas. La rica experiencia de América Latina y el Caribe en el campo de la alfabetización ha permitido la formación de líderes y educadores; ha favorecido la organización y la participación social. No obstante, la buena práctica habitualmente no ha logrado influir en la orientación e implementación de las políticas en alfabetización y educación de adultos.

No es fácil lograr una coherencia entre políticas y prácticas. Sin embargo, de ello depende que las acciones sean sustentables y contribuyan efectivamente a avanzar en los logros de aprendizajes de la población adulta.

2.2. Criterios de referencia para la selección de buenas políticas y prácticas

El deseo de aprender a partir del intercambio de experiencias es una disposición frecuente en todos los participantes de programas e impulsores de políticas. De hecho, en las consultas realizadas a nivel internacional¹², los países señalaron como primera prioridad la necesidad del intercambio. En relación con lo anterior, los criterios que se plantean en este trabajo para la selección de experiencias deben comprenderse como una metodología para propiciar el intercambio, más que como establecimientos de modelos o como un “premio a la calidad”.

Desde el ámbito de la educación diversas iniciativas han avanzado en la identificación de “buenas prácticas”, levantando criterios que incorporan la complejidad y exigencia de los contextos actuales. A los tradicionales criterios cuantitativos, de cobertura y eficiencia, y cualitativos, de pertinencia y relevancia, se han incorporado nuevas perspectivas vinculadas con la preocupación por el aumento de la inequidad social y la reivindicación del derecho a la educación de calidad para todos.

Una importante contribución en la identificación de criterios de buenas prácticas en educación lo constituye el trabajo de Katarina Tomasevski (2006), quien señala cuatro grandes criterios. Por sus términos originales en inglés *availability* (disponibilidad), *accessibility* (accesibilidad), *adaptability* (adaptabilidad) y *acceptability* (accesibilidad) se les identifica con “4 As”.

¹² En los informes enviados por los países de América Latina y el Caribe para la preparación de la CONFINTEA VI la mención al intercambio como fuente de aprendizaje se expresó en forma generalizada.

Disponibilidad se refiere a la existencia efectiva de oportunidades educativas, lo que incluye las condiciones básicas para que pueda operar el programa o el centro, tales como infraestructura, mobiliario, equipamiento, educadores calificados y capacitados para la tarea, materiales y medios de enseñanza-aprendizaje, etc. *Accesibilidad* se refiere a que no todo lo que está disponible es accesible. La accesibilidad en educación tiene varias dimensiones: a) accesibilidad económica implica gratuidad: ausencia de pagos y cuota de todo tipo, materiales de aprendizaje gratuitos, subsidios para cubrir otros costos asociados al programa; b) la accesibilidad física incluye horarios adecuados y los medios necesarios cuando se trata de una oferta de educación a distancia; c) la accesibilidad curricular y pedagógica implica que los participantes puedan comprender y manejar contenidos y métodos, instrumentos de evaluación y tecnologías, utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La *adaptabilidad* da cuenta de que no todo lo que está disponible y es accesible es relevante o pertinente para quienes está destinado. La oferta educativa debe adaptarse a las realidades, expectativas y posibilidades de los participantes en cada caso, no al revés. Horarios, lenguas, contenidos, medios, tecnologías, metodologías de enseñanza, instrumentos y procedimientos de evaluación deben adaptarse a cada contexto específico. Por último, la *aceptabilidad* se ubica del lado de las personas y grupos a quienes está dirigida la oferta educativa y tiene que ver fundamentalmente con su conformidad. La satisfacción tiene que ver con muchas dimensiones y factores tales como la autoestima, la dignidad y la socialización.

Con un enfoque diferente, centrado en la identificación, evaluación y difusión de mejores prácticas de gestión pública en América Latina y el Caribe, el Sistema Regional de Información sobre Buenas Prácticas de Gestión Pública en América Latina y el Caribe (SIPAL)¹³, identifica una serie de características relacionadas con lo que denomina “la forma de gestión estratégica”. Entre ellas destacan: el sentido de realidad respecto del contexto en que se ejerce la gestión de la política y programas; adecuación o pertinencia en términos de producir los resultados más satisfactorios posibles desde el punto de vista de los ciudadanos o usuarios; flexibilidad o capacidad de innovación; disposición a aceptar mayores cuotas de coordinación en la gestión pública, no solo horizontal sino también vertical (o

¹³ El equipo de trabajo de SIPAL está radicado físicamente en FLACSO-Chile (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), es financiado por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), patrocinado por el Proyecto de Reforma y Modernización del Estado de Chile (PRYME) y apoyado técnicamente por el CLAD (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo).

entre los directivos y sus funcionarios); búsqueda de grados crecientes de descentralización y desconcentración de las actividades administrativas; mejor manejo de la incertidumbre, el riesgo y la discrecionalidad; y apertura a una creciente participación ciudadana en la gestión de las políticas y los servicios públicos.

Para la selección de buenas prácticas, desde la perspectiva de la gestión estratégica, el SIPAL levanta cinco criterios técnicos:

- a. Solución a un problema: Relevancia de la buena práctica para el mejoramiento en la generación, entrega y mejoramiento continuo en la oferta de servicios para los usuarios y en la producción interna dentro de la administración pública.
- b. Resultados logrados: En términos de eficacia, es decir, la capacidad de cumplir con los objetivos esperados (cobertura y calidad adecuada de los servicios, tiempo de respuesta, oportunidad, accesibilidad, participación, transparencia, uso de tecnologías apropiadas) y de efectividad, es decir, capacidad de haber contribuido a la solución del problema planteado.
- c. Innovación: Creación y/o adecuación de formas y estilos de trabajo nunca antes probados y/o en desuso con el fin de mejorar la gestión, que se traduzcan en cambios positivos al interior de los servicios públicos.
- d. Mejoramiento de la calidad y prestación de servicios (accesibilidad, oportunidad, transparencia, pertinencia, participación e información) que se traduzcan en cambios positivos hacia lo externo: usuarios y sociedad civil.
- e. Replicabilidad: Presentación clara y pedagógica de los procesos de la experiencia, señalando recursos y costos. Potencial de réplica y/o transferencia en otras instituciones (flexibilidad y adaptabilidad de los procesos, disposición de cambio de los equipos de trabajo, disponibilidad de recursos financieros, técnicos y personales, consideración del contexto institucional).
- f. Sustentabilidad: Grado de internalización de la buena práctica en la cultura organizacional de la entidad. Se trata de sustentabilidad económica, organizativa y técnica a largo plazo hasta que se mejore y/o remplace por otra.

Asociado a la identificación de criterios para la selección de buenas políticas y prácticas se ha desarrollado el concepto de *innovación educativa*, estrechamente relacionado con la perspectiva de lograr transformaciones para una educación de calidad. “Las reformas necesitan innovaciones y las innovaciones requieren cambios cualitativos que transformen el sistema” (Blanco y Messina, 2000; p. 44).

El concepto de calidad de la educación definida por la OREALC /UNESCO Santiago considera las siguientes dimensiones:

- a. Respeto a los derechos de las personas: “el derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación debe ser de calidad para todos y a lo largo de la vida”.
- b. Equidad en el acceso, procesos y resultados: “una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada persona necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y de ejercer el derecho a la educación”.
- c. Relevancia: “una educación es de calidad si promueve las competencias para enfrentar los desafíos de la sociedad actual. Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana y afrontar los desafíos actuales”.
- d. Pertinencia: “la educación debe ser significativa para las personas de distintos estratos sociales y culturales y con diferentes capacidades e intereses. Para esto se requieren currículos flexibles que den respuestas a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad de enriquecimiento”.
- e. La eficacia y la eficiencia: “en qué medida se logran aquellos aspectos que traducen en términos concretos el derecho a la educación de calidad para toda la población y en qué medida se utilizan adecuadamente los recursos respetando el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea retribuido”.(UNESCO, 2007).

Desde la OREALC/UNESCO Santiago, a través de la Red Innovemos, definida como “un espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de las innovaciones y el cambio educativo”¹⁴, se han generado conceptos y criterios para la selección de prácticas innovadoras.

La Red Innovemos define una serie de criterios para identificar y seleccionar innovaciones, entre ellos:

¹⁴ <http://www.redinnovemos.org/index.php>

- Carácter intencional de la experiencia.
- Existencia de cierto grado de apropiación por quienes la llevan a cabo.
- Acción planificada y sistemática que involucra procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica.
- Generación de cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas.
- Pertinencia al contexto socioeducativo.
- Mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- Duración de al menos tres años.

Complementariamente, se ha establecido una serie de criterios para determinar el grado de relevancia y significatividad de las innovaciones:

- Aporta nuevos conceptos teóricos y nuevas prácticas en el ámbito de referencia.
- Tiene capacidad de expansión fuera de su ámbito.
- Genera cambios organizativos o curriculares relevantes.
- Desarrolla o tiene la potencialidad de desarrollar un trabajo interdisciplinario o intersectorial.
- Genera colectivos o trabajo en red, y desarrolla comunidades de aprendizaje.
- Cuenta con procesos de sistematización, investigación y comunicación de la experiencia.

En el contexto de las acciones de seguimiento del Marco de Acción de Belém, impulsado desde la sede UNESCO y la UIL, se desarrollan iniciativas destinadas a la identificación de buenas políticas y prácticas en el área específica de alfabetización de adultos. En París, en septiembre de 2010, el Grupo de Trabajo Técnico sobre prácticas efectivas en alfabetización (*Technical Working Group on effective practice in literacy*) efectuó una reunión de trabajo con el propósito de acordar un conjunto de criterios para identificar y facilitar el aprendizaje a partir de acciones que demuestren prácticas efectivas en alfabetización. Dichas experiencias se mostrarán en el sitio web de UNESCO, señalando las prácticas que cada programa ejemplifica. Entre los acuerdos, se señala que estos criterios son medios para evaluar la calidad de las prácticas y no los programas en su totalidad.

Sobre la base de una propuesta previa (Robinson, C., 2010), se discutieron criterios que, según se señala, no deben ser entendidos como una definición permanente, tampoco como una lista de cotejo. Esto, porque los contextos, circunstancias, percepciones y programas cambian. También se considera que en la definición y selección de buenas prácticas se realiza un proceso sistemático que contiene un juicio interpretativo, por tanto, no es una ciencia exacta. Los criterios deben ser aplicados con flexibilidad y juiciosamente.

Se proponen dos tipos de criterios:

- Criterios específicos de prácticas en programas de alfabetización, para lo cual se requerirá información a través de herramientas de recolección de datos *online*.
- Metacriterios como categorías amplias derivadas desde los criterios específicos.

Siguiendo esta clasificación, en el documento se identifican 72 criterios específicos agrupados en 15 metacriterios. Asociado a cada uno de ellos se señalan descripciones que pueden llevar a preguntas para la recolección de datos. Los criterios y metacriterios escogidos se refieren a los siguientes temas:

Temas	Metacriterios
Visión y alcance	Alcanzar grupos de población en desventaja o en riesgo.
Adecuación al contexto	Reconocer la importancia de contexto.
Género	Adoptar una perspectiva de género en todos los aspectos.
Impacto socioeconómico	Vincular la alfabetización con el entorno socioeconómico.
Entorno alfabetizado	Insertar la práctica alfabetizadora en un entorno letrado más amplio.
Centrada en el aprendizaje	Colocar a las personas participantes en el centro del diseño del programa de alfabetización.
Lenguaje	Reconocer la importancia de la elección de idiomas para la alfabetización.
Papel del facilitador	Diseñar y distribuir materiales adecuados y apropiados.
Materiales	Diseñar y distribuir materiales adecuados y apropiados.

Tecnología de la comunicación e información	Integrar la aplicación de Tecnologías de Información (TIC's) en la alfabetización.
Gestión	Focalizar en controlar y utilizar estratégicamente los recursos.
Financiamiento y costos	Incluir financiamiento y costos en el diseño del programa.
Sustentabilidad	Considerar la sustentabilidad de los procesos y recursos.
Monitoreo y evaluación	Integrar el monitoreo y la evaluación en el programa de alfabetización.
Asociaciones y redes de trabajo	Invertir en vínculos de apoyo y colaboración.

(Technical working group on effective practice in literacy, 2010)

Los trabajos realizados por el Technical working group on effective practice in literacy constituyen un punto de referencia para avanzar hacia la definición de buenas políticas y prácticas de alfabetización en América Latina y el Caribe.

2.3. Criterios propuestos para seleccionar buenas políticas y prácticas en alfabetización

Como se ha señalado, para seleccionar buenas prácticas en educación diversas iniciativas han avanzado en la identificación de criterios que intentan incorporar la complejidad y exigencia de los contextos actuales. A los tradicionales criterios cuantitativos de cobertura y eficiencia, y cualitativos de pertinencia y relevancia, se han incorporado nuevas perspectivas vinculadas con formas de gestión estratégica que den sustentabilidad a las acciones y con el desafío de generar ofertas que contribuyan a revertir el aumento de la inequidad social y asegurar el derecho a la educación de calidad para todos.

Con fines operativos se proponen los siguientes criterios generales para una primera selección:

- a. Consistencia entre el enfoque teórico y la aplicación de las políticas y prácticas. Incluye la coherencia entre su enfoque teórico (en la perspectiva del aprendizaje

a lo largo de toda la vida) y las estrategias de implementación de las políticas y prácticas de alfabetización.

- b. Adecuación de la política y/o práctica al contexto en que se implementa. Se refiere a la disponibilidad de un diagnóstico del contexto en que se desarrolla la acción y propuestas de solución expresadas a través de propósitos y objetivos específicos que muestren alternativas de cambio.
 - Adaptabilidad y pertinencia a la población, que alude a la capacidad de comprender e implementar acciones de acuerdo a las características lingüísticas, cognitivas y sicosociales de las poblaciones a las cuales se dirigen los programas de alfabetización. Se requiere que tanto la diversidad como la flexibilidad sean ejes pedagógicos fundamentales, en cuanto a lengua, horario, facilidad de acceso, organización del currículum y recursos de aprendizajes, entre otros.
- c. Estrategia metodológica orientada a la calidad de los procesos y resultados. Incluye la aplicación de los siguientes componentes centrales de las políticas y prácticas alfabetizadoras:
 - Facilitadores/docentes que reconozcan su papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ofreciéndoles oportunidades de formación y promoviendo su autonomía para adecuar la didáctica y los recursos de aprendizaje a los contextos específicos.
 - Materiales educativos pertinentes y adecuados a la población, asequibles y en uso por todos los participantes del proceso.
 - Inserción de la práctica alfabetizadora en el entorno, buscando incentivar la generación de ambientes letrados;
 - Uso y acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC's).
 - Evaluación y certificación confiable y válida de los aprendizajes logrados por los participantes.
 - Promoción de oportunidades para continuar estudios.
- d. Visión estratégica en la gestión de la política y/o práctica. Incluye la capacidad de organizar la intervención con un sentido estratégico que dé sustentabilidad a la acción, considerando:
 - Participación en las decisiones y apropiación de la experiencia por los equipos de trabajo.
 - Participación y apropiación de la experiencia por parte de la comunidad en la cual se desarrolla la política y/o práctica.

- Generación de alianzas y creación de redes con otras instituciones y organizaciones sociales y políticas.
- Potenciación del trabajo interdisciplinario o intersectorial.
- Marco legislativo vigente y desafíos de modificación.
- Eficacia en términos de la capacidad de cumplir con los objetivos esperados en cuanto a cobertura y resultados.
- Eficiencia y uso adecuado de los recursos disponibles.
- Sistematización y monitoreo crítico de la experiencia, señalando aciertos y dificultades.
- Capacidad de innovación en cuanto a nuevas maneras de implementar políticas y/o prácticas de alfabetización y a su replicabilidad.

A partir de estos criterios se elaboró una ficha dirigida a los países y organizaciones de América Latina y el Caribe.

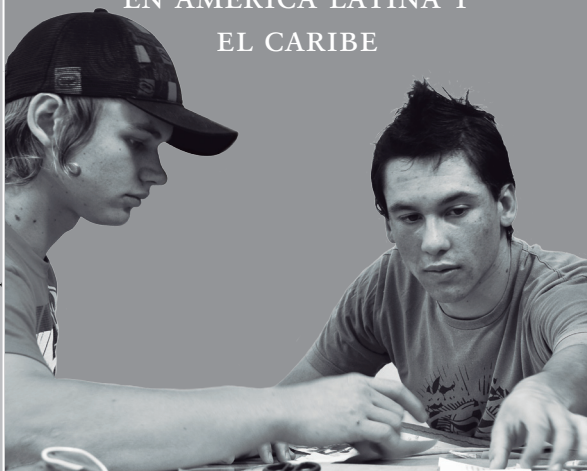
ALGUNAS BUENAS POLÍTICAS
Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN
EN AMÉRICA LATINA Y
EL CARIBE

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE

© Núcleo de Educación Popular Paulo Freire



INTRODUCCIÓN

Heterogeneidad e inequidad son dos conceptos claves para entender América Latina y el Caribe. Reconocer la heterogeneidad presente en todos los sentidos –política, económica, social, cultural, lingüística, educativa– es fundamental para contextualizar las políticas y prácticas. La inequidad en la distribución del ingreso, como una característica especialmente dramática en la Región, constituye un elemento fundamental para la comprensión de las políticas educativas y del papel de la educación de personas jóvenes y adultas. El informe del PNUD sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe, tras señalar que la Región es la más desigual del mundo, afirma que la desigualdad “es alta, es persistente y se reproduce en un contexto de baja movilidad socioeconómica” (PNUD, 2010, p. 19).

Si se tiene en cuenta esta realidad, el análisis de las políticas y prácticas de alfabetización debe considerar una de las conclusiones centrales destacadas en el Reporte Regional en la preparación de CONFINTEA VI:

Cualesquiera sean los problemas que podamos identificar en la oferta de la EPJA, estos no son atribuibles solamente a la EPJA sino a los contextos políticos, económicos y sociales en los que ésta opera a nivel nacional, regional y mundial. La EPJA lidia con las situaciones más precarias y con los grupos sociales más afectados por la pobreza, la exclusión y la subordinación en todos los aspectos: políticos, económicos, sociales, culturales, lingüísticos, etc (Torres, R.M., 2009).

En este contexto y en estas condiciones surge la necesidad de actuar y de mejorar los procesos educativos, en primer lugar, a partir de lo que ya sabemos, del intercambio de lo que hemos aprendido. En los procesos de consultas nacionales y regionales, los más diversos actores expresan la necesidad del intercambio de experiencias y buenas prácticas provenientes tanto de la sociedad civil como del ámbito estatal, a través de las cuales se puedan compartir, por medio de redes nacionales y regionales de cooperación, los aprendizajes obtenidos, sobre la base no solo de sus aciertos, sino también de sus dificultades y desaciertos.

Esta segunda parte se presenta en dos capítulos. El primero se sustenta en el análisis de la información proveniente de diversas fuentes, especialmente de los Informes Nacionales de Progreso de CONFINTEA VI para la elaboración del

Informe Mundial sobre Aprendizaje y la Educación de Adultos GRALE 2012, coordinado por el Instituto de Aprendizaje a lo largo de la Vida (UNESCO-UIL, Hamburgo). A través de este capítulo, se busca destacar temáticas generales como expresión de los procesos actuales en el campo de la alfabetización en la Región.

El tema del segundo capítulo se refiere a las experiencias recibidas, que se desarrolla en dos apartados. En el primero se incluye una síntesis de cada una de las experiencias recibidas y en el segundo, se presenta un análisis comparado de las experiencias. En él, se destacan temas centrales que hacen posible la comparación y sistematización de las experiencias, subrayando su diversidad y pertinencia. Al mismo tiempo, se muestra cómo todas ellas intentan dar respuestas innovadoras en distintos contextos y condiciones al problema del analfabetismo. De esta manera, el capítulo permite destacar sus principales aportes y aprendizajes.

