

La política de alfabetización en seis países latinoamericanos

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XVIII, núm. 1, pp. 9-35

Pablo Latapi*

RESUMEN

Este artículo se basa en una investigación realizada por el CREFAL sobre las políticas de alfabetización y educación básica para adultos en seis países latinoamericanos (Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua y República Dominicana).

En él se incluye sólo el análisis comparativo de las políticas de alfabetización formuladas por los gobiernos de estos países; se intenta identificar las tendencias comunes y sus diferencias, agrupándolas en tres grandes apartados: decisiones de planeación, decisiones de operación y evaluación de los logros; el autor finaliza su artículo con una serie de interesantes conclusiones. Ya que la declaración de México y el Proyecto Principal de Educación establecen las metas de erradicar el analfabetismo para el año 2000, esta visión comparativa puede significar un valioso documento para muchos países de la Región que recientemente han iniciado una revisión de sus políticas de alfabetización con miras a alcanzar estas metas.

ABSTRACT

This article is based on a research project carried out by CREFAL dealing with literacy and basic adult education policy making in six Latin American countries (Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua and the Dominican Republic). The article not only includes the comparative analysis of literacy policy making in the different countries, but also attempts to identify the common traits and the main differences discovered. These are analyzed according to three main criteria: planning decision-making, operational decision making and goal-attainment evaluations. The author reaches a series of interesting conclusions. The Declaration of Mexico and the Major Project of Education establish the goal of eliminating illiteracy in Latin American by the year 2000. This comparative review of adult education policy may prove a valuable document for many countries that have recently faced the task of designing new literacy programs in order to meet this goal.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Fue Director fundador del CEE; actualmente es Coordinador del Área de Políticas Educativas en el CREFAL.

El Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) terminó recientemente una investigación acerca de las políticas de alfabetización y educación básica para adultos en algunos países latinoamericanos.¹ Ese estudio se propuso examinar, sistematizar y analizar, desde diversos puntos de vista, las políticas que siguen los gobiernos en el campo de la educación de adultos (EA) con miras a ofrecer sugerencias para mejorarlas.

Inicialmente se seleccionaron 11 países para invitarlos a participar en la investigación. Sin pretender que hubiese "representatividad" (concepto aquí de difícil aplicación), se procuró que en esa selección estuvieran representados países grandes y pequeños, continentales y caribeños, con y sin poblaciones indígenas o afroindígenas, de diversos regímenes sociopolíticos, de diverso grado de desarrollo educativo y con diferentes estilos burocráticos y organizativos en la administración de su educación. Varias circunstancias, sin embargo, sobre todo la falta de disposición efectiva de colaborar en las tareas de la investigación, redujeron el número de países a los seis siguientes: Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua y República Dominicana. Aceptando que esta segunda selección es menos rica que la primera en cuanto a los criterios mencionados, sin embargo que ofrecía suficiente diversidad para llevar a cabo el estudio según sus propósitos originales.

La investigación partió de un marco teórico² que precisó términos y definiciones, profundizó en los intereses que guían al Estado en su proceso de elaboración de políticas de educación de adultos y estableció las hipótesis que habían de guiar el estudio. Se envió a los países participantes un cuestionario inicial para recabar la información básica y se efectuó una reunión con representantes de todos ellos para establecer las bases de cooperación; en ella se acordó que los países seguirían la pauta de "investigaciones asociadas", constituyéndose en cada país un pequeño equipo de investigadores y siendo el CREFAL la institución coordinadora. Así se elaboraron diversos trabajos siguiendo los lineamientos enviados desde CREFAL, el cual asumió la tarea de realizar los "análisis de congruencia" de la política

¹ Latapí, Pablo (Coord.), con la colaboración de Ma. Antonieta Madrigal, "Caracterización, sistematización y análisis de las políticas de educación de adultos en algunos países de América Latina y el Caribe", Informe Final, 4 Vols., Pátzcuaro, Mich., CREFAL, 1988 mimeo.

² Este marco teórico se publicó en: Latapí, Pablo, "Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 10, Nos. 1 y 2, 1987, pp. 11-46.

de cada país, así como diversos análisis comparativos.³ De esta manera se llevó a cabo la investigación (no sin los inevitables tropiezos propios de proyectos que involucran a varios países en nuestra Región) a lo largo de 26 meses. La principal limitación fue la de no poder profundizar, como inicialmente se pretendía, a través de entrevistas con los agentes de decisión, en las fundamentaciones, motivaciones y percepciones de los autores de las políticas adoptadas. De todo esto se da cuenta detallada en la Relatoría de la Investigación, comprendida en el Informe Final ya citado.

El presente artículo presenta sólo el análisis comparativo de las políticas de alfabetización en los seis países mencionados, según están formuladas en los documentos oficiales de estos países.⁴

Este análisis intenta identificar las tendencias comunes o predominantes, así como las diferencias y su razón de ser. Los temas se agrupan en tres grandes apartados:⁵ decisiones fundamentales que influyen en el planteamiento del programa; decisiones de operación relativas al funcionamiento del programa; y otras cuestiones relacionadas con la evaluación que el programa hace de sus logros.

Aunque el estudio del CREFAL comprende otros aspectos, esta visión comparativa de las políticas de alfabetización tiene especial interés para los próximos años, ya que muchos países de la Región han iniciado una revisión de sus políticas de alfabetización con miras a alcanzar en el año 2000 la meta de erradicar el analfabetismo, establecida en la Declaración de México y el Proyecto Principal de Educación.

³ Los "Análisis de congruencia" fueron elaborados por Ma. Antonieta Madrigal, quien fungió como asistente en toda la investigación.

⁴ Véase bibliografía. En concreto se consideraron los siguientes programas o campañas de alfabetización: Brasil, Programas del MOBREAL (1970-1985) y Orientaciones de EDUCAR (1986 fines de 1987). Colombia, Campaña Nacional de Alfabetización "Simón Bolívar" (1980-1982) y Programa de Alfabetización Participativa (PAP), dentro de la Campaña de Instrucción Nacional CAMINA (1983-1986). Costa Rica, Plan Nacional de Alfabetización y Educación Básica por Madurez (1975 al presente). Ecuador, Programa Nacional de Alfabetización (1980-1984), Programas de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria (1985 al presente), Subprograma de Educación Quechua (1980 al presente) y Programa de posalfabetización. Nicaragua, Campaña Nacional de Alfabetización (1980) y estrategias posteriores (1987) y Educación Popular Básica (1980). República Dominicana, Programa Especial de Educación Ciudadana (PEEC), dentro del Programa de Reforzamiento en la Educación de Adultos (PREA) (1983-1986)

⁵ Este esquema de ordenamiento está tomado de: Latapí, Pablo, *Decisiones cruciales en la planificación, específicamente de programas de alfabetización*, Serie: Capacitación de Planificadores de Alfabetización y Educación de Adultos, No. 3, Pátzcuaro, Mich., UNESCO-OREAL y CREFAL, 1986.