I

VISIÓN GENERAL DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Para la elaboración de este capítulo, la principal fuente de información proviene de los informes enviados por los países al Instituto de Aprendizaje a lo largo de la Vida (UIL-UNESCO, Hamburgo) a fines de 2011 y principios de 2012, para la elaboración del Informe Mundial sobre aprendizaje y educación de adultos GRALE, como seguimiento a la CONFINTEA VI. Esta visión no pretende dar cuenta de todas las valiosas iniciativas, sino señalar tendencias que se ejemplifican a partir de la información disponible.

La convicción de que los procesos de alfabetización deben ofrecer alternativas para que las personas puedan continuar sus estudios ha impulsado a diversas iniciativas que buscan ofrecer espacios de formación no formales y/o la inclusión en centros educativos que permitan a las personas consolidar lo aprendido y continuar aprendiendo. No obstante, se reconoce que las alternativas son insuficientes. Sigue siendo un desafío contar con programas que, efectivamente, motiven a las personas a permanecer en ellos y continuar sus estudios.

Argentina, que desde el año 2004 impulsa el Programa Nacional de alfabetización Encuentro, amplió su oferta a otros programas destinados a personas mayores de 18 años, interesados en la finalización de la educación primaria. En México, el Modelo Educación para la Vida (MEVyT) iniciado el año 2000, ofrece desde el 2005 posibilidades de continuidad de estudios hasta la secundaria. En Perú, el PRONAMA, creado el año 2006, ofrece desde el 2008 la posibilidad de continuidad de estudios a los egresados de los programas de alfabetización a través de los Centros de Educación Básica (CEBA) y de la Educación Básica Alternativa. En Ecuador, el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica ofrece alternativas de continuidad de estudios en lenguas nativas y en lengua hispana.

En Brasil, el Programa Brasil Alfabetizado fue rediseñado durante los años 2007 y 2008, ampliando la responsabilidad de las entidades federales para fortalecer la integración de los egresados de alfabetización a la red de sistemas públicos de enseñanza. Recientemente, además, ha otorgado la Medalla Paulo Freire a las instituciones que promueven la continuidad de estudios y que ofrecen prácticas inclusivas de calidad en los programas de educación de jóvenes y adultos.

En Cuba, la atención del analfabetismo residual está incorporada al subsistema de Educación de Adultos. Cuba, además, promueve el Programa de Alfabetización “Yo, sí puedo” en 28 países y su continuidad de estudios a través del Programa “Yo, sí puedo seguir”, que permite completar hasta el 6° grado de Educación Básica, implementado en diversos países de América Latina.

• Flexibilización de la oferta educativa para personas jóvenes y adultas

La flexibilización es un factor clave para lograr que la oferta educativa sea accesible, adecuada y pertinente a las condiciones de vida y a las características de las personas. Con diferente desarrollo y en diferentes formas, la mayoría de los países están impulsando ofertas flexibles.

México, a través del MEVyT, promovido por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), tiene una vasta experiencia en el desarrollo de programas flexibles que, a través de un sistema modular, permite a los participantes avanzar de acuerdo a su propio ritmo y según su disponibilidad y posibilidades. En Perú se impulsa la Educación Básica Alternativa. En Argentina, el programa FINES, permite cursar estudios hasta la secundaria en modalidades flexibles. En Colombia,

el Ministerio de Educación, con la colaboración de operadores provenientes del ámbito público y privado, impulsa programas flexibles que ofrecen opciones de estudios en comunidades locales. En Chile, desde el año 2002, se desarrolla una modalidad flexible de nivelación de estudios para todos los niveles de Educación de Adultos. En El Salvador se desarrollan programas flexibles a nivel de educación secundaria. República Dominicana está diseñando un modelo flexible, con el propósito de facilitar el acceso a la educación básica de personas jóvenes y adultas.

• Estrategias y planes nacionales de alfabetización

La mayoría de los países señala que los procesos de alfabetización forman parte de estrategias más amplias de superación de la pobreza y/o de planes estratégicos de desarrollo nacional. En algunos se han constituido comités y/o coordinaciones permanentes para impulsar y articular los procesos de alfabetización. No obstante, se expresa inquietud por la sustentabilidad y el respaldo político a estas acciones, las que muchas veces dependen de la voluntad de los gobiernos más que de políticas de los estados.

En Argentina los programas de alfabetización son articulados por la Dirección de Educación de Adultos y la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. A su vez, el año 2007 se creó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en la cual se acuerdan los criterios de acción de manera conjunta con las jurisdicciones federales.

En Perú, el Programa de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA) tiene como máxima autoridad al Consejo Ejecutivo, presidido por el Ministerio de Educación y conformado por el Ministerio de Defensa, el Ministerio de Economía y Finanzas, el Ministerio de Salud y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

En México, la alfabetización es formalmente coordinada por el INEA, participando también las instancias públicas de menor alcance, que dependen de las Secretarías de Educación de los gobiernos estatales, y que reportan directamente a la Secretaría de Educación Pública.

En Brasil, el año 2005 se creó la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos (CNAEJA) presidida por el Ministerio de Educación y conformada por universidades públicas, movimientos de alfabetización, gestores municipales y estaduais, foros de educación de jóvenes y adultos, ONG's, instituciones

que representan a pueblos indígenas, organismos internacionales, entre otras instituciones y organizaciones. Esta comisión tiene como objetivo asesorar al Ministerio de Educación en la formulación e implementación de políticas nacionales y en la ejecución de acciones de alfabetización de personas jóvenes y adultas.

En El Salvador, desde el año 2010, se impulsan el Plan Nacional de Alfabetización y el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” (2009 A 2014) que incluyen la alfabetización. En estos procesos han participado representantes de la población que se alfabetiza y se atiende en las modalidades flexibles de tercer ciclo y bachillerato.

En Guatemala, la Comisión Nacional de Alfabetización (CONALFA), institución presidida por el Ministerio de Educación y conformada por seis ministerios y representantes del sector privado y de la sociedad civil, ha definido un plan estratégico institucional del año 2009 al 2015.

En República Dominicana, coordinado por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, existe una red de instituciones y organizaciones que desarrollan programas de alfabetización.

• Alfabetización en lenguas maternas indígenas

Un rasgo distintivo de la Región es su diversidad lingüística y cultural. Asumir esta diversidad implica generar programas que reconozcan el sentido que las personas le dan a la alfabetización y al uso de sus lenguas maternas indígenas, para desde ahí mejorar las propuestas pedagógicas, los materiales, los procesos de incorporación y la atención educativa.

México, país que en el año 2011 recibió el Premio de Alfabetización UNESCO Rey Sejong por el Programa de Alfabetización Indígena que el INEA impulsa en 45 lenguas, señala, en el informe de seguimiento a CONFINTEA¹⁵, los desafíos y la complejidad que implica la alfabetización en lenguas nativas¹⁶.

¹⁵ Informe presentado por México al GRALE. 2011

¹⁶ Entre ellos destaca: “La formación para la lectura y la escritura de la lengua de los asesores bilingües en esta área es fundamental, así como lo es el que aprendan a leer y pronunciar adecuadamente el español cuando leen para los demás. Los materiales educativos deben orientarse para ser cortos y sencillos, es importante sistematizar los resultados de su utilización para proponer y realizar los ajustes pertinentes” (GRALE México, 2011, p. 27).

En Guatemala, desde el año 1986 se estableció en la ley de alfabetización la opción libre de las personas hablantes de las lenguas indígenas y el español respecto al idioma en el cual desean alfabetizarse. Actualmente se alfabetiza en 15 lenguas maternas.

En Perú, a través del PRONAMA, se impulsa la alfabetización bilingüe, entendida como un proceso mediante el cual “las poblaciones nativas aprenden a leer y escribir, y a desarrollar operaciones de cálculo básico, en un primer momento, en su propio idioma, para luego, a través de un proceso de transición, culminar con la alfabetización en el idioma castellano como una segunda lengua”¹⁷. Actualmente, se desarrollan programas de alfabetización en 11 lenguas nativas.

- **Bolivia impulsa el Programa Bialfabetización Quechua-Castellano, reconocido por el tratamiento simultáneo de enseñanza de las dos lenguas**

Ecuador, a través del Proyecto Dolores Cacuango, impulsa un método de alfabetización para la población indígena hablante del kichway bilingüe que habita en gran parte de las provincias de la sierra norte, centro, sur y parte de la Amazonía. Para el año 2012 se ha previsto la conclusión de la producción de cartillas de alfabetización para otras lenguas originarias, las que se validarán en algunas poblaciones.

Paraguay, país que reconoce como lenguas oficiales el guaraní y el español, a través del Programa Paraguay Lee y Escribe, impulsa una estrategia de alfabetización integral e intercultural bilingüe, que involucra un enfoque de respeto a la identidad cultural de cada grupo al cual se dirige.

Países como Colombia, Chile y Argentina señalan que la alfabetización en lenguas nativas constituye aún un desafío que ha sido abordado parcialmente.

- **Atención a poblaciones específicas**

La diversidad de poblaciones que atiende la educación de personas jóvenes y adultas ha generado programas específicos que buscan adaptar la oferta educativa a sus condiciones de vida y requerimientos. Son muchas las acciones y programas que se impulsan en todos los países. Aquí se señalan solo algunos ejemplos.

¹⁷ *Informe Nacional de Progreso de Perú para el Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos* (GRALE, 2011, p. 5).

La gran mayoría de los países atiende a población en contextos de encierro, desarrollando programas articulados entre los Ministerios de Educación y Justicia. Ello supone no solo el trabajo con la población privada de libertad, sino también con los agentes penitenciarios. En países como Brasil y Chile, además, se implementan proyectos para equipar salas de clases e instalar bibliotecas en los centros penales.

Otros programas de alfabetización articulados con el Ministerio de Salud desarrollan acciones educativas con madres puérperas, como es el caso de Argentina. En El Salvador, se desarrolla el Proyecto “De las Manos con sus Hijos/as”, el cual tiene como propósito facilitar la participación y permanencia de las mujeres y madres en programas de alfabetización, ofreciendo actividades paralelas a sus hijos.

En Colombia se implementan programas específicos para atender a la población desplazada de las zonas de conflicto, las cuales se incorporan a programas que incluyen componentes sicosociales. Ecuador desarrolla programas con población del cordón fronterizo.

Varios países impulsan acciones con adultos mayores. En Chile se incluye un programa de alfabetización digital con adultos mayores en coordinación con el Ministerio del Trabajo.

• Alfabetización inclusiva

Varios países están impulsando acciones específicas con personas que tienen necesidades educativas especiales, expresando de esta manera el compromiso por atender a la diversidad de las poblaciones que lo requieren. Un desafío fundamental es lograr la articulación con instituciones y profesionales especializados, que permitan mejorar la acción educativa.

En Perú, el PRONAMA desarrolla una línea de alfabetización inclusiva que atiende a participantes con discapacidad visual y discapacidad auditiva severa. El proceso de alfabetización inclusiva se desarrolla en los círculos de alfabetización, en forma conjunta e integral con personas sin discapacidad, pero con materiales adecuados a sus posibilidades.

Ecuador trabaja con la Federación de Ciegos para facilitar la educación básica a personas con discapacidad visual. Para ello, se ha elaborado un libro de lectura y escritura en braille y se utiliza el ábaco para el conocimiento de la matemática.

En Cuba, a partir del 2009, se impulsa un programa específico para atender a las personas adultas con necesidades educativas especiales.

Brasil desarrolla en los programas de alfabetización el método “Língua Brasileira de Sinais” (LIBRAS), lengua visual y espacial articulada a través de las manos, de las expresiones faciales y del cuerpo. Esta lengua es usada por las comunidades sordas brasileñas y es reconocida por ley como un medio de comunicación y expresión. Además, se incluye como parte integrante del currículum en los cursos de formación de fonoaudiólogos. En el país existen, también, estrategias específicas para las personas con deficiencias motoras y cognitivas.

- **Voluntarios como facilitadores de los procesos de alfabetización**

En todo proceso educativo y, en especial, en los programas de alfabetización, el papel que juegan los educadores es fundamental. Según los contextos, se impulsan acciones que se implementan con el apoyo del trabajo voluntario de jóvenes y adultos que actúan como facilitadores, algunos de los cuales son estudiantes. Con esto se busca que la propia acción alfabetizadora constituya para ellos un espacio de formación educativa.

Sin embargo, no toda la contribución voluntaria se entiende de igual manera en los países. En el caso de Chile, a través del programa “Contigo Aprendo”, se trabajó con monitores que, si bien eran voluntarios, percibían un aporte por concepto de traslado y alimentación. En el caso del Programa Brasil Alfabetizado se otorga una beca que cubre gastos básicos para quienes desarrollan trabajos voluntarios. En Brasil, promulgadas por ley, existen disposiciones que regulan las prestaciones de servicios voluntarios.

En Ecuador la alfabetización está a cargo de maestros contratados con el apoyo de estudiantes de bachillerato que participan en forma voluntaria. En El Salvador y Argentina se trabaja con voluntarios, que reciben un estímulo por su participación.

México señala que la EPJA recibe un valor incalculable de aportación humana a través del voluntariado. Se señala que los aportes del voluntariado no son posibles de cuantificar, forman parte del activo en los programas educativos gubernamentales y no gubernamentales.

• Formación de los alfabetizadores

La formación de alfabetizadores y, en general, de educadores de adultos es percibido como un desafío pendiente. Países como México y Brasil, que cuentan con universidades que incluyen la investigación y formación en EPJA y que han impulsado valiosas iniciativas, señalan que estos esfuerzos aún son insuficientes.

El año 2011 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, institución de educación superior orientada a la formación de profesionales en el campo educativo, y la RED-EPJA, iniciaron la aplicación de valoraciones de los educadores para detectar necesidades, fortalezas y debilidades. Con estos resultados como diagnóstico, se desarrollan diplomados para educadores en los ejes de lengua, matemáticas y “habilidades docentes”. Además, desde la universidad se implementan programas de formación inicial de los voluntarios que se incorporan a los procesos de alfabetización.

Impulsado por el Ministerio de Educación, en Brasil se desarrolló un curso de Gestión Social de Políticas Educativas en EPJA, con el propósito de formar sujetos sociales capaces de actuar como multiplicadores de acciones alfabetizadoras y gestionar políticas públicas, en la perspectiva de fortalecer la agenda territorial de desarrollo integrado de la educación de personas jóvenes y adultas. No obstante, se señala como obstáculo para el desarrollo de la EPJA la reducida oferta de formación, tanto en el nivel inicial docente como a nivel de la formación continua en cursos de extensión, perfeccionamiento y de posgrado.

En República Dominicana se implementa una política de capacitación continua en educación de adultos coordinada por el Ministerio de Educación con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial, INAFOCAM. Además, en conjunto con la Universidad INTEC, se implementa un diplomado de formación para educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Paralelamente, se desarrollan programas de formación para los facilitadores. Para ello se dispone de un set de diez guías que abordan los temas fundamentales en los procesos de alfabetización.

El desafío de mejorar la formación de los alfabetizadores y, en general de los educadores de adultos, es mencionado de manera explícita, entre otros países, como Ecuador, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y Perú. En la mayoría de los países no existe formación inicial de educadores de jóvenes y adultos y las iniciativas de formación continua suelen ser escasas y de corta duración.

- **Se incorporan nuevas tecnologías, permanece la radio**

Con diferente intensidad se han incorporado nuevas tecnologías a los procesos de alfabetización. Sin embargo, las nuevas tecnologías no han desplazado el aporte de la radio, que por más de cincuenta años ha tenido gran importancia en los procesos de alfabetización, especialmente, en zonas apartadas.

En Chile, durante la implementación del Programa de Alfabetización “Contigo Aprendo”, se realizó una experiencia de alfabetización con apoyo de la radio en zonas rurales de difícil acceso. En República Dominicana, la radio Santa María desde los años 70 impulsa las escuelas radiofónicas que implementan programas de alfabetización y Educación de Adultos. Costa Rica, en articulación con el Ministerio de Educación y el Instituto Radiofónico costarricense, impulsan programas de EPJA. En Paraguay, en el año 2011, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Asociación Fe y Alegría firmaron con el Ministerio de Hacienda un convenio de cooperación para impulsar el programa “Educación bilingüe intercultural por radio”.

Por otra parte, en México, a través del INEA, desde el 2000 se impulsan Plazas Comunitarias que, mediante el uso de programas educativos en computadores, ofrece alternativas de estudio a las personas jóvenes y adultas en todos los niveles educativos.

En Perú, el PRONAMA complementa los procesos de alfabetización con el uso de sesiones de aprendizaje en videos. Desde el Ministerio de Educación Nacional se desarrolla el modelo de alfabetización con la modalidad virtual asistida. Este modelo incorpora las TIC’s a los procesos alfabetizadores. Ello ha posibilitado que las personas adquieran competencias adicionales relacionadas con el manejo básico del computador y la tecnología.

El Programa Cubano de Alfabetización “Yo sí puedo”, aplicado en 28 países a nivel mundial, contempla una metodología de enseñanza-aprendizaje sustentada en el uso de videos y/o televisión.

Desde el año 2011 un nuevo modelo de alfabetización con uso de teléfonos celulares está siendo implementado por el Ministerio de Educación de Colombia. A través de este medio, se pretende aumentar la cobertura de los programas de alfabetización en el territorio nacional. Según se señala, en la actualidad se está haciendo la adaptación pedagógica a esta nueva modalidad a distancia asistida por dispositivo móvil.

- **Marco de referencia para el reconocimiento de los aprendizajes: desafío pendiente**

La conciencia creciente respecto de la necesidad de garantizar aprendizajes de calidad en los procesos de alfabetización, ha llevado a impulsar iniciativas que contribuyen a avanzar en el levantamiento de marcos que sirvan de referencia para evaluar los aprendizajes logrados.

En un sentido más amplio, si se asume la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, la educación de personas jóvenes y adultas requerirá avanzar hacia la implementación de sistemas que permitan el reconocimiento de los aprendizajes que las personas han adquirido en espacios no formales e informales. Para avanzar en esa dirección, el primer paso será contar con marcos de referencia claros, a partir de los cuales se puedan construir instrumentos que permitan verificar los aprendizajes.

En el año 2005 la Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) del Ministerio de Educación de Brasil, con el apoyo técnico de la Universidad Federal de Minas Gerais, levantó una matriz de referencia para la evaluación de los aprendizajes en el Programa Brasil Alfabetizado. En la matriz se distinguen dominios y competencias en habilidades de lectura, escritura y matemáticas, graduados según niveles de desempeño.

El MEVyT en México, a partir del 2000, desarrolla un sistema estandarizado de evaluación de aprendizajes. Para ello cuenta con una matriz de competencias y tablas de especificaciones que sirven de referencia para la elaboración de los reactivos. En Chile, desde el 2002 se implementa un Sistema de Evaluación de Aprendizajes para personas jóvenes y adultas. Para orientar la evaluación se han elaborado marcos que incluyen matrices de competencias en los diferentes dominios del currículum. A su vez, Colombia dispone de una matriz de competencias y estándares para todo el currículum nacional, incluyendo la alfabetización.

- **Evaluación de los aprendizajes en alfabetización y EPJA**

La evaluación de los aprendizajes en alfabetización y EPJA es una temática de creciente interés en los países de la Región. Durante el año 2008 se realizó en Santiago de Chile, convocado por el Ministerio de Educación del país y la OEI, el Primer Seminario sobre Evaluación de Aprendizajes para Personas Jóvenes y

Adultas. En el seminario se presentaron experiencias de Brasil, Cuba, Chile, El Salvador, México y Uruguay.

Posteriormente, en el año 2010, convocado por la OEI y el Ministerio de Educación de Paraguay, se desarrolló un segundo seminario en Asunción. En este encuentro se conocieron los primeros resultados del Programa LAMP en Paraguay. Hasta ese momento era el único país que había aplicado la encuesta que mide los niveles de alfabetismo de la población joven y adulta. Posteriormente, se han incorporado al Programa LAMP, impulsado por UNESCO-UIS, Argentina, Perú, Costa Rica, Saint Vincent y Granadines.

En Brasil, con objetivos similares, desde el año 2001 se implementa el Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). La medición se aplica a una muestra representativa de la población entre 15 y 64 años de edad, residentes en zonas urbanas y rurales de todas las regiones del país. Los ítems que se incluyen miden las habilidades de lectura e interpretación de textos posibles de encontrar en la vida cotidiana.

La evaluación de los aprendizajes también ha sido considerada en algunos estudios que buscan medir los logros alcanzados por los participantes en estudios de impacto de programas de alfabetización. Entre ellos, se encuentra el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (PAEBANIC) en Nicaragua, CONALFA en Guatemala y PANAEBJA en Colombia. El modelo de evaluación de impacto de programas de alfabetización, impulsado por el IPLAC de Cuba, también ha considerado resultados obtenidos en países que han implementado el Programa “Yo sí puedo”.

En Brasil, con una propuesta conceptual y metodológica innovadora, se destaca la evaluación de los aprendizajes de los egresados del Programa Brasil Alfabetizado, que como ha sido mencionado, se basa en la propuesta de una matriz de competencias definida previamente, a partir de la cual se elaboran instrumentos que permiten verificar el logro de los aprendizajes.

En Chile, durante el desarrollo del Programa de Alfabetización “Contigo Aprendo”, se realizaron estudios longitudinales aplicando una prueba de diagnóstico inicial y otra al finalizar el proceso. Al mismo tiempo, se instaló un procedimiento externo de evaluación de los aprendizajes de los participantes, los que, en caso de aprobar, obtienen la certificación del Primer Nivel de Educación Básica y pueden continuar sus estudios de primaria.

México, Brasil y Chile cuentan con sistemas nacionales de evaluación y certificación de estudios para personas jóvenes y adultas. Por su parte, Ecuador, en los programas de alfabetización, ha diseñado y aplicado pruebas diagnósticas y pruebas finales.

En México se implementa el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de Aprendizajes, como un sistema estandarizado independiente y externo a la prestación del servicio educativo; se aplican instrumentos que cambian cada mes. Desde el año 2008, además de la aplicación en papel, existe la opción de examinación en línea con uso del computador. En el INEA, para la evaluación y certificación de la alfabetización y de la educación básica, se utilizan las Normas de Operación Formales que son coordinadas por la Secretaría de Educación Pública.

En Brasil se implementa el Examen Nacional de Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos (ENCCEJA), sistema que elabora y aplica instrumentos de evaluación para medir competencias y certificar la escolaridad básica o fundamental de todas las personas de 15 años y más inscritas para rendir las pruebas. El ENCCEJA tiene como principal objetivo construir un referente nacional de la EPJA por medio de la evaluación de competencias, habilidades y saberes adquiridos en el proceso escolar o en procesos no formales e informales.

En Chile, desde el año 2002 y de manera gradual se diseñó e implementó el Sistema Nacional de Evaluación y Certificación, que tiene como propósito evaluar los aprendizajes de todas las personas jóvenes y adultas que estando fuera del sistema escolar regular deseen certificar sus estudios. El sistema de evaluación es externo al proceso educativo y aplica pruebas estandarizadas para todos los niveles y sectores de aprendizaje correspondiente al currículum de educación básica y media. Se dispone de un banco de ítems calibrado y de una plataforma de gestión de ítems que opera a través de sistemas informáticos en línea. El sistema entrega orientaciones a las instituciones que prestan servicios educativos y tiene un procedimiento para informar los resultados alcanzados por cada uno de los participantes en relación a los ítems aplicados.

En República Dominicana, la Dirección de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en coordinación con la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad, a partir del 2011, está diseñando un Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes que tiene como propósito evaluar con fines de diagnóstico y de certificación los aprendizajes correspondientes a los tres ciclos de educación básica del modelo

flexible de la EPJA. En el año 2012, se realizó una primera experiencia piloto de aplicación del diagnóstico en el primer ciclo que corresponde a alfabetización.

• **Monitoreo y registro de los programas de alfabetización**

Una de las dificultades frecuentes señalada por los gestores y responsables de los programas de alfabetización es contar con datos confiables acerca de los participantes y de los procesos desarrollados por los programas, con el fin de dar seguimiento y monitorear su implementación. Con distinto nivel de desarrollo, los países han ido implementando procedimientos que, apoyados en soportes informáticos, han permitido avanzar hacia la construcción de sistemas más confiables de registro y monitoreo.

En Perú se ha construido el Registro Nacional de Organizaciones que brindan Educación Comunitaria (RENOEC) que reporta las áreas de aprendizaje ofrecidas por diversas organizaciones y los grupos destinatarios. La base de datos es administrada por el Ministerio de Educación.

En Chile, desde 2003, se cuenta con un sistema de información en línea que permite el registro de todos los procesos asociados a la modalidad flexible de nivelación de estudios, permitiendo operar procedimientos de licitación de los ejecutores del programa, y la identificación y seguimiento de los participantes en todos los niveles escolares que certifica la EPJA.

En El Salvador, desde 2007, el Departamento de Alfabetización cuenta con un sistema informático de registro y matrícula que ha permitido contar con información estadística de la población joven y adulta que participa en los procesos de alfabetización y continuidad educativa hasta el sexto grado.

En Ecuador, desde el año 2011 se cuenta con un software diseñado para la recolección de información que permite identificar las personas inscritas en alfabetización y postalfabetización. En República Dominicana, se está elaborando un sistema de gestión que permitirá dar soporte al Modelo Flexible de la Educación Básica.

En Brasil se ha instalado el Sistema Brasil Alfabetizado (SBA) que consolida la información respecto al proceso de ejecución del Programa Brasil Alfabetizado (PBA). El registro de datos de los alfabetizandos, de los alfabetizadores, coordinadores y entidades asociadas favorece el proceso de gestión y monitoreo del programa.

México creó el Sistema de Acreditación y Seguimiento Automatizado (SASA), que permite el monitoreo y seguimiento constante de los procesos de alfabetización y educación básica que coordina el INEA. El sistema es alimentado de manera descentralizada por los institutos estatales, conteniendo información del registro de participantes, como también de educandos y de voluntarios. El SASA es auditable y está sujeto a mecanismos de aseguramiento de calidad, porque es la base para la expedición de los certificados así como para la asignación y administración de recursos federales hacia los estados.

II

LAS EXPERIENCIAS RECIBIDAS

2.1. Síntesis de cada una de las experiencias¹⁸

- **Programa de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” de Argentina**

El Programa, iniciado el año 2004, se inscribe en el “Movimiento de Educación para Todos” y es financiado con fondos del Estado Nacional de Argentina. En su desarrollo participan Organizaciones Estatales y ONG’s, las que, a través de un convenio con el Ministerio de Educación de la Nación, impulsan acciones alfabetizadoras en sus espacios locales.

De este modo, los centros de alfabetización pueden funcionar en escuelas, clubes, parroquias, bibliotecas, domicilios particulares, sindicatos, entre otros. La asociación con diversas instituciones permite ofrecer servicios y poner a disposición de las personas recursos que van más allá de la alfabetización, por ejemplo, proveer de documentación, facilitar el acceso a la escolaridad de los niños, promover acciones sanitarias y de salud, entre otros.

¹⁸ Para mayor información de cada una de las experiencias véase: www.redinnovemos.org

A nivel teórico y pedagógico, el programa asume la perspectiva de la Educación Popular, ya que se consideran los contextos y la vida de los educandos como punto de partida para el aprendizaje de la lectura y escritura. Los alfabetizadores son voluntarios. En los procesos de capacitación, el programa ha diseñado una modalidad que permite la transferencia y el intercambio entre alfabetizadores experimentados y los que recién se inician en el proceso. Apoyados en materiales elaborados por el programa, los alfabetizadores desarrollan la propuesta pedagógica y evalúan, luego el Ministerio de Educación certifica el proceso de aprendizaje y la participación de los alfabetizadores voluntarios.

La primera etapa de alfabetización dura cinco meses. En esta se desarrollan competencias básicas de lengua y matemáticas. Posteriormente, se inicia una segunda etapa que tiene por finalidad reforzar los aprendizajes y apoyar a las personas para que continúen sus estudios primarios.

Para fortalecer la “Continuidad Educativa de Jóvenes y Adultos”, desde el 2010, la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos implementa una propuesta que ofrece herramientas para trabajar tanto en el centro de alfabetización como en el aula de la educación primaria, con el fin de acoger al nuevo alfabetizando que se inicia en un proceso educativo formal. A través de libros de trabajo para alfabetizadores/maestros y para estudiantes, se apoya la participación autónoma en los procesos de aprendizajes.

El Ministerio de Educación también ofrece circuitos educativos vinculados con las TIC's, entre ellos, el Canal Encuentro, la página educativa educ.ar, y distintos soportes informáticos (videos) que se refieren al proceso de alfabetización.

El programa “Encuentro” ha mostrado su eficacia, aportando a la reducción de la tasa de analfabetismo que varió desde un 2,6% a un 1,9% en la última década. Durante el 2011 se realizará una evaluación del programa, que será la base para mejorar y realizar proyecciones a futuro.

- **O CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz de la Municipalidad de Uberlandia, en el Estado de Minas Gerais de Brasil**

Este centro tiene como propósito crear un espacio social y pedagógico que estimule la actualización teórico- práctica de los docentes.

El Núcleo de Educación de Jóvenes y Adultos (NEJA) en el CEMEPE atiende a través del Programa Municipal de Educación de Jóvenes y Adultos (PMEA) al primer segmento educativo y a través de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) al segundo segmento.

El PMEa se inició en 1984 con el apoyo del MOBREAL. La práctica pedagógica sustentada en los principios de Paulo Freire se orienta hacia la inclusión social e interculturalidad, conformando un espacio privilegiado para la convivencia de valores, la construcción del conocimiento y la formación ciudadana.

La propuesta metodológica se basa en la implementación de un currículo flexible, diversificado y participativo, definido a partir de las necesidades e intereses de los grupos. Casi la totalidad de los participantes, incluidos los adolescentes, son trabajadores. La mayoría tiene como expectativas alcanzar el primer grado y continuar estudios, así como lograr la habilitación técnica profesional. La flexibilidad del programa en cuanto a horarios, duración de las clases, calendarios, tratamiento dado a la frecuencia y a la organización del trabajo, se asientan en la convicción de que la oferta educativa para jóvenes y adultos no puede ser rígida, porque inviabilizaría el derecho a la educación y la propuesta de educación inclusiva.

Los profesores participantes reciben orientaciones pedagógicas con el apoyo de módulos especialmente preparados por el equipo del CEMEPE. Se desarrollan sesiones formativas quincenales, que permiten el intercambio de ideas y experiencias, conceptos, dudas, conocimientos interdisciplinarios y formas de asumir nuevos desafíos. La perspectiva de trabajo busca que el educador sea un investigador, un profesional que busca comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos y que va construyendo autonomía en la interpretación de la realidad y de los saberes presentes en su quehacer pedagógico.

Los equipos pedagógicos y los educadores del programa organizan la matriz curricular y temática del PMEa, consistentes con las temáticas se modelan proyectos pedagógicos en un proceso interactivo que parte de la realidad de los educandos. Los educadores trabajan siempre buscando la interacción entre el contexto y los contenidos programáticos.

Al inicio del proceso se aplica una evaluación diagnóstica que busca verificar el nivel inicial de los educandos. La certificación final puede ocurrir en cualquier época del año, independiente de que haya cumplido la totalidad de la carga horaria, pero dependiendo de los buenos resultados mostrados durante el proceso educativo.

Para acompañar a los alumnos en la continuidad de estudios, se desarrollan diversas acciones: monitoreo mensual de la frecuencia de los alumnos para disminuir la deserción escolar, organización de situaciones didácticas significativas, aproximando el currículo a las necesidades profesionales y personales de los alumnos, asociaciones con otras instituciones y organizaciones para la ejecución de proyectos didácticos que valoricen la vivencia de los educandos y revelen la posibilidad de transformación socioeconómica y cultural.

- **El Centro Municipal de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA) del Municipio de Erechim, ubicado en el Estado de Río Grande do Sul de Brasil**

El centro es un proyecto educativo impulsado por la Prefectura y la Secretaría Municipal de Educación de Erechim y por el Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno Federal de Río Grande do Sul. Su lema es “Educación a lo largo de la vida: ejerciendo la ciudadanía” y su finalidad es ofrecer escolarización a jóvenes y adultos que buscan retomar o continuar estudios en la enseñanza fundamental. El CEJA reconoce en la práctica la ampliación de la oferta de educación de adultos hacia poblaciones más jóvenes, incluyendo la población con atraso escolar o abandono temprano del sistema escolar.

La acción educativa se caracteriza por ofertas presenciales y no presenciales. El CEJA, además de poseer un centro de referencia, desarrolla acciones pedagógicas descentralizadas en el territorio municipal. A través de ofertas flexibles atiende demandas de las escuelas municipales, como también de los grupos sociales con perfiles y necesidades propias, tales como los movimientos sociales, los sindicatos, las asociaciones de moradores y las ONG's .

La propuesta educativa incluye la posibilidad de avanzar en módulos. El tiempo de permanencia en los módulos se relaciona directamente con la construcción de conocimientos en las diferentes áreas de enseñanza. La forma de evaluación y de expresión de los resultados de los estudiantes es realizada a través de criterios

descriptivos aplicados por el equipo de trabajo, como también a través de la autoevaluación de los estudiantes. Dentro de los aspectos cualitativos, se enfatiza el desarrollo como ser humano y ciudadano autónomo, capaz de vivir, adquirir y construir conocimientos relevantes en el ámbito cotidiano. En cuanto a los aspectos cuantitativos, se considera el aprendizaje de los contenidos desarrollados durante las actividades en sala de clases y fuera de ella, durante el desarrollo de cada módulo.

Los grupos de alfabetización que participan del Programa Brasil Alfabetizado son conducidos al CEJA Erechim para el inicio de la Enseñanza Fundamental. Los estudiantes que la concluyen son encaminados hacia la red estatal para que ingresen a la enseñanza media.

Los estudiantes disponen de recursos tecnológicos en el centro y también participan en diferente tipo de actividades sociales y culturales impulsadas por el municipio. El CEJA articula su trabajo con la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos de la Secretaría Municipal y las instituciones asociadas: Instituto Federal de Ciencias y Tecnologías de Río Grande do Sul (IFRS), Secretaría Municipal de Ciudadanía, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) y del Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

La experiencia de Educación de Jóvenes y Adultos en el Municipio de Erechim es innovadora en cuanto ofrece, además de la enseñanza común, la oportunidad de iniciación profesional a todos los estudiantes matriculados en el centro, insertándolos o calificándolos para el mercado de trabajo.

- **El programa impulsado por el Núcleo de Educación Popular Paulo Freire (NEP) de la Universidad de Estado de Pará (UEPA) de Brasil**

El programa se desarrolla preferencialmente en zonas rurales del Estado, las cuales registran altas tasas de analfabetismo: un tercio de la población entre 15 y 17 años de edad es considerada analfabeta, cifra que para este mismo tramo de edad, desciende a 11,2 % en el área urbana.

En esta región del Amazonas, la diversidad y pluralidad constituyen las características fundamentales del contexto. Esta zona, de enorme riquezas naturales, está integrada por personas que habitan las zonas ribereñas, por campesinos e indígenas, algunos desplazados por la construcción de represas y también están

los “quilombolas” (antiguos esclavos fugados de los campos). Todos ellos tienen en común la vivencia de situaciones de pobreza y exclusión social.

El objetivo general del proyecto de alfabetización con jóvenes, adultos y personas mayores es posibilitarles la adquisición de la lectura y la escritura, y el desarrollo de conocimientos escolares que les ayuden a una lectura crítica del mundo y a la inclusión educacional y social.

La metodología considera un currículum integrado e interdisciplinar que relaciona de manera dialéctica teoría y prácticas, los conocimientos científicos, artísticos y los espacios educativos con la comunidad, la cultura escolar y local. Desde esta perspectiva, la educación popular de jóvenes y adultos que desarrolla el proyecto en la Amazonía comprende el campo y la ciudad como espacios de producción cultural, y la educación como superación del modelo “monocultural”, al considerar la realidad local como el eje de construcción del currículum de las prácticas y de los discursos educacionales.

El proyecto es coordinado por el NEP y asesorado por profesores de la Universidad do Estado de Pará, en diversas áreas del conocimiento. Los educadores del NEP participan en programas de formación continua, orientados a una profundización conceptual de temáticas relacionadas con la educación de personas jóvenes y adultas, así como a la experimentación y vivencia práctica de la propuesta asumida.

Para el desarrollo del proyecto, el NEP dispone de un cuaderno de formación y publicaciones que sintetizan la propuesta pedagógica. En la práctica diaria, los educadores cuentan con soporte didáctico y computacional. En función de las características específicas del contexto, los educadores construyen materiales y recursos didácticos; estos materiales están disponibles para todos los educadores.

Como estrategia se busca la articulación con las comunidades. En ellas se sitúan los “ambientes educativos” que son escuelas públicas, hospitales, lugares de acogida de adultos mayores y comunidades ribereñas. Existe una amplia participación de los habitantes y de sus organizaciones sociales, de los coordinadores de las comunidades y de las asociaciones de trabajadores. Con ellos se planifican actividades y ejecutan seminarios, reuniones y visitas. Como el NEP también tiene un núcleo de investigación, se han desarrollado investigaciones que luego retornan a la comunidad, a través de publicaciones, o bien, de reuniones y debates.

El NEP incentiva a los alfabetizandos a que continúen sus estudios ingresando en las redes regulares de enseñanza y realiza acompañamiento de sus egresados en los procesos de escolarización, particularmente en la enseñanza básica. La acción pedagógica se realiza en consonancia con las Directrices Curriculares de la Educación de Jóvenes y Adultos y las Directrices de la Educación Inclusiva. En los últimos años, se formaron 414 educadores de la Universidad do Estado de Pará, 1.085 profesores de diversas instituciones educativas y se alfabetizó a 1.784 personas.

El NEP actúa de manera interinstitucional, integrando la Red de Educación Inclusiva en la Amazonía Paraense. El trabajo de extensión se realiza en asociación con hospitales, centros comunitarios y casas de acogida de adultos mayores. En las áreas de la educación de campo, el NEP es miembro del Forum Paraense que articula a diversos actores e instituciones que buscan impactar en las políticas públicas para el área rural del Estado de Pará.

- **El proyecto desarrollado en el Municipio de Angra dos Reis del Estado de Río de Janeiro de Brasil**

El proyecto tiene como propósito ofrecer a los agentes indígenas de salud, agentes indígenas de saneamiento y a los profesores de guaraní, la escolarización fundamental a través de módulos de enseñanza de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

La práctica educativa considera la especificidad de la educación diferenciada indígena y busca asegurar el pleno ejercicio de la ciudadanía, reconociendo y valorizando los saberes tradicionales de la cultura guaraní en un diálogo con el conocimiento escolarizado. Es por esto, que el proyecto contribuye a la construcción de una política intercultural, rescatando y haciendo visible la historia y situación actual de la etnia guaraní que habita en el Estado de Río de Janeiro. En su desarrollo se tiene como referente la “Educación Escolar Indígena”, establecida a nivel del país y del Estado.

Entre las características más relevantes del proyecto se destaca la articulación intersectorial entre salud y educación. Resalta también su carácter interinstitucional, congregando al ámbito municipal a través de la Secretaría de Educación del Municipio de Angra dos Reis; al ámbito federal a través de la Fundación Nacional

de Salud (FUNASA) y la Universidad Federal Fluminense; y al ámbito estatal con la participación de la Escuela Técnica de Salud Isabel dos Santos y la Universidad do Estado de Río de Janeiro (UERJ).