I. DECISIONES DE PLANTEAMIENTO

A. Concepción del analfabetismo y diagnósticos que se hacen del mismo

Aunque en los documentos examinados no aparece, en general, una preocupación por definir teóricamente la naturaleza del analfabetismo, sí se puede apreciar, por referencias indirectas, una tendencia predominante a considerarlo como un fenómeno social estructural. Esto no era así hace veinte años: el enfoque del Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), por ejemplo, en sus inicios, concibe el analfabetismo como un fenómeno aislado, particular y, en cierta forma, individual, cuya superación es indispensable para iniciar una educación técnica laboral que aumente la productividad del trabajador. EDUCAR, en cambio, rectifica esta concepción, inscribiendo el analfabetismo en su marco social y considerándolo ligado a la forma de inserción social de los diversos grupos poblacionales.

La concepción estructural del analfabetismo aparece con mayor claridad en las formulaciones del Ecuador y de Nicaragua. El primero afirma que “el analfabetismo no es causa sino manifestación del subdesarrollo” y lo califica como “fenómeno sociopolítico estructural” cuyas raíces se encuentran en “fenómenos sociales, económicos y políticos administrativos, que tendieron a mantener marginado a un amplio sector de la población”. Por ello, la alfabetización será el punto de partida para movilizar a los marginados hacia el desarrollo. En Nicaragua, el analfabetismo se considera como una de las facetas de la opresión ejercida por la dictadura somocista; por esto, ya diez años antes del triunfo de la Revolución, el Frente Sandinista incluía la alfabetización entre sus proyectos y, al llegar al poder, lanza la Campaña Nacional de Alfabetización. Esta establecía entre sus objetivos aglutinar al pueblo en torno a las tareas de transformación social. Fue concebida como un “hecho político, con implicaciones pedagógicas”.

La concepción estructural del analfabetismo no está ausente tampoco en las formulaciones de Colombia y de Costa Rica. En Colombia, tanto la Campaña Simón Bolívar como el Programa de Alfabetización Participativa (PAP), al insistir en una “alfabetización participativa” que contribuya a la concientización de los analfabetos y los lleve a participar activamente en los cambios sociales, denotan el carácter estructural del analfabetismo. Así lo hace también el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Básica por Madurez de Costa Rica, al señalar que el analfabetismo es un reflejo de las relaciones entre sis-

tema educativo y sociedad, y al calificarlo de causa y efecto a la vez del subdesarrollo.

Menos evidente es esta relación, en cambio, en las formulaciones de República Dominicana. El Programa Especial de Educación Ciudadana (PEEC), al lado de algunas alusiones a la teoría del capital humano, afirma que “la alfabetización integral” es un “factor importante para el desarrollo” y un “elemento fundamental” para mejorar las condiciones de vida de los sectores populares.

Por tanto puede afirmarse que, aunque con acentos diversos, predomina en estos países una visión teórica del analfabetismo que lo liga a condicionamientos de la estructura social; en consecuencia, la tarea alfabetizadora se plantea no como la simple enseñanza de la lectoescritura, sino como una acción que involucre la conciencia de los alfabetizandos e induzca su organización y movilización.

Quizás valga la pena reflexionar cuán profundamente han penetrado las ideas de Paulo Freire en las ideologías oficiales sobre la alfabetización. Lo que inicialmente, hace 25 años, fue un “método” que prometía alfabetizar en 40 horas y que atraía la atención de los políticos principalmente por sus efectos electorales (puesto que en Brasil el analfabeto no tenía derecho a votar) y por sus potencialidades de movilización popular, fue pasando a ser una concepción teórico-social y una estrategia de acción que permeó lentamente la práctica de la educación de adultos de muchos grupos privados; de ahí pasó a ser un enfoque legitimado por los organismos internacionales; y de ahí a ser ideología operativa de no pocos gobiernos latinoamericanos. De esta manera, las concepciones freireanas han llegado a afectar profundamente las políticas de EA en la Región.

B. Relación de la alfabetización con las políticas de desarrollo económico y social

Una segunda cuestión, fundamental para el planteamiento de las políticas de EA, es la relación entre la acción alfabetizadora y el conjunto de políticas de desarrollo adoptadas por el gobierno.

En los seis países esta relación aparece claramente explicitada. En Nicaragua, La Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) no sólo es una acción educativa sino una acción explícitamente política que moviliza a todos los sectores sociales, promueve la unidad nacional en torno a la Revolución, propugna la identidad cultural, acerca a alfabetizadores y alfabetizados, y fomenta el contacto directo con la realidad del país con miras a la reconstrucción nacional. En las estrategias de alfabetización y de EA posteriores a la Campaña, puede

también advertirse el propósito de ajustarse a los requerimientos de la producción y de la defensa que plantea la situación del país.

De manera semejante, los cambios políticos en Brasil explican las tres fases por las que han pasado las políticas de alfabetización y EA en los últimos 25 años. El régimen populista de Goulart utiliza los movimientos de cultura popular para dinamizar a las clases trabajadoras, no menos que para ampliar sus bases electorales; la dictadura militar imprime en cambio un carácter tecnocrático y productivista a la alfabetización y a la EA (primero con la Campaña ABC y luego con el MOBREAL); y la Nueva República rectifica, de acuerdo con sus postulados de democracia pluralista, una visión de la alfabetización más humanista, descentralizada, diversificada y vinculada a los esfuerzos de las instituciones públicas y privadas.

Semejantes son también los cambios que pueden advertirse en las políticas de EA de los otros cuatro países. En general, sus actuales gobiernos están empeñados en un proceso modernizador que implica integrar y dinamizar a los sectores marginados, no menos que capacitarlos para el trabajo productivo. Consecuentemente, la alfabetización y la EA se conciben como instrumentos de una movilización que incremente la participación social, mejore la productividad y distribuya más equitativamente los beneficios económicos y sociales.

De esta manera, puede apreciarse en el conjunto de los países considerados cómo se entremezclan —en los planteamientos fundamentales de la alfabetización y la EA— intereses políticos y sociales con los de índole económica y los propiamente educativos y culturales. Procurar la alfabetización de los sectores empobrecidos es requerido a la vez por la necesidad de recabar apoyos políticos y de responder a demandas sociales, por la necesidad de aumentar la productividad y ampliar el mercado interno, y también por la necesidad de que la población sea capaz de leer, escribir y acceder a niveles educativos más altos. Sería materia de un estudio más detallado discernir cuál ha sido el peso específico de los intereses políticos, económicos, sociales o educativos al tomarse la decisión de lanzar un determinado programa de alfabetización.

C. La movilización de la sociedad en torno a la alfabetización

Otra cuestión fundamental al plantearse un programa de alfabetización es la relativa a la movilización de la sociedad para apoyar la acción alfabetizadora, ya que la experiencia internacional ha evidenciado la importancia de dicha movilización.

Desde luego la CNA nicaragüense es un ejemplo extremo de movili-

zación, facilitada por la especial situación de un movimiento revolucionario triunfante. Pero el propósito de movilización social se advierte también en los demás países. El PAP colombiano persigue esta movilización a través de dos estrategias: la organización comunitaria y la participación interinstitucional que incluye a las asociaciones privadas. El PEEC dominicano menciona también la necesidad de la participación de la comunidad. Costa Rica habla específicamente de procurar, para el financiamiento de la alfabetización, recursos privados “incluyendo el autofinanciamiento del pueblo beneficiado”. Y Ecuador pretende lograr la participación directa de las comunidades en el desarrollo de su proceso educativo.

Se comprueba, por tanto, que es una tendencia común en las políticas de estos países proponerse la participación y movilización de la sociedad en los programas de alfabetización, no obstante las diferentes maneras de lograrlo.

D. Fuentes de financiamiento para la alfabetización

En este punto (sobre el que no fue posible recabar información más abundante) más bien se advierten diferencias entre los países considerados. Algunos de ellos (Colombia, Costa Rica, Ecuador) financian la alfabetización con recursos directos del Estado, aunque se propongan obtener también la colaboración de fuentes privadas. En el caso de Nicaragua, a los recursos del Estado se suman algunas donaciones internacionales. En Brasil, MOBREAL sostiene sus programas básicamente con un porcentaje de la Lotería Deportiva, asignaciones sindicales y descuentos voluntarios del impuesto de renta (hasta el 1% y después el 2%) de las empresas. República Dominicana cubría (en 1984) el 74% de los costos de su programa con recursos prestados por el Banco Interamericano de Desarrollo, y el resto con fondos estatales.

Quizás estos dos últimos casos sugieran que en algunos países todavía la alfabetización y algunos programas de EA se consideran acciones un tanto excepcionales, al lado de otras más orgánicas de la política educativa que sí reciben financiamiento estatal directo. En todo caso es interesante registrar estas diferencias en las pautas de financiamiento.

E. Objetivos, metas y prioridades

Finalmente, hay un conjunto de decisiones de planteamiento que de-

finen la intencionalidad concreta del programa; tales son las que establecen sus objetivos, metas y prioridades.

1. Respecto a los objetivos

Es posible clasificar los programas considerados en tres clases, según que en ellos predominen –al lado del objetivo educativo de alfabetizar– consideraciones políticas (Nicaragua), económicas (Brasil-MOBRAL y República Dominicana) o sociales (Colombia, Costa Rica y Ecuador). Esta diversidad se explica por las características del régimen en cuestión y la inserción de la alfabetización en las políticas gubernamentales generales.

Desde otro punto de vista, conviene hacer notar que varios programas incluyen en la alfabetización alguna “capacitación para el trabajo” o, al menos, proporcionar información para que los desempleados consigan trabajo y los ya empleados aumenten su productividad. Tal es el caso de Brasil (MOBRAL), República Dominicana y Ecuador; este último añade también como objetivo “contribuir al mejoramiento de la economía familiar”.

Se advierten otras diferencias en los objetivos de los programas. Así, algunos países (Ecuador y Nicaragua) incluyen el afianzamiento de los valores culturales como fuente de cohesión nacional. Otros (República Dominicana y Colombia) incluyen el fortalecer institucionalmente la EA o la educación no formal. Varios mencionan la participación y la movilización social. Y uno, el PAP colombiano, la incorporación de los medios de comunicación e informática a los programas educativos. Estas diferencias son coherentes con las concepciones fundamentales que tiene cada gobierno de la alfabetización y lo que espera de ella.

Aquí es el lugar para presentar un intento de sistematización de los objetivos que presentan los programas de alfabetización analizados. En su formulación se pueden distinguir cuatro grandes dimensiones:

Una dimensión académica, en la que aparecen los siguientes objetivos:

- Disminuir el analfabetismo, enseñando la lectura, escritura y cálculo, que es como el núcleo académico esencial de todo programa.
- Proporcionar otros conocimientos básicos (diversamente definidos) para el desarrollo personal y comunitario.
- Encaminar a la Primaria o Educación Básica, ya sea pasando por una posalfabetización o no, ya sea considerando la alfabetización como el inicio de la primaria o no.

Una dimensión económica, en la que aparece con frecuencia el objetivo de:

- Proporcionar alguna capacitación para el trabajo o, al menos, información para obtener trabajo o para mejorar la propia productividad.

Una dimensión social, en la que suelen incluirse los objetivos de:

- Promover la concientización y organización de los adultos.
- Promover su participación y movilización para el desarrollo comunitario.

Y una dimensión administrativo-burocrática, ya que algunos programas también incluyen:

- Reforzar la EA o la educación no formal en general.
- Promover la cooperación interinstitucional y de la sociedad civil.
- Y articular las acciones de las instancias central, provinciales y municipales (lo cual se propone generalmente con un enfoque de “descentralización”).

Estas dimensiones en las que se ubican los objetivos de los programas de alfabetización, que aquí se utilizan para sistematizarlos, pueden servir también para analizar críticamente la concepción y la caracterización de cualquier programa de alfabetización.

2. Respecto a las metas de los programas

Casi todos los países (según la información disponible) proceden a cuantificar los alfabetizados que esperan lograr por año y en el periodo gubernamental en cuestión, o sea en el corto plazo. En cambio, no se advierten intentos por precisar para el corto plazo el logro de las metas cualitativas, sin duda por ser esto bastante más difícil. Inclusive debe notarse que los programas son bastante parcos al indicar los requisitos para considerar satisfactoriamente “alfabetizada” a una persona inscrita.

Otra observación pertinente se refiere a la ausencia de indicaciones respecto a los analfabetos funcionales. Sólo en los programas colombianos se les menciona como parte de la población destinataria; en general, se supone –y quizás es mucho suponer– que los analfabetos funcionales se incorporaran espontáneamente a las modalidades de posalfabetización y educación básica que se ofrecen.

Pero no suelen establecerse metas que cubrir de analfabetos funcionales

3. Respecto a las prioridades

Hay dos tendencias encontradas: algunos programas son fundamentalmente masivos (Costa Rica, Brasil-EDUCAR, PAP colombiano, República Dominicana y CNA nicaragüense), mientras que otros establecen grupos destinatarios específicos o prioritarios. Así, Ecuador habla de los pobladores rurales, los sectores en situación de pobreza crítica, los indígenas y los desempleados. Nicaragua enfatiza actualmente a la población económicamente activa (Pea), las mujeres, los grupos étnicos de la Costa Atlántica y los niños de 7 a 12 años, sobre todo los que ya trabajan.