La metodología del proyecto combina encuentros presenciales mensuales con actividades semipresenciales y monitorías semanales realizadas con participación de profesores de la Red Municipal de Angra dos Reís. Para cada etapa del proceso se produce material “paradidáctico” escrito y verbo-visual, que se relaciona con la memoria guaraní y está elaborado en base a las investigaciones de los profesores guaraníes y de los agentes de salud y de saneamiento, con la asesoría de las universidades y supervisores de la FUNASA y de la Escuela Técnica de Salud.

Esta metodología ha permitido incentivar la generación de ambientes letrados. A partir del uso de la escritura en actividades profesionales de los agentes de salud y saneamiento, las aldeas fueron beneficiadas con la producción de material bilingüe en las campañas de prevención de enfermedades y de promoción de la salud. A través de la participación de los profesores, las escuelas indígenas de las aldeas tienen acceso a los materiales “paradidácticos” producidos a lo largo de su desarrollo.

En el año 2007, los primeros quince estudiantes concluyeron la enseñanza fundamental. Estos son los primeros guaraníes, habitantes del Estado de Río de Janeiro, que terminaron su enseñanza básica. Durante el 2011 se busca ofrecerles oportunidades de continuación de estudios en la Enseñanza Media, considerando siempre el enfoque de educación diferenciada e intercultural. A su vez, los profesores que concluyeron el curso pueden ingresar en la Formación de Profesores de Nivel Medio a través del Protocolo Guaraní, que formó este año profesores guaraníes de los Estados do Sul e Sudeste.

El proyecto tiene como perspectiva de largo plazo contribuir a la formulación de una Educación Escolar Diferenciada y Bilingüe. Esta experiencia constituye la base de una propuesta pedagógica para la Escuela Guaraní, pues ha vencido desafíos metodológicos comunes de “aproximar a la escuela el universo simbólico indígena”.

- **Estrategia Nacional de Alfabetización de CONALFA en Guatemala**

A partir del año 2004, el Comité Nacional de Alfabetización –CONALFA– implementó una serie de acciones contenidas en la Estrategia Nacional de Alfabetización Integral, periodo 2004-2008, permitiéndole registrar un índice de alfabetismo

de 77,59%. En ese periodo, el analfabetismo disminuyó en 5,08%. Después de una evaluación realizada en el año 2008, se diseñó una estrategia para la etapa 2009-2015, que permitiera la evaluación de dos cohortes. A diciembre de 2010 el índice de analfabetismo fue de 18,46%.

Alrededor del 60% de la población del país es de ascendencia maya, dato que además de ser un indicador cultural es señal de exclusión, discriminación histórica, pobreza, baja escolaridad y poco acceso a la salud, entre otros aspectos. Lo anterior demanda un gran desafío para CONALFA que promueve una atención bilingüe, además de promover procesos de revisión curricular, revisión y actualización de materiales, los que, en su conjunto, contribuyen a asegurar una alfabetización con pertinencia que reafirma la identidad de las personas.

Se cuenta con un plan de capacitación que permite el desarrollo de competencias en el personal ejecutor (coordinadores municipales de alfabetización y técnicos pedagógicos). A su vez, el proceso educativo incluye una etapa de postalfabetización que promueve la creación de oportunidades de acceso a los servicios de educación acelerada, capacitación laboral y desarrollo cultural. Además, permite a los participantes completar la educación básica integral que facilitará otras opciones de estudio o mejorar en el campo laboral. La postalfabetización debe coadyuvar al mejoramiento de la calidad de vida de las y los participantes y a la generación de sociedades letradas.

En el proceso de alfabetización, se cuenta con un informe de evaluación y acreditación de las diferentes fases y etapas del proceso de cada año presentado por las coordinaciones departamentales a la Secretaría Ejecutiva y a la sección de estadística del CONALFA.

La oferta de la alfabetización, en general, no recibe respuesta positiva de la población analfabeta (1.389.460 personas), en parte debido a que la población tiene preocupaciones mayores, como la salud, alimentación y seguridad. Por ello, se han emprendido campañas radiales como acción masiva de concientización. Sin embargo, se denota apropiación del proceso principalmente en las autoridades municipales y alfabetizadores.

CONALFA, en seguimiento a las directrices emanadas desde la Secretaría General de Planificación de la Presidencia –SEGEPLAN–, planifica desde lo local, utilizando la información territorial de cada municipio para establecer en todo el

país la meta de atención del programa de alfabetización en su fase inicial y etapas de seguimiento en idioma español e idiomas mayas. Esta planificación da como resultado una cobertura a nivel nacional y el cumplimiento de los objetivos esperados.

Como aspectos innovadores se señala que se ha readecuado el proceso para hacerlo pertinente a un país diverso, lo que implica una revisión del plan estratégico y del currículo para que los contenidos, materiales y metodologías tengan pertinencia y contribuyan a la construcción de un país con equidad y justicia social. La aplicación de las tecnologías de información y comunicación han contribuido al mejoramiento de los procesos internos de la institución, logrando un impacto en los procesos de alfabetización.

• La iniciativa de Alfabetización “Saber para poder” de Haití

Esta iniciativa se enmarca dentro del Proyecto LIFE, que es un marco de referencia estratégico impulsado por organismos de las Naciones Unidas y las agencias bilaterales y multilaterales de cooperación. Se desarrolla en 35 países en el mundo, para los cuales la alfabetización constituye un reto crucial. Haití, con índices de analfabetismo cercanos al 50%, y Brasil, son los dos países de América Latina y el Caribe en los cuales se desarrolla LIFE.

En Haití el objetivo general del proyecto es contribuir al desarrollo de los recursos humanos a través de un aumento del nivel de instrucción de las poblaciones, en particular, de aquellas con mayor vulnerabilidad social. Los objetivos específicos del proyecto son:

- Incrementar la tasa de alfabetización en el Departamento del Sur-Este.
- Mejorar el ingreso de los jóvenes en el mundo laboral.
- Fortalecer las capacidades institucionales de la Secretaría de Estado para la Alfabetización, en particular, sus estructuras departamentales de coordinación.

El proyecto cuenta con una estructura de gestión tripartita, en la que los responsables técnicos designados de las tres instituciones (Cooperación Española-Donantes, UNESCO y Secretaría de Educación) se encuentran para acordar la planificación de las actividades. El Instituto Nacional de Formación Profesional es un colaborador fundamental del proyecto.

La población objetivo del proyecto son jóvenes, hombres y mujeres de entre 14 y 30 años –en Haití el 50% de la población es menor de 30 años – habitantes de localidades ubicadas en el Departamento del Sur-Este, pertenecientes al segmento más pobre de estas comunidades que viven generalmente de la agricultura y crianza de autosustentamiento.

El proyecto goza actualmente de una extensión hasta final de 2012, gracias a una nueva contribución financiera destinada a financiar la Fase III de LIFE, que incluye dos comunas adicionales en sus actividades.

El proceso de formación de alfabetizadores y los materiales educativos están a cargo de la Secretaría de Educación, lo mismo que el proceso de supervisión y la evaluación de los participantes. El Instituto de Formación Profesional ha adaptado sus programas al nivel específico de los participantes: cada una de las áreas de aprendizaje profesional cuenta con módulos y guías de aprendizaje.

El proyecto tiene dos componentes: alfabetización y postalfabetización, que incorpora formación técnica, al que acceden quienes han terminado con éxito los cursos de alfabetización.

El componente de alfabetización del proyecto está basado en los contenidos y prácticas del Programa Nacional de Alfabetización implementado por la Secretaría de Estado. Este se realiza en creole, que es junto con el francés, uno de los dos idiomas oficiales en Haití.

El componente de postalfabetización, que incluye formación profesional, se impulsa a través del Instituto Nacional de Formación Profesional, basado en un diagnóstico de necesidades. Comprende tres áreas de formación: ebanistería, cocina y pastelería.

El componente de postalfabetización es el principal aspecto innovador de la experiencia. Por un lado, se busca el fortalecimiento de los aprendizajes de la lectura y escritura y, por otro, incluye estrategias de formación y de inserción laboral de quienes finalizan con éxito su proceso de alfabetización y postalfabetización.

- **Aprendizajes en Familia, Proyecto Piloto de México, impulsado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América latina y el Caribe (CREFAL)**

El proyecto tiene como propósito mejorar las experiencias educativas de los estudiantes de nivel básico, de toda la familia y de la comunidad en general. Su meta principal es que toda la población atendida tenga una educación básica completa. Al mismo tiempo pretende colaborar en la formación de comunidades letradas con un enfoque intergeneracional, interinstitucional e intersectorial, reconociendo los principales actores del programa.

En su desarrollo se proponen tres ejes de acción:

- El fomento de la lectoescritura a lo largo de la vida.
- La formación de redes de tutoría para el aprendizaje autónomo.
- La creación de comunidades letradas, capaces de generar sus propios proyectos de desarrollo local sustentable.

El programa parte de la realidad concreta de cada escuela y comunidad, tomando en cuenta precisamente su contexto actual. Se desarrolla en nueve localidades, de las cuales siete pertenecen al ámbito rural, con altos índices de marginación y de ellas, seis comunidades son de origen indígena. Se hablan los idiomas tzotzil (Chiapas) y náhuatl (Veracruz y Guerrero). En las demás localidades, la población pertenece al ámbito urbano marginal, habitantes principalmente de colonias conurbanas de reciente asentamiento, formadas por personas que han inmigrado a las ciudades en busca de un medio mejor de vida (Tepic y Durango).

Los facilitadores del programa son los coordinadores estatales, quienes, en general, tienen experiencia en el trabajo en diferentes campos dentro de la Secretaría de Educación Pública en sus estados; su perfil de formación es a nivel de licenciatura.

Para la evaluación de los aprendizajes se utilizan las instancias de certificación existentes:

- La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicada por la Secretaría de Educación Pública.

- La certificación del avance en alfabetización, primaria, secundaria y bachillerato por parte del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).
- Las certificaciones a nivel básico que ofrece el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la certificación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT).

El Programa Aprendizajes en Familia servirá para crear un modelo y un plan nacional para la Secretaría de Educación Pública de México. Una vez elaborado el modelo, se podrá aplicar, además, en otros países latinoamericanos para crear, en colaboración con estos estados, un modelo flexible para la Región Latinoamericana.

• **Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) de México**

La política gubernamental de educación para adultos en México está enfocada, por una parte, a la alfabetización y educación básica (9º grado) de la población de 15 años y más, a través de la conducción del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y con la participación de 25 institutos estatales y a la articulación de esfuerzos con otras opciones educativas públicas a través del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT). Específicamente, el INEA cuenta con 32 institutos estatales y delegaciones, que incluyen 462 coordinaciones de zona y 5010 microregiones.

El INEA tiene un papel normativo, técnico y político. Opera a nivel nacional, estatal y local, y tiene como población objetivo a 31,9 millones de personas (5,4 millones de ellas analfabetas) de 15 años o más, quienes no han terminado su educación básica. Trabaja con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Con la vertiente de este modelo para población indígena, que el INEA empezó a aplicar en lengua maya en 2007, se ofrecen actualmente materiales específicos –principalmente para el nivel inicial que es la alfabetización– en 42 lenguas maternas indígenas, además del español, tratado como segunda lengua.

El MEVyT tiene una estructura modular temática sin una secuencia rígida. Permite rutas flexibles que favorecen metas personalizadas y es un modelo en continua actualización y desarrollo. Está construido sobre la base de temas significativos, relevantes y pertinentes. Se centra en el aprendizaje de la persona incorporando al adulto a partir de temas de su interés y tiene valor curricular

para la primaria y la secundaria. El currículo del MEVyT está organizado en ejes, algunos referidos a disciplinas y otros a temas o núcleos de interés. Los ejes articuladores del currículum son: el género, el trabajo, los jóvenes, la familia, la ciudadanía, lengua y comunicación, las matemáticas y las ciencias, entre otros. Esta propuesta se organiza en niveles inicial, intermedio y avanzado (alfabetización inicial, educación primaria y educación secundaria) que articulan la educación básica. Los módulos se agrupan en básicos y diversificados, así como en módulos obligatorios y optativos. De este modo, la persona joven o adulta cuenta con múltiples caminos para desarrollar sus aprendizajes.

Los módulos (paquetes modulares) del MEVyT se diseñan y producen a nivel central (por la Dirección Académica del INEA) y se distribuyen de manera gratuita, lo que contribuye a que las familias de escasos recursos tengan la posibilidad de conformar su biblioteca familiar. Cada módulo contiene un paquete de materiales: libros, revistas, folletos, juegos, mapas, o lo que cada tema requiera,

Atendiendo a lo establecido en la política educativa, la educación básica está dirigida al desarrollo de las competencias básicas para dar respuesta a situaciones de la vida cotidiana y para que continúen aprendiendo los grupos de población hispanoparlante, población indígena, jornaleros agrícolas migrantes y comunidades mexicanas en el exterior.

El INEA trabaja con 93.224 facilitadores y promotores en 2.512 Plazas Comunitarias y 113.623 Círculos de Estudio. Cada año se incorporan, como asesores para prestar la atención educativa en los círculos de estudio que se establecen en todo el país, poco más de 30.000 personas, que representan el 50% de la fuerza educadora del sistema. Todos reciben capacitación introductoria, conforme al esquema que se define desde el inicio del año en las Reglas de Operación, al cual se comprometen los institutos estatales. Se aplica un esquema de formación continua en campo, bajo modalidades de cursos, talleres, conferencias, reuniones de balance y encuentros de intercambio de experiencias.

En materia de evaluación del aprendizaje, el INEA cuenta con tres modalidades, a saber, evaluación diagnóstica, formativa y final. Además, el INEA cuenta con un potente Sistema Automatizado de Administración Escolar e Información (SASA), que es el sistema de registro nacional y control electrónico de la incorporación, acreditación, avance académico y certificación de adultos que atiende el INEA dentro de sus programas educativos. El SASA permite la consulta del avance aca-

démico (boleta de calificaciones) desde cualquier parte de la República que tenga conexión a internet, lo que facilita al usuario conocer los resultados de exámenes y del grado de avance alcanzado en sus estudios.

El INEA ha desarrollado un sólido sistema de información y mecanismos de evaluación, que se van renovando anualmente. En el último año, cabe destacar el desarrollo y los resultados iniciales de una evaluación de impacto del modelo educativo, realizada por consultores externos, así como un estudio diagnóstico de las competencias evaluadas en los exámenes de matemáticas y ciencias naturales.

Como aspectos innovadores, se señalan: las Plazas Comunitarias, que integran recursos y acciones educativas para la vida y el trabajo, destinadas principalmente a jóvenes y adultos, en donde los asesores orientan a las personas para hacer uso de recursos educativos (videos, computadora, portal educativo, televisión vía satélite, cursos en línea, biblioteca digital, acceso a internet, entre otros); las Jornadas de Incorporación y Acreditación; y la Educación a Comunidades Mexicanas en el exterior.

- **El método de alfabetización cubano “Yo, sí puedo”, aplicado en Panamá**

El método es aplicado en acciones masivas de alfabetización, de forma que pueda llegar a más personas con menos recursos humanos y materiales. En este método están presentes los principios de accesibilidad y asequibilidad, lo cual contribuye a que los participantes realicen en corto tiempo y con reducción de gastos, el aprendizaje de las letras y el proceso de lectoescritura.

El programa se inicia con la etapa de exploración, que se extendió desde enero hasta junio de 2007, se continúa con la experimentación (junio a diciembre de 2007), y, seguidamente, se desarrolla la etapa de extensión hasta la actualidad.

El programa se dirige a la población vulnerable, especialmente de sectores aislados, cuya edad fluctúa entre 13 y 60 años. Por la diversidad de edades, el programa debe adaptarse a las necesidades y características de cada grupo etario. Además, se el programa tiene definidos espacios de proceso de aprendizaje tan variados como posibilidades de contexto. Los estudios pueden desarrollarse en la sala de una casa particular, en centros de trabajo, en fábricas, iglesias, salones sociales, entre otros.

El método usado en el programa posee, como elemento poderoso, el uso de la televisión, soporte esencial para el proceso de aprendizaje, y se emplean los números como punto de partida y recurso para motivar ese proceso. El uso de los videos, a través de la televisión, permite promover el diálogo de una forma más objetiva y llegar al conocimiento de aspectos de la vida insospechados por los participantes que, en muchos casos, se encuentran en comunidades aisladas. El uso de videos favorece la comunicación al sentar las bases de conocimientos de la geografía, historia, medio ambiente, salud, familia, lenguaje, aritmética, comportamiento social y de cultura general, lo que resulta de gran motivación.

Simultáneamente a la exploración y experimentación, se efectúa la capacitación del personal, que lleva a cabo el programa. Los facilitadores no imparten las clases, sino que son activistas de todo el proceso de alfabetización. Sensibilizan para la inscripción de los participantes, promueven, estimulan y motivan el estudio durante todo el curso, atienden las diferencias individuales y controlan la evaluación. Para ello, poseen un manual que orienta todas sus actividades.

Durante todo el proceso de alfabetización se proyecta la evaluación de los resultados de forma sistemática, parcial y final en correspondencia con las posiciones asumidas por la Coordinación de Alfabetización del MIDES y asesores cubanos, mediante la aplicación de instrumentos que permiten medir la evaluación del impacto del proceso.

Con el mismo propósito de la alfabetización y atendiendo a los lineamientos de Educación para Todos, se propone dar continuidad de estudios a los alfabetizados, a partir de un programa de seguimiento de educación elemental (primaria) para jóvenes y adultos de autoría cubana, “Yo, sí puedo seguir”, que concibe la continuidad como un proceso único, que comienza con la alfabetización, transita por una etapa de nivelación y desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la comunicación, con el fin de preparar a los participantes para enfrentar los contenidos de las asignaturas del plan de estudio propuesto para la educación elemental.

• El Programa Paraguay Lee y Escribe

El programa se sustenta en la Constitución Nacional de la República del Paraguay (Art. 73), que establece que “la erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo” así como la obligatoriedad (Art. 76) de la educación básica y su gratuidad en las escuelas públicas.

En Paraguay se distingue la alfabetización, la postalfabetización y el Programa Paraguay Lee y Escribe. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas hace suyas las concepciones de la educación como derecho humano, del aprendizaje a lo largo de la vida y los nuevos conceptos de alfabetización. La alfabetización de personas jóvenes y adultas es, entonces, un componente del aprendizaje y la educación a lo largo de la vida. La postalfabetización es una propuesta de complementación de los subprogramas vigentes de alfabetización, destinada a apoyar el proceso de adquisición de las habilidades básicas de la comunicación y el razonamiento matemático. Las orientaciones metodológicas se inspiran en la propuesta ética, pedagógica y epistemológica del educador brasileño Paulo Freire. El aprendizaje de la lectura, la escritura y del razonamiento matemático se produce en los llamados “círculos de aprendizaje”.

El programa Paraguay Lee y Escribe busca promover:

- El desarrollo de capacidades para la comunicación, el acceso a la información y la participación como herramientas para la incidencia de las personas en las instancias de decisión.
- Espacios de reflexión sobre el valor de la participación, la tolerancia, la ayuda mutua, la autogestión y la organización, la práctica de acciones conjuntas, orientadas al rescate y afianzamiento de la identidad cultural y al mejoramiento de la producción.
- El desarrollo de la identidad personal y cultural, y el conocimiento reflexivo y práctico de las normas legales e instituciones nacionales e internacionales que protegen los derechos humanos y se propone sensibilizar sobre las inequidades de género en el ámbito familiar y comunitario.

La propuesta gira en torno a los participantes, como individuos y como colectividad en similares condiciones, hecho que la transforma en un proceso social, participativo y solidario. Este posicionamiento de la oferta permite una adecuación para responder a las características lingüísticas y socioeconómicas de la región, de la comunidad local y las diferentes situaciones de la vida de los participantes. A su vez, permite realizar adaptaciones en cuanto a contenidos y a los procesos, que se ajustan al ritmo de aprendizaje de los participantes.

En cuanto a los alfabetizadores, facilitadores o pytyvôhára, estos no son precisamente docentes o personas con formación terciaria, sino más bien ciudadanos que concluyeron la educación media y tienen disponibilidad para desarrollar la tarea con todo el proceso de formación que ella implica.

La Campaña Nacional de Alfabetización, en el marco de un convenio bilateral, utiliza la metodología “Yo, sí puedo”, creado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) y cuya aplicación ha sido recomendada por la UNESCO, luego de la donación que hizo Cuba al laureado novelista Augusto Roa Bastos.

Prioriza el método audiovisual y el pytyvôhára es el vínculo entre las clases y el participante. Su función es la de apoyar la formación de los participantes, tanto como controlar su proceso de aprendizaje. Los pytyvôhára son seleccionados y capacitados dentro de sus comunidades. El inicio de las clases puede ser en cualquier momento y en los días y horas que el grupo o círculo decida. El material de apoyo –videos, pantallas y reproductores– es proporcionado por la Campaña Nacional de Alfabetización.

Los componentes no formales (Alfabetización de Jóvenes y Adultos y Campaña Nacional de Alfabetización) no tienen certificación del Ministerio de Educación y Cultura, pero cubren la necesidad y el derecho a una educación básica. Como el Programa Emblemático Paraguay Lee y Escribe aún está en proceso de desarrollo, no se tienen resultados definitivos.

Las instituciones formales que cooperan con este programa emblemático a través del Ministerio de Educación y Cultura abarcan las Supervisiones del MEC a nivel nacional, gobernaciones y municipalidades. Las instituciones no formales que coadyuvan en la tarea del programa son las organizaciones sociales, instituciones religiosas, comisiones vecinales, agrupaciones de la sociedad civil y organizaciones no gubernamentales.

La cifra total de metas 2012 (sumadas las metas de Alfabetización de Jóvenes y Adultos, Postalfabetización y Campaña Nacional de Alfabetización) llega a 210.000 personas formadas en lectoescritura, lógica matemática básica y organización comunitaria con enfoque de derechos humanos.

• El Programa Aprender Siempre de Uruguay

El Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección de Educación y el Área de Educación No Formal, crea en el año 2007 el Programa Aprender Siempre (PAS). Este programa es una propuesta de educación no formal que ofrece a personas jóvenes y adultas mayores de 20 años cursos cortos para aprender siempre y saber más. Es una propuesta participativa, que se implementa a través de una dupla de educadores que abordan diferentes temáticas con el objetivo de generar en los participantes el deseo de seguir aprendiendo. A través del programa, se promueve el placer de aprender como un valor en sí mismo, cuestionando así el paradigma tradicional de “aprender para”.

Los cursos del PAS brindan espacios de aprendizaje flexibles sobre 11 ejes temáticos de carácter abierto: vida saludable; comunicación y relación con los otros; trabajo, educación y empleo; género y vida cotidiana; juego, recreación y deporte; participación ciudadana; riesgos de accidentes, identificación y prevención; niñez y adolescencia en el siglo actual; cultura e identidad; ciencia y tecnología; y medio ambiente.

Además, el Programa Aprender Siempre desarrolla una línea de trabajo educativo en cárceles acercando cursos, para hombres y mujeres privados de libertad, sobre las temáticas de salud, género, alfabetización digital, crianza de niños y adolescentes, prevención de accidentes, entre otras.

El PAS no establece, para los participantes, requisitos formativos previos, con lo cual en un mismo grupo pueden coexistir diferentes perfiles educativos. Esto brinda mayores posibilidades de heterogeneidad, aspecto que se asocia a la riqueza de los aprendizajes que se despliegan.

Se han ido sistematizando las bibliografías utilizadas en cada curso, pero no se cuenta, hasta el momento, con materiales elaborados por el programa. Desde el primer semestre de 2011 se viene implementando la generación de productos finales como Murales, Obras de Teatro, Jornada de Entrega de Certificados con presentación de cada curso, diagnóstico local para presentar a autoridades, videos, artículos para revistas de circulación barrial, etc. Se considera que estas experiencias refuerzan los procesos de participación de los adultos y promueven apropiación de la experiencia por parte de la comunidad.

En lo que refiere a su gestión, resalta la necesidad de un equilibrio entre una lógica nacional basada en una mirada central que conduce y gestiona el programa, y otra lógica departamental, centrada en una mirada local en una tendencia descentralizadora.

• El Programa Hiladas de Uruguay

El objetivo de este programa es mejorar la calidad de vida de 280 familias de condición vulnerable, para mejorar su calidad de vida en un asentamiento que se ubica en terrenos ocupados por antiguas canteras hoy rellenas, en gran medida, por capas de basura y escombros. La actividad laboral, que caracteriza históricamente a las familias de la zona, es la recolección y la clasificación de residuos. Esta última actividad, sumada a la falta de saneamiento, ha agravado las condiciones de vida de la población que allí reside. Estudios realizados por la Comisión de Medio Ambiente mostraron el alto riesgo de contaminación de la zona.

El proyecto contempla diferentes áreas:

- Infraestructura urbana: red de saneamiento, pluviales, agua potable, energía eléctrica, alumbrado público y vialidad, obras de mitigación ambiental.
- Equipamiento urbano: plaza, centro barrial y club de jóvenes.
- Realojos de 188 familias (2/3 del total).

Hiladas depende de la Intendencia Municipal de Montevideo (IMM) a través del Programa de Integración de Asentamientos Irregulares (PIAI) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y la Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA).

Se basa en la pedagogía de Paulo Freire, respondiendo a las necesidades de las familias de un asentamiento muy contaminado. El programa es desarrollado por un equipo interdisciplinario, integrado por arquitectos, constructores, psicólogos y pedagogos, quienes aportan su mirada en el enfoque en construcción de viviendas, en diferentes temas de tipo psicológico, pedagógico y de asistencia social. En términos de evaluación y certificación se intenta que los participantes obtengan su acreditación de primaria y su diploma de formación técnica. El nombre del programa se relaciona con las hileras de ladrillos que se deben montar.

2.2. Análisis comparado de las experiencias recibidas¹⁹

En general, se puede decir que las prácticas enviadas muestran la gran diversidad que existe en la Educación para Jóvenes y Adultos. Estas son pertinentes e indican una gran preocupación por la estrategia metodológica, diferenciándose, entre otros aspectos, por el ámbito de su acción, las instituciones participantes, los materiales y las acciones evaluativas. Son muchos los aspectos en que se podrían comparar estos programas, sin embargo se han escogido los que parecen más relevantes.

• Instituciones participantes en los programas

En general, se concibe la alfabetización como una tarea país, en que deben estar involucrados como ejecutores no solamente organismos estatales (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, municipios), sino también organizaciones de la sociedad civil, que se vinculan para el desarrollo del proceso educativo, con organismos sociales, como sindicatos, asociaciones de trabajadores, comunidades, instituciones religiosas, asociaciones vecinales, entre otras.

En algunas experiencias se trabaja en asociación con varios institutos. De este modo, el CEJA del Municipio de Erechim se vincula con el Instituto Federal de Ciencias y Tecnología de Río Grande do Sur (IFRS), con el SENAI²⁰, SENAC²¹ y la Secretaría Municipal de Desenvolvimento Económico para la realización de cursos de Iniciación Profesional y con la Secretaría Municipal de Cidadanía, en la atención de estudiantes con libertad asistida.

Igualmente, el Proyecto del Municipio de Angra dos Reis, elaborado con la finalidad de promover la escolarización de Agentes Indígenas de Salud y Saneamiento de las aldeas guaraníes de Río de Janeiro, involucró a diversas instituciones que actúan en diferentes áreas. La Secretaría Municipal de Educación, Ciencia y Tecnología de Angra dos Reis compartió su responsabilidad para la realización del proyecto con la Fundación Nacional de Salud, que determinó la demanda y apoyó

¹⁹ Es necesario señalar que este análisis se basa solo en el contenido de las 13 fichas enviadas por los ministerios u organizaciones, sin buscar información adicional de otras fuentes. Todas las citas textuales de este capítulo son extraídas de las fichas de los distintos programas, incluidas en la web: www.redinnovemos.org

²⁰ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

²¹ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

el financiamiento durante la mayor parte de su desarrollo. Para la asesoría de los encuentros presenciales de los alumnos se contó con profesores de la Universidad Federal Fluminense y de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, a través del Programa de Estudio de los Pueblos Indígenas. Para apoyar las especificidades del programa curricular, cuyo eje temático de educación en salud permeó todas las disciplinas, se contó con la colaboración de la Escuela Técnica de Salud Isabel dos Santos. Además, se pudo contar con el apoyo y acompañamiento de representantes de la Fundación Nacional del Indio.

Es interesante detenerse en el hecho de que varios de los programas se vinculen estrechamente con alguna universidad, como el programa impulsado por el Núcleo de Educación Popular Paulo Freire (NEP) de la Universidad del Estado de Pará (UEPA), el cual es asesorado por profesores de la universidad en diversas áreas del conocimiento, como pedagogía, filosofía, sociología y psicología. Además, los educadores del NEP participan en programas de formación continua de la universidad. Como el NEP tiene también un núcleo de investigación, se desarrollan investigaciones que luego retornan a la comunidad, a través de publicaciones o bien de reuniones y debates. La participación de las comunidades se lleva a cabo en diferentes niveles y de variadas formas. Se inicia con una investigación socioantropológica para conocer mejor el universo sociocultural de los educandos. A partir del conocimiento de esta realidad, los educadores planifican y ejecutan actividades educativas que involucran a la comunidad como seminarios, reuniones, visitas y estudios. El NEP actúa en red. Del punto de vista de los estudios, el trabajo ha sido interinstitucional, de manera que posibilitó la creación de una Red de Educación Inclusiva en la Amazonía Paraense, formada por la Universidad del Estado de Pará, Universidad Federal de Pará, Instituto Federal de Educación de Pará y Universidad Federal del Oeste de Pará. También desarrolla trabajos con otras redes, con universidades como la Universidad Federal de San Carlos y la Pontificia Universidad de Sao Paulo-Cátedra Paulo Freire. El trabajo de extensión del NEP se realiza en articulación con hospitales, centros comunitarios y casas de acogida de adultos mayores.

• La teoría pedagógica

En cuanto a teoría pedagógica, la mayoría de las experiencias señala expresamente que se basa en la pedagogía de Paulo Freire o en la educación popular (Programa Encuentro de Argentina, CEMEPE²² de Uberlandia, Minas Gerais, NEP-UEPA-Pará²³, Paraguay Lee y Escribe, Aprender Siempre de Uruguay, Hiladas, de Uruguay). Algunas de ellas, bajo el mismo aspecto, hacen mención a temas de gran importancia en la EPJA, como la inclusión social, interculturalidad, convivencia de valores, formación ciudadana (CEMEPE), desarrollo de capacidades de comunicación, el acceso a la información como herramientas para las personas en las instancias de decisión; la práctica de acciones conjuntas; el valor de la participación, la tolerancia, la ayuda mutua, la autogestión y la organización, y el rescate y afianzamiento de la identidad cultural (Paraguay Lee y Escribe).

• El currículum y la estrategia metodológica

En cuanto a currículum y estrategia metodológica, casi todas las experiencias se refieren a flexibilidad, proponiendo un currículum “flexible, diversificado y participativo” (CEMEPE) para responder a las necesidades de los participantes (CEJA²⁴, Erechim; NEP-UEPA-Pará; Aprendizaje en Familia-CREFAL²⁵; INEA²⁶; PAS²⁷-Uruguay; Programa Hiladas-Uruguay).

En el currículum se señala como relevante la construcción del conocimiento (CEMEPE): la importancia de la relación dialéctica entre teoría y práctica, la inclusión de conocimientos científicos, artísticos, cultura escolar y local (NEP-UEPA), el reconocimiento de la autonomía y la identidad cultural de los participantes y la heterogeneidad de trayectorias y experiencias como elementos que enriquecen su aprendizaje (Aprender Siempre, Uruguay). Dos proyectos se refieren a aspectos del ámbito del trabajo y la producción (Paraguay Lee y Escribe) y a la construcción (Programa Hiladas -Uruguay), aunque otros programas incluyen también entre

²² CEMEPE: Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais- Julieta Diniz, de Uberlandia, en Minas Gerais.

²³ NEP: Núcleo de Educacao Popular Paulo Freire de la Universidad do Estado do Pará (UEPA).

²⁴ CEJA : Centro Municipal de Educacao de Jovens e Adultos de la Prefeitura Municipal de Erechim.

²⁵ CREFAL: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

²⁶ INEA: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, de México.

²⁷ PAS: Programa Aprender Siempre, de Uruguay.

sus temas, aspectos del campo laboral (INEA, Aprender Siempre -Uruguay) y salud (²⁸Proyecto Agentes Indígenas de Salud y Saneamiento Guaraní, Municipio Angra dos Reis). En Haití, en el Programa “Saber para poder”, se incluye un componente de formación profesional, sobre la base de un diagnóstico realizado en el año 2008 por el Instituto Nacional de Formación Profesional, a partir del cual se identificaron tres áreas de interés que, al mismo tiempo, les ofrecen perspectivas de desarrollo económico a los participantes: construcción, ebanistería, y cocina y pastelería.

En el currículum diversificado²⁹ que atiende a las necesidades de la población se señalan los siguientes temas (en algunos casos son el eje articulador del currículum, como en el INEA y en PAS, de Uruguay) que dan origen a materiales didácticos: prevención de enfermedades y promoción de la salud (Angra dos Reis), el género, el trabajo, los jóvenes, la familia, la ciudadanía, la lengua y la comunicación, las ciencias (INEA), vida saludable, comunicación y relación con otros, trabajo, educación y empleo, género y vida cotidiana, juego, recreación y deporte, riesgos de accidentes, identificación y prevención, niñez y adolescencia en el siglo actual, cultura e identidad, ciencia y tecnología, y medio ambiente (PAS- Uruguay). Otras experiencias desarrollan los sectores escolares de aprendizaje, adaptándolos a la población joven y adulta. Las experiencias que aplican en su país el programa cubano “Yo, sí puedo” señalan el empleo de números “como punto de partida y recurso para motivar el proceso” (Panamá).

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo del INEA (MEVyT) presenta una estructura modular temática sin una secuencia rígida, lo que permite rutas flexibles que favorecen metas personalizadas y una continua actualización y desarrollo. A su vez, está construido sobre la base de temas significativos. Se centra en el aprendizaje de la persona incorporando al adulto a partir de temas de su interés y ofrece valor curricular para la primaria y la secundaria. Los módulos se agrupan en básicos y diversificados, así como en módulos obligatorios y optativos. De este modo, la persona joven o adulta cuenta con múltiples caminos para desarrollar sus aprendizajes, siendo esto una gran diferencia con otros programas. Una innovación del modelo son los 64 módulos existentes actualmente (cuyo número aumenta año con año), que constituyen unidades independientes orientadas al desarrollo de

²⁸ Proyecto de escolarización de Jóvenes y Adultos, Agentes Indígenas de Salud y Saneamiento Guaraní de Río de Janeiro, Municipio Angra dos Reis.

²⁹ Varias de las experiencias que señalan desarrollar un currículum diversificado no indican temas específicos.

competencias en torno a problemas, situaciones o grupos de población específicos. Los módulos diversificados se construyen a partir de temas de interés de diversos sectores de la población y ámbitos de desarrollo como: jóvenes, familia, trabajo, campo y cultura ciudadana, así como los módulos alternativos, que desarrollan las mismas competencias que algunos módulos básicos y pueden sustituirlos, dependiendo de los intereses o inquietudes de las personas.

La propuesta educativa del MEVyT considera que el aprendizaje se da a través de la interacción del sujeto con su entorno, por ello, en el manejo de los módulos se privilegia el aprendizaje y se concibe al asesor como facilitador del proceso educativo. Por otra parte, se ha implementado un proceso de formación inicial y permanente para los asesores, cuyo punto de partida y llegada es el análisis de la práctica educativa.

No se puede dejar de señalar como estrategia metodológica integral del MEVyT la instalación de “Plazas Comunitarias”, que constituyen un elemento fundamental en la inserción del programa y de sus recursos en la población. La Plaza Comunitaria es un lugar que integra recursos y acciones educativas para la vida y el trabajo, destinadas principalmente a jóvenes y adultos. En estas los asesores orientan a las personas para hacer uso de recursos educativos (videos, computadora, portal educativo, televisión vía satélite, cursos en línea, biblioteca digital, acceso a internet, entre otros). Los principales objetivos de la Plaza Comunitaria son:

- Proporcionar alternativas para que las personas puedan atender sus necesidades, intereses y a su propio ritmo de estudio.
- Integrar a los esquemas educativos el uso de la computadora, internet, discos compactos interactivos y otros recursos educativos digitales.
- Facilitar la integración de comunidades virtuales, grupos de personas y organizaciones que se apoyan en el conocimiento adquirido.
- Hacer posible la participación de la comunidad para aportar, generar y compartir información y conocimiento, crear sus propias páginas web, programas educativos y de formación, acordes con sus necesidades.

Hay aproximadamente 2509 Plazas Comunitarias tanto en zonas rurales como urbanas de todo el país, cada una de ellas equipada con computadoras, conexión a internet, videoteca y una amplia gama de otros medios de comunicación. Las Plazas Comunitarias cuentan con:

- **Aula Tradicional:** En este espacio se ofrecen servicios educativos bajo el cuidado de un asesor (hay mesas, sillas, pizarrones y material educativo impreso).
- **Sala Audiovisual:** Este espacio cuenta con un televisor, un reproductor de DVD, una colección completa videos educativos y CDs para apoyar el proceso de aprendizaje.
- **Sala de Computadoras:** Este espacio está equipado con computadoras conectadas a internet, generalmente trabajando en red.

Hay también 23 Plazas Comunitarias Móviles (camiones equipados que son salones de clase móviles).

- **Programas que se desarrollan en sectores rurales aislados o en población indígena**

Especial mención debe realizarse a aquellos programas que se desarrollan en sectores aislados rurales o de población indígena, como el programa impulsado por el Núcleo de Educación Popular Paulo Freire (NEP) de la Universidad de Estado de Pará (UEPA), cuyo currículum “relaciona de manera dialéctica teoría y práctica, los conocimientos científicos, artísticos y los espacios educativos con la comunidad, la cultura escolar y local”. La educación, así entendida, “comprende el campo y la ciudad como espacios de producción cultural y la educación como superación del modelo ‘monocultural’, al tomar la realidad local como el eje de construcción del currículum, de las prácticas y de los discursos educacionales”. Igualmente, es interesante en esta línea el proyecto desarrollado por el Municipio de Angra dos Reis del Estado de Río de Janeiro, que se inserta en una política intercultural, rescatando y haciendo visible la historia y situación actual de la etnia guaraní en el Estado de Río de Janeiro. El proyecto reconoce y valora los saberes tradicionales de la cultura guaraní en un diálogo con el conocimiento escolarizado. Incorpora la memoria oral considerando las prácticas discursivas guaraníes, y alfabetiza a los agentes indígenas de salud en guaraní. Fundamenta que la tradición oral guaraní está cimentada en la memoria discursiva, en el universo sagrado y en las “divinas palabras”. Para el guaraní, la muerte es la pérdida de la palabra, por lo que pensar en salud en guaraní es, en primer lugar, considerar su oralidad como signo de salud.

Tomando en cuenta que el 60% de la población de Guatemala es de ascendencia maya, desde 1989, CONALFA asume el reto de una alfabetización con pertinencia. Para lograrlo, ofrece una atención bilingüe, de modo que la alfabetización corresponda a las características de la población. La alfabetización bilingüe se reconoce como un proceso permanente, participativo, flexible y dinámico, basado en el derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia.