En suma, no es ya tan frecuente encontrar como prioritarios los grupos productivos (como fue el caso del MOBRAL y, en general, de las campañas de los años sesenta), sino que parece ir ganando terreno un enfoque masivo. República Dominicana restringe la acción alfabetizadora el primer año, por razones presupuestales, a sólo algunas provincias del país.

F. Enfoques de la posalfabetización y relación con la educación básica

La información disponible respecto a la manera de concebir la posalfabetización es incompleta; con base en ella, sin embargo, puede decirse que los programas de alfabetización pueden caer en una de las tres siguientes tendencias:

- concebir la educación del adulto como un proceso unitario en el que la alfabetización es el inicio, la posalfabetización una transición hacia la educación básica, y ésta la necesaria meta de todos los alfabetizados o de la mayoría;
- concebir la alfabetización, la posalfabetización y la educación básica como operaciones separadas (independientemente de que se prevea que muchos adultos transitarán de una a la otra);
- dejar abierta una pluralidad de propuestas, para que el adulto tome la que mejor responda a sus necesidades.

A la primera tendencia, parece que se adscribirían:

- Los programas del MOBRAL, que adicionaban a la alfabetización un

periodo de 12 meses continuos (Programa de Educación Integrada), equivalente a los cursos 2o., 3o. y 4o. de primaria. En él se daba también información sobre el trabajo. Otra modalidad de posalfabetización consistía en el Programa Cultural, orientado a democratizar la difusión cultural y fomentar la creatividad (Mobraltecas y Puestos).⁶

- El Programa Nacional de Alfabetización del Ecuador, el cual concibe la posalfabetización como equivalente a los grados 2o. y 3o. de la primaria. Se asignan a dicha posalfabetización, además, una pluralidad de objetivos: evitar la regresión al analfabetismo; afianzar los conocimientos y destrezas adquiridos; incorporar a las personas a la vida económica, social, política y cultural; y promover la organización y movilización. Adicionalmente a estos numerosos objetivos, se espera que la posalfabetización conduzca, en algunos casos, a carreras cortas no escolarizadas o al “nivel medio compensatorio”.
- La concepción nicaragüense, según la cual la posalfabetización es ya la educación básica de adultos, que se imparte en los Colectivos de Educación Popular (CEP).
- El programa costarricense que distingue tres niveles: el inicial (que comprende la alfabetización y los cuatro primeros grados), el medio (equivalente al quinto y sexto) y el final. La posalfabetización queda comprendida en el nivel inicial.

A la segunda tendencia podrían adscribirse:

- El caso de Colombia que distingue tres programas distintos: el de Alfabetización Participativa, el de Educación Primaria para Adultos y el de Educación Continuada (la cual puede seguirse en los programas de capacitación técnica del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) o en el Programa de Desarrollo Comunitario). No se habla explícitamente de posalfabetización.
- El caso de República Dominicana cuyo PEEC no contempla sino la alfabetización, adicionada con capacitación para el trabajo. A su lado operan las Escuelas de Cultura Popular que permiten al adulto cursar la primaria en tres años y proseguir a la educación media, en un esquema escolarizado. Existen también varios programas

⁶ Además, se procuró diversificar la posalfabetización ofreciendo tres programas: el de Formación Profesional (que capacitaba por “familias ocupacionales” o por “ocupaciones específicas”); el Programa Diversificado de Acción Comunitaria y el Programa Comunitario de Educación para la Salud. Desde este punto de vista podría adscribirse a la tercera tendencia.

(Centros de Educación Básica para Adultos, Radio-Escuela Popular, Publicaciones de Educación Ciudadana y el Programa Especial de Desarrollo Rural Integrado) que se proponen tareas de posalfabetización y EA.

Finalmente, *a la tercera tendencia* pertenecería el enfoque de EDUCAR, que se propone generar una pluralidad de ofertas educativas que respondan a la diversidad de situaciones de los adultos. Se trata de asegurar la máxima flexibilidad. Esto no obstante, se concibe la alfabetización como la primera etapa del Programa de Educación Básica.

En conclusión, el concepto de posalfabetización, sus objetivos y su articulación con la educación básica son muy variados en los seis países, y es aventurado intentar calificar de dominante alguna de las modalidades encontradas. Parece que cada país va buscando una manera propia de interrelacionar sus programas a partir de su experiencia.

Valdría la pena, sin embargo, plantearse la pregunta: ¿Es realmente conveniente seguir usando el concepto de posalfabetización? ¿No sería quizás mejor terminar con su vaguedad y sustituirlo por programas educativos claramente tematizados en tres direcciones: la capacitación para el trabajo, el desarrollo comunitario o la educación básica sistemática? Esta sugerencia parte de la sospecha de que la anarquía que se observa en este punto ha sido en gran parte causada por la introducción, de parte de los organismos internacionales, del vago concepto de posalfabetización.

II. DECISIONES DE OPERACIÓN

A. Contenidos y materiales

En todos los programas de alfabetización analizados hay un núcleo común de contenidos, constituido por aquellos que se vinculan directamente al proceso de aprendizaje de la lectoescritura y del cálculo. Estos contenidos, circunscritos generalmente por palabras o temas generadores previamente establecidos y plasmados en las Cartillas de Alfabetización, se relacionan con realidades cotidianas de los alfabetizandos y pretenden responder a sus necesidades de desarrollo personal y comunitario. No obstante, también se observan las siguientes diferencias:

- El programa del Ecuador da a entender que, aunque cuenta con

una cartilla (“También Yo Puedo”), deja a la libre determinación de cada grupo sus temas generadores.

- La Campaña Simón Bolívar colombiana, si bien produjo una cartilla nacional “modelo”, estimuló la elaboración de cartillas regionales más adaptadas a las circunstancias locales; de hecho 23 regiones produjeron su cartilla mientras que 10 Departamentos trabajaron con la nacional. El PAP también prevé que su cartilla (“Leo y Escribo”) se adapte a cada región.
- Además de la cartilla, cada programa produce un número variable de materiales de apoyo. Casi siempre existe un Manual del Alfabetizador acompañado de una Guía, así como algunos carteles para el proceso de alfabetización. República Dominicana, más que producir un Manual propio, ha adaptado el producido por la Iglesia. Programas amplios y prolongados, cual fue el MOBREAL, cuentan además con otras publicaciones, como textos de lecturas, libros de ejercicios para Lengua y Matemáticas, y otras publicaciones complementarias.

En general los programas disponen de materiales elaborados expresamente para los adultos, exceptuando el de Costa Rica, que apunta como dificultad el tener que utilizar algunos materiales destinados a niños.

- No hay información suficiente para distinguir qué contenidos añaden aquellos programas que incluyen la capacitación para el trabajo entre sus objetivos. Es de suponerse que su intención capacitadora se refleje tanto en la selección de las palabras generadoras como en la orientación de la posalfabetización.
- El Programa de Costa Rica, como también el de MOBREAL, prevé la multiplicación de bibliotecas comunales para apoyar la alfabetización y la EA y estimular el autodidactismo. República Dominicana utiliza la radio como apoyo en la posalfabetización.
- No todos los países informan sobre sus políticas de acreditación, pero parece tendencia general que sí se otorgue al alfabetizado algún tipo de documento al término del proceso.
- Bastante semejante es la duración prevista para la alfabetización cuando se realiza grupalmente: con 10 horas semanales de trabajo dura entre cinco y seis meses. Hay tendencia general a aceptar el estudio individual, así como a utilizar la radio y TV como apoyos; al respecto, la Campaña Simón Bolívar de Colombia menciona 30 programas de TV.
- La información recabada sobre los contenidos de la Educación Básica denota una estructura bastante común: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pero se prefieren enfo-

ques globalizadores en la disposición de estos contenidos. Cabe preguntarse si esta estructura no está reflejando una proyección de la primaria del sistema formal sobre la EA, que quizás no tenga plena justificación.

B. El método de alfabetización

Todos los programas analizados recurren al método de palabras o temas generadores (aunque República Dominicana no lo explicita). Formalmente al menos, parece haber coincidencia en este enfoque metodológico. Esto no obstante, puede suponerse que haya diferencias significativas en la manera de entenderlo y aplicarlo, dadas las diferentes orientaciones sociopolíticas de los diversos gobiernos.

Ecuador define su metodología como “participativa y reflexivo-crítica”; se pretende que el adulto reflexione sobre sus problemas, tome conciencia de sus posibilidades y participe en las decisiones que le afectan. Distingue tres fases en ese proceso: la investigación participativa de su realidad, la determinación de los objetivos y contenidos educativos a partir de las necesidades (temas generadores, así como proyectos o acciones de desarrollo), y la enseñanza-aprendizaje de los contenidos. Califica su método de “global” a partir de las palabras generadoras.

La diferencia que apunta MOBREAL es que las palabras generadoras están previamente establecidas porque se escogieron unas que tienen “uso universal en todo Brasil”. Distingue seis etapas, insistiendo en la identificación de las sílabas y familias silábicas, la formación de nuevas palabras y la construcción de frases que se deben ejercitar oralmente y por escrito. El aprendizaje de la escritura es simultáneo con el de la lectura; el de las matemáticas corre paralelo a lo largo del proceso.

El PAP de Colombia añade que su método integra el global y el analítico-sintético. Precisa que la alfabetización no debe ser “ideologizante”, e insiste en la flexibilidad y la necesidad de participación.

Nicaragua, en la CNA, de hecho rebasó sus propias orientaciones metodológicas para la alfabetización; el hecho de que los alfabetizadores, en muchos casos, convivieran por algún tiempo con los alfabetizandos dio lugar a que surgieran múltiples oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Otra diferencia que hay que notar fue el carácter explícitamente “politizador” de la Campaña.

De Costa Rica y República Dominicana se cuenta con menos información respecto al método de alfabetización.

Suele haber acuerdo entre los expertos en que hay muchos méto-

dos de alfabetización útiles, y que su eficacia más bien depende de la manera como se apliquen. Sin embargo, los programas analizados apuntan en el sentido de una creciente homogeneidad en torno a un método reflexivo y participativo en cuyos orígenes está, sin duda, el método psicosocial de Paulo Freire.

C. Los agentes alfabetizadores

Conviene analizar dos cuestiones fundamentales relacionadas con los agentes alfabetizadores: su perfil y reclutamiento, y la manera como se les capacita.

1. Perfil y reclutamiento

En los programas considerados parece predominar el recurso a alfabetizadores voluntarios, principalmente estudiantes. Esto no obstante, se registran diferencias:

- MOBREAL aportaba un pequeño honorario (20 dólares mensuales) para los alfabetizadores. Esta cantidad, que en las ciudades se percibía como mero complemento al salario de la persona, en el medio rural se traducía en una motivación bastante efectiva.
- Ecuador habla de recurrir también a docentes del sistema formal de educación; de hecho la mitad de sus alfabetizadores eran maestros. No menciona si también estos maestros trabajaban sobre base voluntaria. El programa detalla pormenorizadamente las cualidades requeridas del alfabetizador.
- En Colombia tanto la Campaña Simón Bolívar como el PAP reclutaban fundamentalmente estudiantes, aunque también contaban con la colaboración de maestros, religiosos, sindicalistas, amas de casa y funcionarios.

En 1981 se logró capacitar a 70 000 y en 1982 a 80 000.

- República Dominicana confía sobre todo en reclutar bachilleres y otros estudiantes, también sobre base voluntaria, a quienes se estimula con premios y reconocimiento. Lo mismo parece hacer Costa Rica. Para la Educación Básica, República Dominicana prevé recurrir a profesionistas de los Centros Urbanos y Rurales de Educación Ciudadana y de las Escuelas de Cultura Popular.
- Nicaragua, que durante la Campaña contó con cerca de 100 000 alfabetizadores voluntarios, comprometidos a tiempo completo durante varios meses, sigue recurriendo a la colaboración voluntaria tanto para la alfabetización como para el vasto trabajo de los maestros populares en los CEPs.

Cabe preguntarse qué razones llevan a los programas a preferir alfabetizadores voluntarios y principalmente a estudiantes. Parece que en esta decisión influyen: la falta de recursos, el carácter transitorio del programa, la amplitud de la tarea, la disponibilidad del estudiante y, quizás, la consideración de que el estudiante debe retribuir algo a la sociedad por la educación gratuita que ha recibido.

En cuanto a los maestros, puede aventurarse la hipótesis de que su empleo como alfabetizadores no es tan frecuente como pudiera esperarse, por las razones siguientes: está más habituado a que se le retribuya su trabajo profesional; está acostumbrado a una metodología adecuada para niños o jóvenes y para el marco de la educación formal; es menos flexible para desplazarse y afrontar situaciones incómodas y –también– está más habituado a crear problemas políticos o laborales.

2. *Capacitación*

El esquema general, bastante común en los programas analizados (dado que todos ellos prefieren alfabetizadores voluntarios), prevé una capacitación inicial bastante breve –de 15 a 25 horas– seguida de visitas y cierta supervisión.