Igualmente, el INEA, con la vertiente del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para población indígena que empezó a aplicar en el idioma maya en el año 2007, ha desarrollado materiales específicos en 42 lenguas maternas indígenas, además del español, que es tratado como segunda lengua. Esta opción permite cubrir las necesidades tanto de la población monolingüe y bilingüe incipiente como la del bilingüe eficiente. La alfabetización se concentra en 62 grupos étnicos que tienen una diversidad de 68 familias lingüísticas y 364 variantes, muchas de ellas totalmente ininteligibles entre sí. Es importante mencionar que, si bien la mayor parte de estos grupos comparten una misma cosmovisión de origen mesoamericano y rasgos culturales adoptados durante los 300 años de colonización, al interior de cada etnia existen diferencias culturales y lingüísticas fundamentales. La elaboración de los módulos y materiales educativos parte de una visión que integra las variantes dialectales de una sola lengua, siempre que cumplan la condición de ser inteligibles entre sí, en un material de alcance regional (etnia/lengua). Esta actividad se realiza en las entidades por equipos técnicos locales integrados por personas indígenas bilingües para acercarse cada vez más a su pertinencia sociocultural, lingüística y pedagógica, con la participación de universidades y, en algunos casos, con academias locales.

- **La adecuación al contexto**

En la medida en que la mayoría de los programas enviados se basan en los postulados de Paulo Freire, necesariamente y de distintas maneras, adecuan su proceso pedagógico al contexto en que se desarrolla, especialmente considerando las características de la población a la que se atiende. De esta forma, los procesos educativos parten del contexto en el que se desenvuelven los participantes y se estructuran en función de sus necesidades educativas básicas, ayudando a que ellos progresen “en conciencia crítica frente a su realidad para comprenderla, interactuar con ella y proyectarse hacia el futuro” (Paraguay Lee y Escribe).

En la experiencia del programa de alfabetización desarrollado por NEP-UEPA en Pará, Brasil, se describen exhaustivamente los rasgos de la cultura de los jóvenes, adultos y personas mayores amazónicas, y se señala: “Esa realidad (...) exige nuevas directrices y prácticas educacionales, que estén en sintonía con la característica cultural de su población”. La educación realizada por NEP presenta las siguientes dimensiones:

- Antropológica: educación como formación de seres humanos diversos y plurales.
- Gnoseológica y de praxis: educación en la cual los sujetos conocen y actúan sobre su contexto histórico, social y cultural.
- Ética y política: educación en la cual los sujetos son capaces de decidir, optar y asumirse como sujetos de derechos (...).
- Existencial: educación en la cual los sujetos están en un proceso de formación continua.
- Sociocultural: educación realizada en diferentes espacios educativos.
- Epistemológica: educación que valore los saberes de las poblaciones atendidas, saberes producidos en las prácticas sociales, en los procesos culturales, relaciones sociales, culturales e interpersonales y que viabilice la interrelación entre los saberes provenientes de las prácticas sociales con los saberes escolares.

Se señala en este programa que “el aprendizaje debe ser significativo y contextualizado, partiendo de los elementos sociales, políticos, económicos y culturales de la realidad local”.

En experiencias en que se aplica el programa cubano “Yo, sí puedo” hay etapas precisas de adecuación al contexto. Así, por ejemplo, en Panamá (Programa Muévete por Panamá) se señala:

La implementación del Proyecto de Alfabetización requirió a un estudio previo de las condiciones del país, regiones y comunidades donde se desarrollaría el programa, el que permitió definir las políticas y estrategias a seguir. De este modo se determinaron los sectores o zonas priorizadas de acuerdo con los intereses y necesidades y se planificó el proceso por etapas definiendo dónde se realizaría la experimentación. La experimentación o pilotaje se

inició una vez creadas las condiciones objetivas, con el propósito de demostrar en una o varias regiones la efectividad de la metodología; validar los materiales docentes, soporte del programa (...).

De acuerdo con la metodología propuesta, el diagnóstico integral se complementó con actividades concretas en las etapas de exploración, experimentación y generalización en los niveles de actuación de los individuos en su entorno. Durante la ejecución de las etapas se desarrollan actividades de sensibilización, contextualización y evaluación.

Hay otros aspectos de los jóvenes y adultos que fueron tomados en cuenta para el proceso educativo:

- Las primeras actividades sociales de la persona adulta son atender a la familia y al trabajo, no es estudiar.
- La composición sociocultural de los alumnos adultos y sus niveles de partida de conocimiento son muy heterogéneos y requieren de atención individualizada.
- La actividad de aprendizaje de la educación para jóvenes y adultos está estrechamente vinculada con las motivaciones de naturaleza económica, social y continuidad de estudios.
- El adulto siente, como deber y como derecho, la necesidad de capacitarse en función de su realización individual y de su mejor participación en la sociedad en las esferas política, económica y social.

El adulto es un protagonista político y social, y hay que tratarlo como tal. Tiene la experiencia y la madurez necesaria para asumir cambios de conducta a través de un proceso de autoeducación y modificación de conductas indeseables.

• Los alfabetizadores

Los alfabetizadores, llamados de diferentes formas en las distintas experiencias, como “facilitadores” (INEA, Paraguay), “educadores” o “promotores” (INEA), son, en algunos programas, voluntarios (Encuentro- Argentina; Paraguay Lee y Escribe) y en otros, profesionales (Aprender Siempre- Uruguay; Hiladas-Uruguay; Angra dos Reis; CONALFA; CFREFAL) . En Panamá, que desarrolla el Programa “Yo, sí puedo”, se señala que los facilitadores no imparten clases, sino que son

activistas de todo el proceso de alfabetización. Sensibilizan para la inscripción de los participantes, promueven, estimulan y motivan el estudio durante todo el curso, atienden las diferencias individuales y controlan la evaluación.

En el caso de profesionales, se puede distinguir entre profesores (Angra dos Reis, Aprender Siempre- Uruguay), técnicos pedagógicos (CONALFA), con perfil de formación a nivel de licenciatura (Aprendizaje en familia- CREFAL) y profesionales de diferentes disciplinas, como educadores sociales, licenciados en Psicología, licenciados en Trabajo Social, sociólogos, licenciados en Educación, gentes culturales, licenciados en Ciencias de la Comunicación (Aprender Siempre- Uruguay). El Programa Hiladas, de Uruguay, es desarrollado por un equipo interdisciplinario, en el que se unen arquitectos, constructores, psicólogos y pedagogos. En el Programa Aprender Siempre, se cuenta con un registro departamental de educadores interesados y habilitados para realizar cursos en diferentes localidades. Dicho registro es permanente y supone la evaluación de los perfiles por parte de un tribunal integrado por representantes de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos (ANEP), el Programa Uruguay Integra (MIDES) y el Área de Educación No Formal.

• Formación y/o capacitación de los educadores

En todos los programas se hace referencia a la capacitación y/o formación de los educadores para atender a los grupos de alfabetización de acuerdo a la metodología del programa. Si el programa se relaciona con alguna universidad (como por ejemplo NEP-UEPA), es ella la encargada de la formación. En caso contrario, el encargado es el mismo programa o los equipos ministeriales de educación (como en “Saber para poder” de Haití).

En la propuesta educativa del MEVyT se desarrolla un proceso de formación inicial y permanente para los asesores, cuyo punto de partida y llegada es el análisis de la práctica educativa, conforme al esquema que se define desde inicio de año en las Reglas de Operación, al cual se comprometen los institutos estatales. Se aplica un esquema de formación continua en campo, bajo modalidades de cursos, talleres, conferencias, reuniones de balance y encuentros de intercambio de experiencias.

Con el propósito de diversificar la formación continua y ampliar su cobertura, se ha elaborado un conjunto de materiales impresos para la formación de las figuras educativas, denominados paquetes de autoformación, con el propósito de contribuir

al desarrollo de capacidades específicas en el proceso de aprendizaje. A su vez, se han implementado recursos de formación a distancia, entre los que destacan la estrategia de diplomados estructurados que, entre otros temas, han enfocado Temas Fundamentales de Álgebra, Cambio Climático y Desarrollo Sustentable. Asimismo, se están integrando formadores especializados para la formación de los asesores en cada una de las 450 coordinaciones de zona, en las que se divide geográficamente la atención del país, con el concurso de los estados y la sociedad. Otro gran paso, con objeto de apoyar la tarea de los facilitadores educativos (asesores), se aplicó en el año 2010, por primera vez, la valoración diagnóstica de las competencias en 5 campos (matemáticas, lengua y comunicación, ciencias naturales, ciencias sociales y aptitudes pedagógicas), así como de sus actitudes en torno a dos ejes, el trabajo docente y los aspectos socioculturales transversales (género, interculturalidad, salud y medio ambiente, entre otros). En octubre de 2010, el instrumento (en línea) ya había sido aplicado a 32.181 asesores que representan el 49,8% de los asesores que actualmente prestan sus servicios en el INEA.

Con esta base, el fortalecimiento de capacidades de las figuras educativas para la atención del proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas jóvenes y adultas se está empezando a diseñar y aplicar, tanto a nivel nacional como estatal, sobre la base de los resultados de la valoración, a fin de tener estrategias focalizadas de formación para atender a las necesidades específicas de cada asesor, ya que su perfil es muy heterogéneo. Entre una de las medidas es que se empezó a construir, en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional, una serie de diplomados presenciales para la formación de los asesores. También está empezando a operar un sitio de formación, que pone a disposición información específica y una serie de recursos electrónicos para apoyar, en forma sistemática, continua y autónoma, la ampliación de los conocimientos y el fortalecimiento de las competencias de los educadores de adultos.

• Los materiales didácticos

En todos los programas, los materiales son de gran importancia y revelan el enfoque pedagógico y las necesidades educativas a las que responden, como se vio en el apartado sobre el currículum. La mayoría de los programas señala usar materiales propios (Encuentro- Argentina) o elaborados por los educadores en función de las características del contexto (NEP- UEPA; Proyecto del Municipio Angra dos Reis; Estrategia Nacional de Alfabetización de CONALFA; INEA).

En otros casos, los materiales están a cargo de alguna institución, como en “Saber para poder” de Haití, en que los materiales educativos son elaborados por la Secretaría de Educación. En el caso de la alfabetización de Paraguay, el material de apoyo, los videos, reproductores y pantallas son proporcionados por la Campaña Nacional de Alfabetización que se realiza en el marco de un convenio bilateral, con la metodología del Programa cubano “Yo, sí puedo”.

Los módulos (paquetes modulares) del MEVyT se diseñan y producen a nivel central (por la Dirección Académica del INEA) y se distribuyen de manera gratuita. Cada módulo contiene un paquete de materiales: libros, revistas, folletos, juegos, mapas, o lo que cada tema requiera. El Libro del Adulto articula y da continuidad a las actividades de aprendizaje, contiene orientaciones para el uso de los otros materiales que lo conforman y constituye una guía de aprendizaje. Además, comprende actividades de autoevaluación para que la persona pueda valorar su aprendizaje. Los módulos también contienen Libros para el Asesor, que sirven de guía para quehacer cotidiano durante las sesiones de asesoría.

• Las tecnologías de información y comunicación

Las tecnologías de información y comunicación, en general, no son usadas en estas experiencias como medio de aprendizaje, lo que se entiende por la necesidad de una alfabetización cara a cara. Sin embargo, en la educación básica podrían ser elementos muy adecuados en una población joven, que no puede asistir a clases en forma continuada.

Solo en el MEVyT, el uso de la tecnología busca que las personas mejoren el proceso de apropiación del lenguaje escrito, la solución de problemas matemáticos y, progresivamente, la selección, el análisis y la utilización de la información en función de sus intereses y necesidades específicas. También se pretende que puedan comunicarse a distancia, producir información y conocimientos, con base en su identidad, cultura y proyectos propios.

Fuera de este programa, las tecnologías son usadas más bien por los educadores, especialmente en programas dependientes o asesorados por instituciones de educación superior. En efecto, en el programa impulsado por el Núcleo de Educación Popular Paulo Freire (NEP) de la Universidad del Estado de Pará se señala que los educadores cuentan con soporte didáctico y computación en su práctica diaria y

el proyecto desarrollado en el Municipio de Angra dos Reis, con la asesoría de universidades y supervisores de FUNASA y de la Escuela Técnica de Salud, para cada etapa del proyecto se produce material “paradidáctico”, escrito y verbovisual relacionado con la memoria guaraní y sobre la base de las investigaciones de los profesores guaraníes y de los agentes de salud y de saneamiento.

En otros programas, sin apoyo de universidades, la aplicación de la tecnología de información y comunicación ha contribuido al mejoramiento de los procesos internos de la institución, logrando un impacto en los procesos de alfabetización (CONALFA). El INEA cuenta con un potente Sistema Automatizado de Administración Escolar e Información (SASA), que es el sistema de registro nacional y control electrónico de la incorporación, acreditación, avance académico y certificación de los adultos que atiende.

En los procesos en que se ha desarrollado el Programa cubano “Yo, sí puedo” (Panamá, Campaña Nacional de Alfabetización inserta en el Programa Paraguay Lee y Escribe), se señala que los videos son un material de aprendizaje para promover el diálogo entre los participantes y llegar al conocimiento de aspectos de la vida insospechados, pues, en muchos casos, los participantes provienen de comunidades aisladas. De esta forma, se favorece la comunicación acerca de temas de geografía, historia, medio ambiente, salud, familia, lenguaje, aritmética, comportamiento social y cultura general.

Las evaluaciones

- **La evaluación de los aprendizajes**

Varios de los programas aplican una evaluación diagnóstica al comienzo del proceso para verificar el nivel inicial de los participantes (NEP-UEPA; CEMEPE; CEJA del Municipio de Erechim; INEA) y la mayoría de ellos señala realizar una evaluación al final de módulos o al final del proceso educativo (CEMEPE; CEJA del Municipio de Erechim; NEP-UEPA; Angra dos Reis; CONALFA; “Saber para poder”-Haití, Aprendizaje en Familia-CREFAL; INEA) y certificación (Aprender Siempre-Uruguay; CEMEPE; CEJA del Municipio de Erechim; NEP-UEPA; CONALFA; “Saber para poder”-Haití, Aprendizaje en Familia-CREFAL; INEA.) En el INEA, se aplica también una evaluación formativa a través de ejercicios e investigaciones. Este tipo de evaluación propicia la autoevaluación; el desarrollo

de habilidades y conocimientos para el razonamiento lógico, la solución de problemas y la comunicación; la retroalimentación; y los elementos para decidir la presentación a examen.

Para el programa del Municipio de Erechim, la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y, como tal, acompaña permanentemente la evolución y transformación de los conceptos de todos los incluidos en el desarrollo de los estudios. Se realiza a través de un proceso continuo, participativo y acumulativo, en el que prevalecen los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos y se caracteriza por su carácter predominantemente:

- Emancipador: por buscar un análisis crítico de una realidad dada, intentando transformarla.
- Participativo: porque todos tienen el derecho de dialogar sobre sus opiniones y juicios.
- Interactivo: pues los estudiantes y educadores aprenden sobre sí mismos y sobre la realidad escolar, en una acción recíproca.
- Dinámico: porque está en constante movimiento, ofreciendo oportunidad para el desarrollo del potencial creativo.
- Continuo: porque se realiza en todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Político: porque revela la visión de la persona en el mundo.

La evaluación busca percibir las dificultades, los intereses y avances del estudiante, con el propósito de orientarse a la construcción de un pensamiento ético, autónomo, crítico y transformador en conjunto con los módulos ofrecidos.

En el desarrollo del proceso de aprendizajes del INEA es relevante el papel que cumple el SASA, el Sistema Automatizado de Administración Escolar e Información, que es el sistema de registro nacional y control electrónico de la incorporación, acreditación, avance académico y certificación de adultos que se atienden en sus programas educativos. El SASA permite la consulta del avance académico (boleta de calificaciones) desde cualquier parte de la República que tenga conexión a internet, lo que facilita al usuario conocer el resultado en la presentación de exámenes y el grado de avance alcanzado en sus estudios al día que hace la consulta.

Por sus características técnicas, el SASA en su versión en línea (vía internet) es un sistema de última generación que se utiliza en las 32 entidades del país y que se alimenta en 458 coordinaciones de zona a nivel nacional con los registros de los movimientos de incorporación, atención educativa y acreditación de exámenes de alrededor de 1.300.000 jóvenes y adultos que atiende el INEA y de igual modo integra el registro histórico de los educandos que concluyeron su nivel de estudio y que obtuvieron su certificado.

• Evaluación del programa

En general, son pocos los informes que se refieren a la evaluación del programa. Solo cinco de ellos hacen mención del tema, sin señalar, en su mayoría, los resultados obtenidos y algunos de ellos se refieren brevemente a su metodología. No obstante, algunos informan acerca de los efectos del programa.

De acuerdo a lo indicado en el Programa “Muévete por Panamá”, “durante todo el proceso de alfabetización se proyectó la evaluación de los resultados de forma sistemática, parcial y final en correspondencia con las posiciones asumidas por la Coordinación de alfabetización del MIDES y asesores cubanos, mediante la aplicación de instrumentos que permitieron medir la evaluación del impacto del proceso”.

En el NEP-UEPA, se declara que la evaluación institucional del NEP se realiza sistemáticamente, incluyendo a todas las personas involucradas, de manera democrática y colegiada. Semanalmente, el grupo se reúne para evaluar su trabajo, además de utilizar la investigación como instrumento crítico de reflexión sobre el trabajo realizado.

En el INEA se señala la realización de una evaluación de impacto del modelo educativo, realizada por consultores externos. Como resultados se indica que se observan claras manifestaciones de empoderamiento entre las personas que han estado en el INEA, comparadas con quienes no han estado en esta instancia. A partir de la apreciación de los cursos que más les han servido, estos son los que tienen que ver con las relaciones de familia y que expresan mejoría en sus relaciones en los ámbitos familiar, amistoso, vecinal y laboral, con ejemplos tales como que estos usan tono de exigencia ante trámites cuando consideran que se cumplieron los requisitos exigidos, que se atreven a contradecir a su pareja cuando consideran que tienen la razón, que presentan una mayor disposición a impedir que les hagan hacer cosas que no quieren, o que se dan tiempo para sus asuntos personales.

La evaluación de impacto también muestra que hay mayor disposición a estar informados y que ha permeado un interés por asuntos políticos, es decir, se manifiesta una forma indirecta de ciudadanía. Hay una sensación más marcada entre quienes han estado en el INEA de que sí hay posibilidades de organizarse con otras personas para atender un asunto de interés comunitario, o para quejarse con las autoridades cuando se sienten afectados, lo que refleja que podría favorecer la construcción de capital social. Una de las acciones que han ejecutado más intensamente quienes han estado en INEA es hablar a una estación de radio y quejarse en relación con distintos problemas, situación que le atribuyen claramente a esta instancia.

En Uruguay, se indica que con los educadores de mayor experiencia se está sistematizando el Programa Aprender Siempre, con la colaboración y asesoramiento de la Universidad de la República. El informe de Argentina señala que, en el año 2011, se ha realizado la evaluación del Programa Nacional de Alfabetización Encuentro, llevada a cabo por integrantes del equipo técnico de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

• La alfabetización y la continuidad de estudios

En una concepción de la alfabetización como un paso en el aprendizaje a lo largo de la vida, se puede pensar que es natural que las personas alfabetizadas continúen sus estudios. Sin embargo, en la realidad latinoamericana, aunque en general los programas intentan que los alumnos continúen su educación básica, el tránsito no ha sido fácil, pues las acciones alfabetizadoras se desarrollan en un ambiente de flexibilidad y adecuación al contexto cultural de los participantes, lo que no ocurre en el sistema formal de estudios.

Por ello, el informe del Programa Encuentro de Argentina señala:

Esa inserción en 'la escuela', con su propia gramática y las representaciones que cada joven y adulto tiene, trae como consecuencia, en muchos casos, la desmotivación por el aprendizaje y posteriormente el abandono de los estudios por no sentir que el espacio escolar entiende y respeta su trayectoria de vida. Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, la primera etapa del proceso de alfabetización aborda contenidos básicos del área de

lengua y matemáticas, logrando una alfabetización inicial, pero que necesita profundizarse principalmente en cuanto a la comprensión del texto escrito. Esta profundización es fundamental para que los alfabetizados puedan continuar sus estudios, ya que es necesario contar con cierto nivel de comprensión lectora que permita abordar los materiales pedagógicos del nivel primario de la EPJA.

Por ello, se ha elaborado una propuesta de trabajo educativo más flexible para los que provienen de la alfabetización, la que se expresa en libros de apoyo para el estudiante y para el educador. Esto parece ser una condición necesaria para que no se contraponga frontalmente con la experiencia de la alfabetización.

En el mismo sentido, en el programa del Municipio de Uberlandia, se ve necesario monitorear mensualmente la asistencia de los alumnos para disminuir el abandono de la escuela. También se ha debido organizar situaciones significativas para aproximar el currículum a las necesidades profesionales y personales de los alumnos. y ejecutar proyectos didácticos que valoricen la vivencia del educando y revelen posibilidades para la transformación socioeconómica y cultural de los alumnos, como “Ventajas de permanecer en la escuela”, “Virtudes emprendedoras”, “Café con prosa”, “Poetas a la luz de la luna”, “Turismo para la educación”, entre otros.

Otro aspecto interesante es la inclusión de la perspectiva laboral, ya presente en algún sentido en la alfabetización. Probablemente, para los recién alfabetizados puede ser atrayente estudiar un oficio que los capacite para una mejor inserción laboral. Por ejemplo, en CONALFA se integra en una etapa de postalfabetización el aprendizaje de una ocupación. Los participantes deben integrarse en un proyecto productivo y la ocupación es impartida por un Técnico Ocupacional Especializado. Igualmente, en Brasil, grupos de alfabetización que participan en el Programa Brasil Alfabetizado se incorporan al CEJA de Erechim para el comienzo de su enseñanza fundamental (básica) y ahí, concluirla con calificación profesional.

- **Efectos de los programas**

Hay muy poca información acerca de los efectos de los programas, aunque, indirectamente, en el acápite sobre eficacia de las acciones se señala que el analfabetismo ha disminuido considerablemente. Así, por ejemplo, referido al Programa Encuentro de Argentina, se indica que en la última década el analfabetismo disminuyó de un 2,6% a un 1,9%. En otros, se señalan cifras como la cantidad de educadores formados y la cantidad de personas alfabetizadas (NEP-UEPA; Municipio de Angra dos Reis; Paraguay Lee y Escribe).

En otros, se realiza una apreciación cualitativa, como en el Programa del Municipio de Uberlandia de Minas Gerais, en que se dice que, después de hacer con la comunidad escolar un análisis y reflexión de los datos obtenidos en el diagnóstico, se puede concluir que las prácticas educativas desarrolladas por el PMEIA son adecuadas al contexto y a las necesidades educativas de jóvenes y adultos.

En Angra dos Reis, se sostiene que, a partir del programa, una generación de profesores y agentes de salud indígenas se encuentran, a corto plazo, en condiciones de ingresar a la universidad, cobrando su derecho a una enseñanza diferenciada, respetando sus demandas y sus luchas.

En el MEVyT del INEA³⁰, la evaluación se ha realizado mediante investigaciones y visitas de seguimiento a los grupos de estudio. Los resultados confirman que, a la mayoría de los educandos, los contenidos desarrollados mediante las actividades propuestas les han ayudado a resolver problemas de su vida cotidiana, entender y apoyar a sus hijos, resolver problemas inmediatos, para expresarse, convivir y comunicarse. Algunas personas mencionaron que en sus familias han identificado cambios favorables en su comportamiento, lo cual tiene relación con lo que están estudiando en módulos específicos. La mayoría de los educandos eligió los módulos porque les interesó y gustó el material, y definió que lo que más le agrada de ellos son los contenidos y la explicación de los temas. Además, la mayoría expresó estar interesada en continuar estudiando otros módulo.

En relación con los aspectos operativos, los resultados muestran un escenario promisorio del modelo hacia su consolidación en las entidades donde se ha implantado.

³⁰ Véanse además las conclusiones de la evaluación de impacto, incluidas anteriormente.

El uso significativo de la lengua escrita se integra a las acciones cotidianas y laborales de las personas usuarias del modelo, posibilitándoles mayor seguridad personal, eficacia en su desempeño y mejoría en su calidad de vida. Un ejemplo de ello es el caso de un joven de una comunidad marginada que se dedicaba a guiar a los extranjeros que visitaban su localidad. Como resultado de las actividades en la Plaza Comunitaria, aprendió a leer y escribir, escribiendo en la computadora historias de su pueblo. Acreditó el módulo del nivel inicial de educación básica con calificaciones sobresalientes.

El impacto de este modelo ha tenido diversas expresiones. Por ejemplo, entre la población joven se observa tendencias a reorientar o modificar actitudes ante el problema de adicciones; las jóvenes muestran apertura en asuntos de sexualidad sana y responsable; se vislumbran rasgos de empoderamiento entre las mujeres adultas; las personas, al conocer las potencialidades de la computadora para buscar información, mejoran sus producciones escritas y amplían su interés por aprender de manera más significativa; en los asesores se perciben actitudes metodológicas centradas en los procesos de aprendizaje y de mayor respeto y reconocimiento a las necesidades e intereses de la población destinataria, entre otras.

• Sostenibilidad y marco jurídico vigente

El marco en que se inserta el programa, y la legislación o normativa referida a él, le puede conferir cierta sustentabilidad. La mayoría de las experiencias recibidas señalan que existe un marco jurídico que las sustenta. En algunas se trata de una legislación amplia –incluso se cita la Constitución del país– que se refiere en algunos casos a la necesidad de “erradicar el analfabetismo”. Por ejemplo, en Argentina el Programa Encuentro se inscribe en el Art.138 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece: “El Ministerio de Educación (...) diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria (...) para la población mayor de 18 años (...) que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/las participantes”.

Considerando probablemente esa perspectiva, en el informe de CONALFA se señala:

Se hace necesaria la modificación de la Ley de Alfabetización y su reglamento debido a que las características generales del problema del analfabetismo y la orientación conceptual de la educación de adultos han cambiado, por lo anterior está en proceso de análisis la solicitud de la modificación a la Ley de Alfabetización ante el organismo respectivo.

Es interesante destacar los programas brasileños destinados a población indígena, como el del Municipio de Angra dos Reis, que se basa en la Constitución Federal de 1988, que aseguró a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas en los procesos propios de aprendizaje, caracterizando una ruptura con la concepción hasta entonces dominante de solo integración. Posteriormente, a través de la ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (Ley 9.394/96) se aseguró que el sistema de enseñanza desarrolle programas integrados de enseñanza y de estudio, para la oferta de educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas. En ella se proponen los siguientes objetivos: 1) proporcionar a los indios, sus comunidades y pueblos, la recuperación de sus memorias históricas; la reafirmación de sus identidades étnicas; la valorización de sus lenguas y ciencias; 2) garantizar a los indios, sus comunidades y pueblos, el acceso a las informaciones, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no indígenas.³¹

• Aspectos innovadores señalados

En primer lugar, hay que señalar que no todas las experiencias han indicado expresamente aspectos innovadores, aunque en la mayoría de ellos se destaca algún elemento que podría enriquecer a otros programas.

En la experiencia del Municipio de Uberlandia se hace mención a que la acción alfabetizadora constituye un trabajo ordenador de los otros tiempos de la vida. A partir de él, los educandos conectan otros tiempos, incluyendo el tiempo de la escuela.

El tema laboral, a través de iniciación profesional o capacitación en oficios es señalado en varios de los informes. Así, el CEJA de Erechim ofrece la oportunidad de

³¹ Más adelante en el documento se citan otros artículos que subrayan las mismas ideas.

Iniciación Profesional, cualificándolos para el mercado del trabajo. En el Programa Saber para Poder de Haití se reconoce que la preparación para el trabajo constituye un elemento fundamental en una etapa de postalfabetización. Esta estrategia busca dos objetivos: fortalecimiento de los aprendizajes de la lectura y escritura en los neoalfabetizados, y estrategias de inserción laboral de los beneficiarios que han finalizado con éxito los cursos de alfabetización y la etapa de postalfabetización. Los beneficiarios cuentan así con un periodo moderadamente largo, algo menos de un año, en el que acceden a la alfabetización y fortalecen sus conocimientos durante el aprendizaje de la profesión. La participación en cursos de este tipo ha revelado ser una ventaja considerable al momento de la inserción profesional en el contexto local, considerando la ausencia de otras ofertas de educación informal en esta región.

Como núcleo inserto en la Universidad del Estado de Pará, el Núcleo de Educación Popular Paulo Freire señala como aspectos innovadores la realización de una diversidad de acciones educativas y de investigaciones que incluyen ambientes y sujetos diversos; la articulación entre enseñanza, investigación y extensión; la creación de metodologías y materiales didácticos; la articulación con instituciones diversas, como universidades, movimientos sociales, hospitales, casas de acogida para adultos mayores, entre otros.

El Programa del Municipio de Angra dos Reis subraya la importancia del carácter colectivo que ha tenido el enfrentar el gran desafío de la escolarización de los agentes de salud y saneamiento de las comunidades guaraníes.

En Guatemala, para CONALFA, los aspectos innovadores se refieren a la reeducación del proceso educativo para hacerlo pertinente a un país diverso, lo que implica una revisión del plan estratégico y del currículum para que los contenidos, materiales y metodologías contribuyan a la construcción de un país con equidad y justicia social. Por otra parte, se señala que la aplicación de las tecnologías de información y comunicación ha coadyuvado al mejoramiento de los procesos internos de la institución, logrando un impacto en los procesos de alfabetización.

En el Programa Aprendizaje en Familia, del CREFAL, son varios los aspectos señalados como innovadores:

- La participación directa de la familia en la educación de los niños por medio de los Consejos Escolares de Participación Social, asumiendo su correspon-

bilidad en la educación de los niños y jóvenes, y en la creación de ambientes letrados.

- El desarrollo de prácticas letradas dentro de las familias a nivel inicial y educación básica, por medio del intercambio intergeneracional.
- El nexo entre conocimiento escolar y conocimiento comunitario para el desarrollo local sustentable.
- El desarrollo de la capacidad autogestora de las familias y las comunidades.
- La participación interinstitucional e intersectorial en el apoyo a las escuelas, las familias y las comunidades.

En INEA, en el Modelo educativo para la Vida y el Trabajo, se destacan como aspectos innovadores los siguientes:

- Las Plazas Comunitarias, que representan un elemento de la estrategia integral educativa del INEA³², que constituye un elemento fundamental en la inserción del MEVyT y de sus recursos en la población tanto urbana como rural.
- Jornadas de Incorporación y Acreditación: Además de los servicios flexibles de evaluación del aprendizaje que se aplican bajo mecanismos rigurosos de control, mensualmente, en todo el país, y con base en una experiencia que surgió en 2007, se organizaron tres Jornadas Nacionales de Incorporación y Acreditación, para que las personas acudieran a presentar el examen diagnóstico de la educación básica, mediante el cual se les puede reconocer los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, y, en caso favorable, se les puede incluso certificar la primaria y la secundaria. De no ser así, la jornada sirve para que las personas acrediten contenidos y competencias parciales, sepan qué módulos tienen que reforzar y se les invita a incorporarse al estudio.
- Esta estrategia ha permitido tener una mayor presencia de la educación de adultos con sus servicios ante la comunidad, ya que, en el 2010, se hizo la promoción a través de los diferentes medios nacionales de comunicación, además de los medios locales, porque su aplicación se da en lugares concurridos, como mercados, plazas populares o explanadas delegacionales de fácil acceso. La estrategia se llevó a cabo de manera simultánea en todo el país por un periodo de tres días en tres fines de semana del año, y sirvió como promoción intensa de los servicios de educación que se ofrecen a jóvenes y

³² Fueron descritas ampliamente en el acápite sobre currículum y estrategias metodológicas.

adultos. En la jornada se preparan sedes de aplicación, donde se registra a las personas, se les aplica el examen, se les informa de los resultados y de los lugares donde pueden tomar sus asesorías, lo que funciona para promover el estudio, el reconocimiento y la incorporación de nuevas personas.

- Educación a Comunidades Mexicanas en el Exterior: El INEA, en colaboración con diferentes instituciones, proporciona educación a población migrante mexicana y latinoamericana en el territorio de los Estados Unidos de América. En dicho país hay 371 Plazas Comunitarias, 41 de ellas ubicadas en Centros Correccionales. El número total de estudiantes en Plazas Comunitarias funcionando en los Estados Unidos de América es de 31.913.

En Uruguay, el Programa Aprender Siempre destaca como elemento innovador que el programa no exige para los participantes requisitos formativos previos, con lo cual, en un mismo grupo, pueden coexistir diferentes perfiles educativos, lo que lleva a mayor heterogeneidad en los grupos, aspecto asociado a la riqueza de los aprendizajes que se despliegan. Otro aspecto se refiere a la gratuidad de la propuesta, lo cual no solo involucra el libre acceso a la experiencia o el sostenimiento por parte del programa de materiales básicos para el desarrollo de las jornadas, sino que la gratuidad se refiere sobre todo a que el único requisito para poder acceder al curso está basado en el deseo de aprender. Dentro de este punto, uno de los aspectos innovadores de la práctica educativa tiene que ver con el énfasis que se establece en la resignificación y la promoción del placer de aprender como un valor en sí mismo, y en el cuestionamiento que ello supone para el paradigma tradicional de “aprender para”.

Respecto de los educadores es posible agregar algunos aspectos destacables. En primer lugar, los cursos son desarrollados por duplas educativas, en general, de carácter interdisciplinario, con lo cual, en cada departamento es posible conformar equipos locales de trabajo que desarrollan su tarea bajo la supervisión de un integrante del equipo de gestión central.

En el Programa Hiladas, igualmente de Uruguay, en que se da respuesta a necesidades de familias ubicadas en asentamientos insalubres, es especialmente innovadora la forma interdisciplinaria del trabajo, en el cual, cada profesional aporta lo suyo, incluyendo formación en la construcción de viviendas, educación en

distintos temas en el ámbito de psicología, asistencia social y educación, con el fin de alcanzar la acreditación de primaria y el diploma de formación técnica (UTU).

- **Perspectivas**

En general, las experiencias recibidas pueden aportar elementos metodológicos y estratégicos para contribuir a un mejoramiento de los procesos de alfabetización en América Latina y el Caribe. Los programas muestran que se ha trabajado mucho en responder a las necesidades y características de la población que atienden.

Aunque esto se visualiza en todas las experiencias, merecen una especial mención los programas desarrollados en sectores indígenas (Angra dos Reis, Río de Janeiro; NEP- UEPA; INEA en su modalidad intercultural) que han debido superar desafíos metodológicos para aproximar la educación escolar al universo simbólico indígena. No hay duda de que ellos pueden contribuir a la pertinencia de una propuesta pedagógica para la alfabetización de la población de diferentes lenguas, etnias y culturas, en el contexto de un aprendizaje a lo largo de la vida.

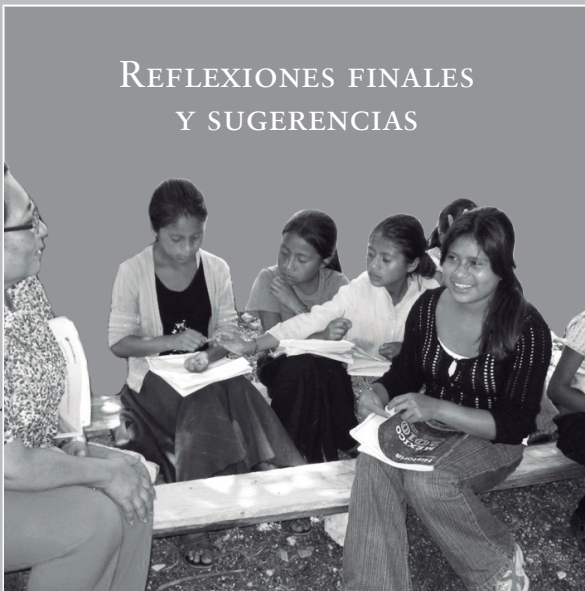
El Programa “Aprendizajes en Familia” de CREFAL tiene una duración de siete años. Después de aplicar el programa en varios estados y escuelas en México, se prevé, en una tercera etapa (2015- 2018), la posibilidad de crear un modelo flexible que pueda ser replicado en otros países de América Latina.

REFLEXIONES FINALES
Y SUGERENCIAS

PRIMERA
PARTE

SEGUNDA
PARTE

TERCERA
PARTE



REFLEXIONES FINALES Y SUGERENCIAS

1. Algunas reflexiones a partir de las experiencias

Como el propósito del libro es compartir experiencias, esta reflexión final muestra los aportes destacados por los propios países y analizados a partir de los avances en las políticas y prácticas de alfabetización en América Latina y el Caribe.

- **La diversidad es una característica especialmente relevante en alfabetización y educación de adultos.**

Si hay una característica que distingue las acciones de alfabetización es la diversidad. Esta diversidad refleja la heterogeneidad de la población como también la intención y el compromiso de generar ofertas que respondan a las características de la población y que, al mismo tiempo, sean inclusivas. Las experiencias se desarrollan en espacios sociales urbanos marginales, en sectores rurales, con poblaciones indígenas, con personas privadas de libertad, con jóvenes marginados del sistema escolar y con adultos mayores. Las experiencias incluyen, además, poblaciones que tienen limitaciones auditivas, visuales, cognitivas.

En esta amplia gama de experiencias, destacan especialmente las desarrolladas con población indígena. Desde la región se han logrado diseñar e implementar propuestas metodológicas orientadas a la alfabetización en lenguas maternas que han sido destacadas como un aporte a nivel internacional. A partir de ellas, se configuran estrategias de intervención que logran aproximar la educación

al universo simbólico indígena, constituyendo modelos alfabetizadores para la población de diferentes lenguas, etnias y culturas.

- **Se mantiene una alfabetización basada en el enfoque de educación popular**

Se puede comprobar, en las experiencias analizadas, que la concepción pedagógica de Paulo Freire, recogida posteriormente en la educación popular, sigue vigente con mucha fuerza.

Se puede decir que la educación popular es un sello distintivo de la región. Su influencia permanece con nuevos énfasis, no solo como una acción comunitaria, sino también en políticas de gobierno. Es posible que bajo el concepto de educación popular o concepción pedagógica freiriana exista una multiplicidad de interpretaciones y énfasis, con mayor o menor proximidad a la concepción original. No obstante, la visión esencial sobre el sentido pedagógico enfocado desde los contextos, de una alfabetización que surja desde la realidad, de la importancia de la interacción entre alfabetizadores y alfabetizandos en los espacios comunitarios, de la alfabetización como espacio de participación social, entre otras, son ideas fuerza que se valoran y permanecen como orientaciones en la mayor parte de los programas.

- **Las redes y las alianzas aparecen como imprescindibles**

En las experiencias queda claro que una tarea de la importancia y envergadura como la alfabetización, considerando las múltiples implicancias del analfabetismo, no puede ser emprendida por una institución en forma aislada. Como es la sociedad la que produce el analfabetismo; es la sociedad en general la que debe hacerse cargo del problema: tanto instituciones estatales como no gubernamentales.