La capacitación inicial se da por medios muy variados: talleres, cursillos, congresos, programas de radio o TV y aun por correspondencia (Costa Rica). Generalmente consiste en dos grandes vertientes: información sobre el funcionamiento del programa y de la institución que lo organiza y, por otro lado, el desarrollo de las destrezas necesarias para guiar la alfabetización. Esto último suele hacerse explicando el Manual del Alfabetizador.

Es interesante registrar la estrategia que al respecto desarrolló MOBREAL. Dada la vastedad del territorio recurrió a un esquema multiplicador en el que un “agente pedagógico” regional se responsabilizaba de organizar la capacitación inicial (que duraba 24 horas) y de seguir interactuando con los alfabetizadores a través de entrevistas, visitas, correspondencia, etc. Como norma, había sesiones mensuales de ocho horas con los alfabetizadores de la región o distrito, en las que se resolvían problemas y se evaluaban los trabajos.

En el programa de República Dominicana se prevé también que en cada Municipio haya un coordinador al servicio de 30 “facilitadores” voluntarios, cada uno de los cuales debe alfabetizar a seis adultos en cuatro meses (trabajando cinco horas a la semana).

Este esquema de capacitación –breve capacitación inicial, efecto multiplicador, responsables regionales o distritales, flexibilidad de

medios y seguimiento y supervisión— parece estar dictado por la naturaleza de la tarea de alfabetización y el carácter voluntario de los alfabetizadores. De aquí que en todos los programas se enfatice la necesidad de motivar y movilizar a toda la sociedad para que el programa tenga éxito. De aquí también la apertura hacia la colaboración de las instituciones privadas que se nota en la mayoría de los programas.

III. LA EVALUACIÓN QUE EL PROGRAMA HACE DE SUS LOGROS

Finalmente, conviene analizar la manera como los diversos programas aprecian sus logros y los problemas o limitaciones que señalan.

A. Los resultados

La información respecto a la eficacia de los programas es escasa e incompleta. Aunque fuese completa, sería improcedente pretender establecer comparaciones, que necesariamente prescindirían de múltiples factores cualitativos.

Varios programas mencionan logros satisfactorios: Nicaragua, que con un esfuerzo de gran intensidad abate el analfabetismo de 50.2 a 12.9%; Ecuador, cuyo Plan Nacional de Acción va cumpliendo sus ambiciosas metas (en cinco años más de medio millón de alfabetizados); Brasil-MOBRAI, que en 10 años afirma haber abatido el índice de 33.6 a 8.2%, aunque el Censo de 1980 lo desmiente mostrando un índice de 26.1%. Otros programas reconocen que, aunque tienen logros importantes, sus metas no se cumplen cabalmente. Así la Campaña Simón Bolívar y el PAP en Colombia, este último a fines de 1985 había cubierto sólo el 31.8% de su meta. Otros (Costa Rica y República Dominicana) no proporcionan información sobre sus logros.

Todos los programas prevén acciones de evaluación, generalmente distinguiendo tres tipos, como lo hace Ecuador: la inicial (o de diagnóstico), la del proceso y la de los resultados. Sólo MOBRAI explicita que el juicio acerca del resultado satisfactorio de la alfabetización de cada adulto es competencia exclusiva del alfabetizador; es de suponerse que así sea en los demás casos, pues ningún programa menciona evaluadores externos. Ya se indicó, por otra parte, que sólo MOBRAI establece criterios claros y operativos para decidir si alguien está suficientemente alfabetizado.

B. Las limitaciones y problemas

De diversa profundidad son los análisis que presentan los programas acerca de sus limitaciones o problemas. Es también difícil —e improcedente— comparar dichos problemas, pero conviene registrarlos.

MOBRAL menciona como problemas especiales la vastedad del territorio y la baja densidad poblacional de algunas regiones; otras críticas le han señalado la estructura demasiado autoritaria de la institución, no menos que la orientación tecno-burocrática de sus acciones. A la Campaña Simón Bolívar se le señala haber fijado metas fuera de su alcance, no haber planificado sistemáticamente sus acciones, fallas de coordinación que llevaron a duplicación de esfuerzos, y falta de conocimientos pedagógicos para adaptar los programas a la idiosincrasia del adulto.

Semejantes son las autocríticas que hace Costa Rica: metas ambiciosas que no guardaban proporción con los recursos disponibles, grandes limitaciones financieras, fallas en la coordinación interinstitucional, poco aprovechamiento de los grupos y asociaciones privados, baja efectividad en la organización de los Comités Locales de Alfabetización, deficiencias en la capacitación, escasez de materiales de posalfabetización, e inadecuación pedagógica del sistema para las características de los adultos.

Ecuador reconoce las limitaciones del programa ante la magnitud del problema y lo inaccesible de algunas regiones. República Dominicana no hace señalamientos especiales. Y Nicaragua señala, en su trabajo actual de alfabetización, la incidencia de la guerra, la extrema pobreza, fallas humanas (sobre todo en la capacitación y coordinación) y, en algunos casos, pérdida del entusiasmo de los instructores; todo esto está provocando un crecimiento del analfabetismo por desuso que preocupa a las autoridades. Otro problema que señala Nicaragua es el abandono de la escuela de muchos niños por muy diversas causas, lo cual tiene repercusiones muy serias para el aumento del analfabetismo.

IV. CONCLUSIONES

Con base en el análisis anterior y en otros componentes de la investigación del CREFAL, se apuntan las conclusiones siguientes.

1. Aun un análisis somero como el realizado, arroja bastante luz sobre algunas tendencias comunes y otras diferentes y aun

opuestas en algunos casos. Una comparación particularmente interesante es la que puede hacerse desde el punto de vista de los intereses que parecen predominar en la política de alfabetización de cada país, según aparece en el discurso oficial. Para este propósito pueden ser útiles las categorías de los cinco “estilos educativos” propuestos por G. Rama:⁷

- el tradicional, orientado a la conservación del sistema social;
- el de modernización, orientado a la movilización para un cambio gradual;
- el de participación cultural, centrado en la consolidación de los valores culturales;
- el tecno-burocrático, enfocado a la formación de recursos humanos para la producción;
- y el de congelación política, propio de las dictaduras militares.

En esta tipología no cabría la actual situación de Nicaragua, que presenta un proyecto político y cultural que implica la reconstrucción y transformación social. Restringida la comparación a los otros cinco países, puede decirse que todos ellos participan fundamentalmente del estilo “modernizador”, cargándose Brasil (hasta 1984) hacia el polo “tecno-burocrático” y los otros hacia la “participación cultural”, por supuesto con los diversos matices propios de cada régimen político.

En otras palabras, en la formulación de sus políticas de EA predominan, en los cinco países, los intereses de una modernización económica que requiere incorporar a la producción moderna a los grupos rezagados; para esto se considera indispensable alfabetizarlos, socializarlos y capacitarlos ocupacionalmente. Varios países enfatizan la formación de recursos humanos con un matiz tecno-burocrático; otros enfatizan la movilización social y política, y recurren a los conceptos de participación, organización y auto-desarrollo. Todos aceptan que la EA contribuirá a la cohesión social y unidad nacional.

2. Precisamente por el predominio de este estilo “modernizador” en los países seleccionados (prescindiendo de Nicaragua), la alfabetización se concibe como inevitablemente asociada con el logro de mejores niveles de vida. Al proponerse alfabetizar a los analfabetos, los gobiernos parecen moverse en el supuesto (implícito o

⁷ Rama, Germán W., “Estilos educativos”, en Rama, Germán W. (Comp.), *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*, Chile, UNESCO-CEPAL-PNUD-UNICEF, 1980, pp. 61-75.

explícito) de que la alfabetización contribuirá a una mayor igualdad social y económica de la población.

Este supuesto es rechazado por múltiples estudios empíricos acerca de los efectos reales de la alfabetización. Mas que subrayar esta incoherencia, importa señalar que, en virtud de dicho supuesto, la alfabetización viene a convertirse con frecuencia en una acción que exige a los gobiernos de atacar la desigualdad social en sus verdaderas raíces estructurales. En su discurso normativo no menos que en la autoimagen social que difunden, los Gobiernos parecen exculparse de la responsabilidad de modificar un modelo de desarrollo que perpetúa la polarización. Tal parece ser el efecto no pretendido de presentar la alfabetización como medio efectivo para alcanzar la justicia social.

3. Un rasgo común a las políticas de alfabetización y EA de los países seleccionados es que sus programas están orientados a la certificación de los conocimientos y habilidades aprendidas. Al respecto, sería muy importante reflexionar en la distinción entre certificación y relevancia. Para ser relevantes, la alfabetización y la EA tendrían que vincularse a las necesidades existenciales de los adultos a quienes se pretende beneficiar; sólo así pueden éstos estimularse para emprender acciones que mejoren sus niveles de vida.

Si los gobiernos cambiaran su énfasis en la certificación por una mayor atención a la relevancia (lo que, entre otras consecuencias, tendría la de diversificar los programas), conseguirían que éstos obtuvieran mayores rendimientos no sólo en términos de logros individuales sino de metas sociales como la mayor igualdad y homogeneización de la sociedad.

4. Una hipótesis inicial del estudio del CREFAL era que las políticas de EA (incluyendo las de alfabetización) no están determinadas por las demandas de sus potenciales beneficiarios, sino por iniciativa unilateral del Estado. Esta hipótesis se comprobó, puesto que en ninguno de los documentos pertinentes aparecen las demandas de los beneficiarios como punto de partida para la elaboración del programa de alfabetización. Dicha ausencia se explica por la escasa o nula fuerza política de los analfabetos para estructurar sus demandas y hacerlas llegar a sus gobiernos. Por tanto, es el Estado quien toma la iniciativa de proporcionarles atención educativa, por reclamo de su propio "deber ser".

Aun en aquellos programas que enfatizan entre sus objetivos la participación de los beneficiarios, se concibe esta participación como algo inexistente, que está aún por alcanzarse y que debe

- promoverse; en ningún caso se procura identificar los procesos de participación ya existentes, para captar ahí las demandas de los adultos.
5. Reflejo también de la falta de fuerza política de los sectores populares son otros dos hechos en los que conviene reflexionar críticamente: el personal contratado para la alfabetización rara vez es profesional y estable, y el financiamiento de la alfabetización no forma parte del presupuesto ordinario del Ministerio de Educación sino que proviene de recursos marginales o extraordinarios. Estos hechos reflejan que las políticas de alfabetización no surgen como respuesta a demandas orgánicas, serias y persistentes de los adultos pobres, sino que el Estado procede a formularlas por iniciativa unilateral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁸

Argentina

Libros

IBARRA, Ana Carolina, *Doce textos argentinos sobre educación*, México-1985 SEP, Ediciones El Caballito.

ROUQUIE, Alain (Comp.), *Argentina, Hoy*, México, Ed. Siglo XXI. 1982

Documentos

ALFONSÍN, Raúl Ricardo, "Discurso de Apertura del Congreso Pedagógico", Buenos Aires. 1986

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA, "Estadísticas de la Educación: Establecimientos, Alumnos, Docentes", Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación. 1985

⁸ En el Informe Final de la investigación del CREFAL figura, para cada país, una "monografía" en la que se sintetiza la información recabada sobre la historia y situación pre-sente de la alfabetización y educación de adultos en ese país. Por esto no se incluyen en esta Bibliografía documentos técnicos o estadísticos de carácter puntual.

HERNÁNDEZ, Isabel y Ana Ma. Facciolo, "La educación de adultos en 1983 la Argentina de la última década", en *Revista de Educación de Adultos*. OEA, Vol. 7, Nos. 1 y 2.

PADUA, Jorge, H. *Analfabetismo en América Latina*, México, El Colegio de México. 1979

Brasil

Libros

BEZERRA, Aída *et al.*, *A questão política de educação popular*, São Paulo, Ed. Brasiliense. 1985

CONTRERAS, Mario, *La educación en el Brasil* (Periodo Republicano), 1985 México, SEP, Ediciones El Caballito.

GARCÍA, Pedro Benjamin, *Educação, modernização ou dependencia?*, 1977 Río de Janeiro, Francisco Alves Editora.

Documentos

LEGISLAÇÃO FEDERAL, Altera a Legislação Tributaria Federal e da otras 1985 providencias o Presidente da República, Lei No. 7.450, Brasil.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, "Educação para todos: Caminho para Mu- 1985 dança", Brazil.

_____, "Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL: 1985 Principios Norteadores de Ação Educativa do MOBRAL", Río de Janeiro.

_____, "Diretrizes politico-pedagogico para a Fundação "Educar": 1986 Relatório Final", Brasilia.

_____, "Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos 1986 "Educar": Plano de Ação de Fundação "Educar", Río de Janeiro.

_____, "Orientações Tecnico-Operacionais - Fundação EDUCAR", 1986 Río de Janeiro.

MINISTERIO DA JUSTICIA, Diario Oficial: Seção 1, Sexta-feira, Brazil. 1986

WIGGERS DE AIMEIDA, Terezinha (Coord.); Elisa Do Nascimento Machado y Aiba Veronese, "A historia e situação atual da avaliação no MOBREAL", Brasil.