Por otra parte, es claro que la alfabetización y la educación de adultos, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, deben responder a las diferentes necesidades de las personas y de los grupos, por ello, los distintos aspectos de la vida deben estar presentes en los procesos educativos. De ahí, la importancia de la alianza entre instituciones que trabajan en distintos sectores: salud, trabajo, familia, vivienda, etc.

Estas alianzas contribuirán a la permanencia de las personas³³ y los grupos en las instancias educativas, al reforzar su motivación.

Por otra parte, para llegar a los grupos de base, los programas deben vincularse con las organizaciones sociales.

Otra estrategia relevante es la inclusión de universidades en los procesos, las que pueden aportar con el sustento académico de investigación, evaluación de procesos, evaluación de aprendizajes, formación de educadores o alfabetizadores.

- **La perspectiva laboral constituye una respuesta a necesidades concretas**

En la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, la formación para el trabajo constituye un elemento fundamental, tanto por su contribución a una mejor inserción laboral y mejor calidad de vida, como por su fuerza motivadora en el aprendizaje, por su capacidad de contribuir a elevar la autoestima y ayudar a una mayor autonomía.

De ahí que, –como aparece en varios de los programas–, una visión renovada de la educación de personas jóvenes y adultas debería enfocar no solo la escolarización, sino el desarrollo de todas las competencias que las personas requieren para participar activa y creativamente en el ámbito social y laboral.

- **Son de gran importancia los aspectos innovadores, los que se refieren a elementos que rompen lo “normal” de los procesos educativos o a elementos “nuevos” que mejoran un proceso³⁴**

Los procesos que perduran se reinventan permanentemente, introduciendo elementos innovadores; de otro modo caen fácilmente en la rutina y el programa va decayendo, produciendo en los participantes desmotivación por continuar. La mayoría de las experiencias señala que ha desarrollado elementos innovadores, a través de los cuales se considera que el proceso educativo es más pertinente.

³³ La retención de los participantes adultos en los procesos educativos es señalado como problema en diferentes programas.

³⁴ “Innovación es la secuencia de actividades por las cuales un nuevo elemento es introducido en una unidad social con la intención de beneficiar la unidad, una parte de ella o a la sociedad en conjunto. El elemento no necesita ser enteramente nuevo o desconocido a los miembros de la unidad, pero debe implicar algún cambio discernible o reto en el status quo.” (Michael A. West; James L. Farr, 1990)

Las innovaciones se refieren tanto a aspectos estratégicos internos como acciones de profundización del conocimiento del proceso, cambio de estrategia pedagógica o la instalación del programa en diversas localidades a través de medios diferentes y a la elaboración de nuevos materiales.

- **El aprendizaje a lo largo de la vida constituye una orientación y un desafío**

La preocupación por la continuidad de los procesos de alfabetización cruza a todas las experiencias. Ya no solo se vincula la alfabetización con la post-alfabetización: en la mayoría de las experiencias se busca la continuidad de estudios en espacios formales, pero con mayor énfasis en modalidades no-formales flexibles y modulares que se adaptan mejor a las condiciones de vida y de trabajo de las personas. No obstante, este proceso es difícil y para muchos programas no es satisfactorio. Se señala con frecuencia que el problema fundamental es lograr la motivación al aprendizaje, lo que, sin duda, requiere de un análisis más acucioso.

- **Evaluar para mejorar los aprendizajes y los programas**

La evaluación de los aprendizajes emerge como un tema de preocupación; se avanza en la convicción de que es necesario contar con procedimientos e instrumentos que permitan valorar los aprendizajes, conocer cuánto y qué se logró en los procesos y cómo hacer para mejorar.

La mayoría las experiencias señala contar con procedimientos que permiten evaluar los aprendizajes; sin embargo, hay poca información acerca de cómo se están realizando los procedimientos y sobre el alcance e impacto de estas acciones.

Igualmente, en algunas experiencias se informa que se llevan o llevarán a cabo procesos de evaluación de los programas. Sin duda, falta todavía afinar más esta perspectiva y diseñar modelos de evaluación de programas que puedan ser aplicados en los distintos países de la región.

- **Formación de los facilitadores o monitores de los grupos**

En las experiencias, se denota una preocupación por la formación de los alfabetizadores. Esta preocupación se observa en estrategias que incorporan a las universidades en los procesos de formación, como también y principalmente, en construir y fomentar espacios de intercambio entre los facilitadores.

- **Los materiales educativos y el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC)**

Todos los programas señalan la importancia de sus materiales educativos, pero no se tienen suficientes criterios para validar la calidad de dichos materiales, tanto en cuanto a la posibilidad de gatillar aprendizajes como a su pertenencia en relación con los grupos a los que están destinados.

Llama la atención que no aparezcan, en estas experiencias, materiales que incluyan las tecnologías de información y comunicación como medio de apoyo en el aprendizaje, fuera de los videos³⁵. En nuestra época, caracterizada por un avance vertiginoso en todo lo que se refiere a TIC, parece imprescindible que la EPJA incorpore también esta tecnología, usándola como medio de aprendizaje, considerando, además, que la población que asiste a los programas de EPJA son, en un gran porcentaje, jóvenes excluidos del sistema escolar.

- **La creación de ambientes letrados**

Se sabe que la creación de ambientes letrados es básica para que las personas y los grupos recién alfabetizados continúen y avancen en el desarrollo de sus habilidades de lectoescritura, de modo de que puedan participar activamente en su medio. Se podría decir que, con la introducción de los medios de comunicación masiva, especialmente con la televisión, el ambiente se ha modificado, incluyendo más escritura. Sin embargo, esto no significa que la persona recién alfabetizada se comunique más por escrito. Muchas veces, la televisión se ve en forma pasiva.

³⁵ Las TIC aparecen como instrumentos del educador, para registro de participantes, para registro de evaluación, para evaluación en línea. Las Plazas Comunitarias de MEVyT incluyen computadores en los cuales los estudiantes pueden trabajar.

En la mayoría de las experiencias, el tema se aborda tímidamente. Más bien, se lo reduce a la difusión de materiales o a la inserción del programa en la comunidad.

No hay duda de que una experiencia aislada difícilmente puede modificar el ambiente en sentido amplio. Para ello, es necesaria la introducción de esta exigencia en las políticas sectoriales, de modo que se amplíe la difusión de medios escritos y se invite a las personas a participar, comunicándose por escrito.

2. Algunas sugerencias para la construcción de políticas y prácticas de alfabetización

Como resultado de las reflexiones surgidas a partir de las experiencias y teniendo en cuenta los avances teóricos y conceptuales, se destacan algunas sugerencias para avanzar hacia la construcción de políticas y prácticas de alfabetización en el contexto actual de la región.

Los tres primeros puntos destacan ideas fuerza relacionadas con el enfoque global de las políticas; las siguientes constituyen recomendaciones que buscan contribuir a orientar el desarrollo de aspectos más específicos expresados como requerimientos por las propias experiencias y presentes en los debates recientes del seguimiento de los acuerdos de la última Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFINTEA VI.

- **Las políticas y prácticas en alfabetización están ligadas a la construcción de sociedades más democráticas**

La alfabetización, en la actualidad, cuando existe una presión por cambios educativos profundos en nuestras sociedades, no puede ser un tema aislado o referido a sí mismo. Las políticas y prácticas de alfabetización están ligadas a la construcción de sociedades más democráticas, en las cuales el acceso a la cultura escrita es fundamental, no solo para quienes no tuvieron oportunidades de alfabetización temprana, sino para toda la sociedad, que se empobrece sin el aporte de adultos, jóvenes, niños y niñas que no pueden interactuar en entornos letrados.

La construcción democrática demanda que la alfabetización se reconozca efectivamente como un derecho de las personas y un deber de las sociedades. El desafío actual de la alfabetización requiere considerar que existen dos tareas esenciales y

complementarias: garantizar el acceso y calidad de la alfabetización infantil en la escuela primaria para evitar la reproducción del analfabetismo adulto, e impulsar acciones educativas que otorguen a los adultos oportunidades efectivas de aprendizaje. Las sociedades deben avanzar hacia la construcción de comunidades alfabetizadas, donde cobre sentido el aprendizaje. Si se desea profundizar la democracia, es fundamental incorporar los nuevos códigos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.

- **Las metas en alfabetización debieran plantearse en términos del logro de aprendizajes**

Si comprendemos que la noción de alfabetización actual es compleja y dinámica, pues demanda la interacción con el medio y requiere de la adquisición de un sistema de representación que permita el acceso y permanencia en la cultura letrada, las metas de la alfabetización deberían plantearse en términos de aprendizaje, en cuanto al logro de niveles suficientes de alfabetismo y uso efectivo de la lectura, escritura y matemáticas.

- **El diseño de políticas debe considerar que se requieren estrategias adecuadas y tiempo para el logro de la alfabetización**

El aprendizaje de la lectura y escritura requiere tiempo y es complejo; es necesario considerar los estilos cognitivos y las estrategias que las personas han desarrollado para moverse en el mundo letrado. Por lo mismo, la construcción responsable de políticas de alfabetización y educación de adultos, debe considerar que la superación del problema requiere de estrategias de largo plazo. En esa estrategia se debe tener en cuenta que el analfabetismo no se podrá superar, mientras al lado de cada comunidad organizada no exista una escuela de calidad accesible a todas y todos, sistemas locales de protección del derecho a la educación en el momento oportuno, mecanismos de reinserción escolar, programas educativos para afianzar los aprendizajes básicos vinculados a la vida de jóvenes y adultos, bibliotecas públicas, oportunidades de acceso a los nuevos medios de comunicación. Solamente así se podrán disminuir al mínimo los riesgos de seguir teniendo, de forma indefinida, el problema del analfabetismo.

- **Diseñar y consolidar modelos flexibles para potenciar la alfabetización y el aprendizaje a lo largo de la vida**

La necesidad de flexibilizar las ofertas educativas para hacerlas más accesibles y adecuadas a las condiciones de vida de las personas, requiere construir modelos capaces de superar la rigidez con que, habitualmente, se desarrollan los sistemas escolares, incluidos en ellos la educación de personas adultas. Diseñar e implementar ofertas flexibles constituye un desafío, pues requiere respuestas a temas fundamentales, como: qué organizaciones o instituciones tendrán a cargo el servicio educativo, cómo operará la relación público-privado, qué currículum servirá de marco para el impulso de estas modalidades, qué normativa regulará la aprobación parcial de módulos, cuál será el modelo de financiamiento, cómo se verificará la calidad del servicio prestado, qué soporte técnico-informático se requerirá para el seguimiento de los participantes, cómo se regulará la aprobación de los niveles.

- **Apoyar procesos de formación de facilitadores, docentes y/o monitores de alfabetización y educación de adultos**

En la región existe una diversidad de educadores de adultos; entre los cuales destacan: monitores y/o facilitadores comunitarios de alfabetización, docentes que se desempeñan en los centros educativos y en modalidades flexibles y no formales de nivelación de estudios, y un numeroso grupo de profesionales asociados a iniciativas no formales, especialmente, en el ámbito de la capacitación.

Los alfabetizadores y educadores deben tener una formación sólida que les permita mejorar su intervención para lo cual requieren contar con competencias claves, asociadas a conocimientos pedagógicos, habilidades y actitudes que deben poner en juego en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Más que un modelo único de propuestas de formación, se requiere del levantamiento de criterios de calidad asociado a perfiles de competencias de los educadores de adultos, según el contexto y propósito de la acción educativa. Se requiere también contar con el apoyo de universidades e instituciones de educación superior.

- **Levantar criterios que ayuden a evaluar y mejorar la calidad de los materiales pedagógicos en alfabetización**

En los procesos de alfabetización los materiales pedagógicos son fundamentales; es frecuente que los monitores y/o alfabetizadores encuentren en libros y cartillas una guía imprescindible para el trabajo con los participantes. A su vez, se requiere contar con materiales que ayuden a la formación de los propios alfabetizadores. Para mejorar la calidad de los textos y materiales que circulan, más que modelos a imitar, se requiere contar con criterios que orienten su elaboración y/o ayuden a validar y ajustar los textos disponibles.

- **Fortalecer capacidades de investigación y sistematización que contribuyan a mejorar la calidad de las políticas y prácticas en alfabetización**

Desde un enfoque interdisciplinario se entiende que la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas requieren de las contribuciones de otras disciplinas, entre ellas, la psicología, la sociología, la antropología, la lingüística, la filosofía. Los aportes de otras disciplinas ayudan a mejorar los marcos conceptuales y la capacidad de entender los aspectos específicos que debieran ser considerados en las políticas y prácticas de alfabetización y educación de adultos.

El intercambio de buenas políticas y prácticas requiere fomentar las capacidades de análisis y sistematización. Cuando el intercambio se circunscribe solo a una descripción de las actividades realizadas, es difícil que se constituya en aprendizajes significativos y útiles para otras experiencias.

- **Diseñar e implementar sistemas de evaluación de aprendizajes, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida**

La convicción de que el aprendizaje se adquiere y desarrolla en diferentes espacios, formal, no formal o informal, plantea el desafío de encontrar nuevas formas de comprobación y certificación de los aprendizajes. En la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, surge la necesidad de desarrollar nuevas formas de evaluación y certificación en las que se consideren las competencias logradas, independientemente de los procesos de formación seguidos.

Crear e instalar sistemas de reconocimiento y certificación de aprendizajes constituye un proceso complejo que requiere capacidad técnica para avanzar en componentes centrales de todo sistema. Entre ellos es importante la elaboración de marcos de referencia para la evaluación, la elaboración y validación de instrumentos de evaluación, la aplicación y corrección de pruebas y/o de otros instrumentos, el análisis e informe de resultados de las evaluaciones, los procedimientos de certificación, y los soportes informáticos para diferentes usuarios.

En la medida que se instalen políticas que vinculen el aprendizaje a lo largo de toda la vida, crecerá la demanda por generar sistemas que constituya instrumentos de fe pública de los aprendizajes adquiridos. Estos son procesos largos y complejos que requieren de capacidades a nivel nacional.

- **Avanzar hacia el reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes**

Los saberes de las culturas tanto indígenas como afrodescendientes están profundamente imbricados con la cultura propia de los pueblos. La diversidad de experiencias en alfabetización en lenguas nativas, requiere de estudios y sistematización que enfatice la importancia de los saberes dentro de cada una de las culturas que los han generado. Se requiere impulsar estudios que, desde una perspectiva cualitativa, con enfoque antropológico y lingüístico, avancen hacia el desarrollo de mecanismos de reconocimiento de los saberes.

- **Contar con estrategias que apoyen la inserción y permanencia en los programas de alfabetización y educación de adultos**

La motivación para alfabetizarse y mantener las competencias adquiridas está en estrecha relación con la calidad de los contextos alfabetizados. La falta de motivación al aprendizaje no solo tiene que ver con una disposición interna de la persona, por ello no es suficiente con argumentos como “evitar el engaño” o para “que pueda participar mejor”. La motivación fundamental vendrá de los propios contextos; por lo mismo, se debe considerar la generación e incentivo de ambientes letrados que no dependen solo del incentivo en las comunidades locales, sino de su inclusión en políticas sectoriales sustentables.

- **Nuevas tecnologías de información y comunicación no solo como una herramienta, sino como un nuevo código en alfabetización**

Sin duda las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son elementos determinantes del contexto actual. El acceso a las tecnologías ha traído nuevas oportunidades y también ha profundizado inequidades, produciendo la llamada “brecha digital”. Constituye un desafío para los programas de alfabetización contribuir a que las personas tengan acceso a las nuevas tecnologías, considerarla como un nuevo código de la alfabetización del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, R. y MESSINA, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Convenio Andrés Bello, Colombia.
- BARBERO, J. M. (2005). *Los modos de leer*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- CEPAL (2007). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.
- CEPAL-PNUD (2010). *Informe Regional actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/index.php>
- FERNÁNDEZ, A. (2007). *Alfabetización puerta del conocimiento*. En: www.entreculturas.org
- INFANTE, M. I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.
- INFANTE, M. I. (1991). *Investigación sobre analfabetismo funcional en algunos países de América Latina*. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol. 14, N° 2, p. 61-81.
- INFANTE, M. I. (1983) *Educación, comunicación y lenguaje*. Centro de Estudios Educativos. México, D.F.
- INTERNATIONAL INSTITUTE FOR ADULT LITERACY (1977). *Teaching reading and writing to adults. A sourcebook*. Tehran. 1977.
- LONDOÑO, L. O. (ed.) (1990). *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*. Madrid: Ed. Popular.
- OEI, SEGIB (2008). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para el bicentenario*. Madrid.
- PNUD (2010) *Informe Regional actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. <http://www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org/site/indx.php>
- ROBINSON, C. (2010) *Establishing criteria for effective practice in literacy – a background paper for the effective practices technical group* UNESCO, PARIS.

- TOMASEVSKI, Katarina (2006). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: Global Report*, 2006. En Rosa María Torres (2009). “Las 4 A como criterios para identificar buenas prácticas en educación”. www.fronesis.org
- TORRES, R. M. (2008). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Hamburgo: UNESCO/UIIL.
- TORRES, R.M. (2005). *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica*. En: <http://www.fronesis.org>
- TORRES, R.M. (2003). *Luego de la alfabetización, ¿la post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos*. En: <http://www.oei.es/alfabetizacion/Postalfabetizacion.pdf>
- TORRES, R.M. (2000). Documento base *Alfabetización para Todos: una década de Naciones Unidas*. En: www.fronesis.org
- TORRES, R.M. (2009) *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*.
- UNESCO (2010) *Proposal for a set of criteria of effective practice in literacy for consideration by the technical working group on effective practice in literacy*, Paris.
- UNESCO (2010) *Global Report on Adult Learning on Education (GRALE)*. [Http://www.UNESCO.org/en](http://www.UNESCO.org/en) CONFINTEA VI GRALE.
- UNESCO (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). En: <http://www.unesco.org/uiil>
- UNESCO (2008). *El desafío Mundial de la Alfabetización*. Sector Educación. En: <http://www.unesco.org>
- UNESCO (2007). *Investigación sobre alfabetización: investigación, alfabetización, evaluación y estadísticas*. V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V). En: <http://www.unesco.org/education/uie>
- UNESCO (2007) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. <http://www.unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (2006). *Educación para Todos: la alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. En: <http://www.unesdoc.unesco.org>

- UNESCO (2006). *Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP)*. En: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/Programa_monitoreo_evaluacion_alfabetizacion_lamp.pdf
- UNESCO (2004). *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Documento de Orientación, Sector Educación. París: UNESCO.
- UNESCO (2003): *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*. Informe sobre el Balance Intermedio. V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V). Bangkok, Tailandia.
- UNESCO (1985): *IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Informe final. París, UNESCO.
- UNESCO-OREALC-REDALF (1987). *Alfabetización y postalfabetización en América Latina. Perfiles de proyectos y programas vigentes*. Santiago de Chile.
- UNESCO (1976). *The Experimental World Literacy Program: a critical assessment*. Paris. 1976.
- WEST, M.A. & Farr (ED). *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*. Chichester: Jhon Wiley & Sons, Ltda. 1990.
- WCEFA (1990): *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, UNESCO, 1990.

Desde su creación, la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y El Caribe (Red Innovemos) ha realizado una intensa actividad de identificación, registro y difusión de experiencias educativas innovadoras.

Respondiendo a los desafíos asumidos por los países de la región en las acciones de seguimiento de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) ha recogido buenas políticas y experiencias de alfabetización, con el fin de impulsar el intercambio de conocimientos y prácticas entre los países de América Latina y el Caribe.

Esta publicación, que constituye el quinto volumen de la Colección Innovemos, presenta un análisis de estas experiencias y orientaciones para el desarrollo de políticas educativas en este ámbito.

Los invitamos a leer, analizar y compartir esta publicación con el profundo deseo de continuar aportando a la construcción de un marco de referencia compartido sobre la innovación educativa en nuestra región.



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