Colombia

Libros

ARRUBLA, Mario, *Colombia hoy*, 4a. ed., México, Editorial Siglo XXI. 1979

Documentos

COMISARÍA ESPECIAL DEL AMAZONAS, *Campaña Nacional de Alfabetización "Simón Bolívar": Leo y Escribo*, Colombia, Edit. Prográficos. 1981

INSTITUTO DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN, "Programas de Alfabetización, Postalfabetización y Educación Continuada en la Perspectiva de la Educación Permanente en Colombia", Colombia, Ministerio de Educación Nacional. 1984

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, "Campaña Nacional de Alfabetización "Simón Bolívar": Política y estrategia nacional y regional de educación de adultos formal en Colombia", Proyecto Col 018/80, Bogotá. 1982

_____, "CAMINA: Campaña de Instrucción Nacional: Plan Nacional de Alfabetización Participativa", Documento de Trabajo. 1983

_____, "Programa Nacional del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe 1984-1986", Bogotá. 1984

_____, "Campaña Nacional de Alfabetización 'Simón Bolívar'", Bogotá. s/f

_____, "Campaña Nacional de Alfabetización 'Simón Bolívar': Fundamentos, s/f objetivos, estrategias", Bogotá. s/f

_____, "Campaña Nacional de Alfabetización 'Simón Bolívar': Plan de Desarrollo s/f para la Alfabetización y la Educación de Adultos en Colombia 1980-1990", Bogotá.

SECRETARÍA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO "ANDRÉS BELLO", 1980 *La alfabetización en la región andina*, Bogotá, Edit. Guadalupe.

SEQUEDA Osorio, Mario, "La alfabetización y postalfabetización en Colombia 1980-1985, Balance y Perspectiva", CREFAL.

Costa Rica

Libros

ARZAMENDIA, Candia Crinilda, *Caracterización del analfabetismo en la zona urbano-marginal de San José "Ciudadela 15 de septiembre"*, San José, Sistema de Estudios de Postgrado, Universidad de Costa Rica.

Documentos

FLORES, Luis, "Hacia una estrategia nacional de alfabetización", Documento presentado en la Reunión Sub-regional de Educación de Adultos y Programas de Alfabetización, San José.

GACETA, Diario Oficial, No. 30, Año CI, Primer Semestre, San José. 1979

_____, Diario Oficial. Poder Legislativo: Leyes, No. 6603, Año CIII, San José.

GARCÍA, José Fernando y Germán W. Rama, "Educación y Desarrollo en Costa Rica", en Rama, Germán W. (Coord.), *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe*, Costa Rica, UNESCO-CEPAL-PNUD-UNICEF.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Legislación Costarricense sobre Educación de Adultos: 1er. Dictamen Preliminar sobre Legislación Vigente, No. 03-67/83, Anexo 3. Costa Rica.

_____, "Plan Nacional de Acción de Costa Rica en el Marco del Proyecto Principal de Educación: Programación Etapa 1985-1986", San José.

_____, "Plan Nacional de Desarrollo 1982-1986: Educación", Anexo 6,
1984 San José.

_____, "Analfabetismo por Provincia y por Cantón según Censo de
1985a 1984", Anexo 5.

_____, Documento Informativo para presentar el Programa Nacio-
1985b nal de Alfabetización y Educación Básica por Suficiencia
como Candidato a los Premios de Alfabetización de la UNESCO,
San José.

Ecuador

Libros

CUEVA, Agustín, *El proceso de dominación política en Ecuador*, Méxi-
1974 co, Edición Diógenes.

Documentos

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y DEL COMPORTAMIENTO,
1985 "La alfabetización en el Ecuador", Intervenciones de los doctores
Ernesto Albangómez, Ruth Moya y Leonardo Izurieta, en
el Acto de Presentación del Estudio Realizado por INSOTEC.

COLOMA, Carlos, "Reflexoes e experiencias de avaliação na educação
s/f indígena no Equador", Projeto Macal, Ecuador.

**DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y NO ESCOLARI-
1985 ZADA**, Documento de Pautas Operativas, Quito.

_____, Documento Básico: Antecedentes.
s/f

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, Proyecto Principal de Educa-
1984 ción en América Latina y el Caribe: Plan Nacional de Acción:
Resumen.

_____, Dirección Nacional de Educación Compensatoria y no Esco-
1986 larizada, Quito.

Nicaragua

Libros

ASMANN, Hugo (Coord.), "Nicaragua triunfa en la Alfabetización", s/f Documentos y Testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización, Ministerio de Educación y Departamento Ecuménico de Investigaciones, San José.

TORRES, Rosa María, *Nicaragua: Revolución Popular, Educación Popular*, 1985 México, Editorial Línea.

Documentos

LA GACETA, *Diario Oficial*, No. 179, Año LXXXVI, Managua. 1982

_____, *Diario Oficial*, No. 288, Año LXXXVI, Managua. 1982

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Fines, objetivos y principios de la nueva educación", 1983 Managua.

_____, "Breve Presentación de la Nueva Estructura Educativa", 1984 Managua.

_____, "Líneas de Política y Acción Educativas del MED para 1986", 1985 Managua.

_____, "Programa de Educación de Adultos, Plan de Trabajo Anual", 1986 Managua.

_____, "Cifras Directivas del Programa de Educación de Adultos para s/f 1987: Proyecciones", Managua.

República Dominicana

Libros

CROOS Beras, Julio A., *Cultura política dominicana*, Sto. Domingo, 1985 Instituto Tecnológico de Sto. Domingo.

FERNÁNDEZ, Jorge Max, *Sistema Educativo Dominicano: Diagnóstico y Perspectivas*, Sto. Domingo, Instituto Tecnológico de Sto. Domingo.

Documentos

REPÚBLICA DOMINICANA, “El contexto de la política de alfabetización y educación de adultos”, Sto. Domingo.

_____, “Analfabetismo por Regiones y Provincias”, Sto. Domingo.
s/f

Obras generales

ESCOBAR G., Miguel, *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, 1985 SEP, Ediciones El Caballito.

FERNÁNDEZ, Florestán *et al.*, *Las clases sociales en América Latina* 1985 (Seminario de Mérida, Yucatán), 9a. de., México, SEP, Ediciones El Caballito.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo, *América Latina: Historia de Medio Siglo*. 1985 1. *América del Sur* y 2. *Centroamérica*, 3a. edición, México, Edit. Siglo XXI.

HENRIQUE Cardoso, Fernando, *Clases sociales y crisis política en América Latina* (Seminario de Oaxaca), 4a. ed., México, Edit. Siglo XXI.

LABARCA, Guillermo (Comp.), *Economía política de la educación*, 1984 2a. edición, México, Edit. Nueva Imagen.

MERANI, Alberto L., *La educación en Latinoamérica: Mito y realidad*, 1983 México, Edit. Grijalbo.

RIBEIRO, Darcy, *El dilema de América Latina: Estructuras del poder y fuerzas insurgentes*, 11a. edición, México, Edit. Siglo XXI.

