

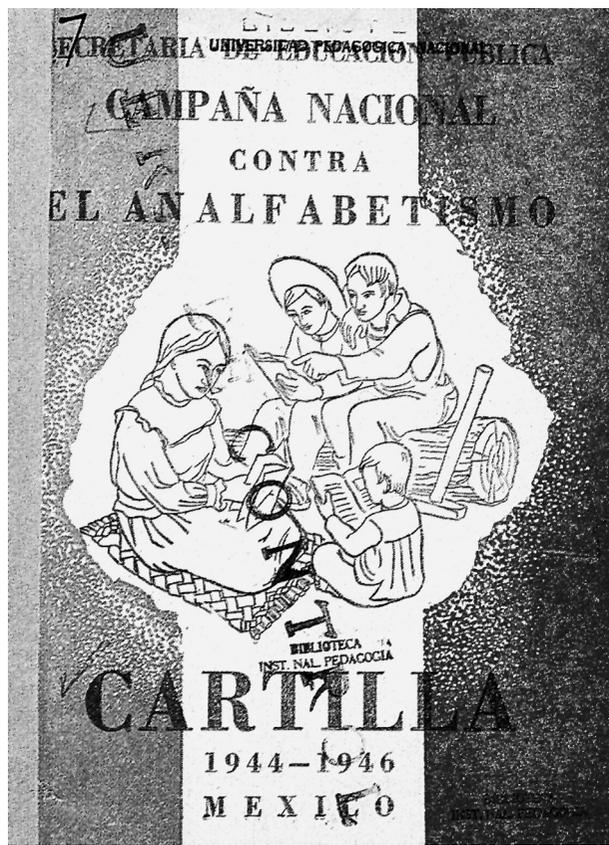
## Alfabetización en contextos de exclusión

Ana María Méndez Puga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Morelia, México  
 a\_puga\_m@yahoo.com  
 mendezana22@gmail.com

DESDE SUS INICIOS en 1951, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) incorporó la alfabetización y la promoción de actividades productivas de tipo comunitario como parte muy importante de su trabajo en lo que se llamó su “zona de influencia”, constituida por 20 comunidades de la región lacustre de Pátzcuaro. Esas experiencias constituyeron el espacio de formación de los educadores y de quienes se encargarían de diseñar los programas de “educación fundamental” en los diferentes países latinoamericanos. El número de *Decisio* dedicado a la alfabetización –aunado al anterior (núm. 6, 2003) dedicado al tema de cultura escrita– se inserta en

este nuevo impulso al tema, cuya importancia se refleja no solamente en el interés actual del CREFAL sino también en la CONFINTEA V y las reuniones preparatorias hacia la CONFINTEA VI. Nuestro propósito es colaborar en el esfuerzo mundial por reflexionar y poner en marcha modelos de alfabetización más integrales; esto se inscribe en el marco de propuestas educativas que no sólo enseñan el alfabeto y a escribir el nombre, sino que procuran la apropiación de la lengua escrita para propiciar una mayor participación de la población en general como ciudadano, como padre o madre con mejores prácticas de crianza, como trabajador, como miembro de una comunidad o como miembro de un colectivo.



Igualmente, nos sumamos al esfuerzo por lograr las metas para el 2015 con más personas alfabetizadas y con más personas con educación básica, al igual que lo hace la UNESCO con las distintas iniciativas en el marco de la Década de la Alfabetización, la OEI con el Plan Iberoamericano de Alfabetización, así como otros organismos y gobiernos en el mundo.

El término *alfabetización* remite en primera instancia a la palabra "alfabeto"; no obstante, en los últimos 30 años se ha ido asumiendo que estar alfabetizado implica ser usuario de la lengua escrita, porque el manejo del alfabeto por sí solo no remite más que al código y a la decodificación. El término *cultura escrita*, por su parte, se refiere a la lengua escrita como objeto social producido por la humanidad y remite a prácticas de uso de ese objeto, a formas textuales más relacionadas con prácticas de una cultura en particular, como puede ser el uso de actas para anotar los acuerdos tomados por los integrantes de un determinado grupo, etc. Otro concepto que está relacionado con los anteriores es el de *ambiente alfabetizador* o

*letramento*, que se refiere a la relevancia de generar prácticas de uso de la lengua escrita en aquellos contextos donde no están tan difundidas; siguiendo en el ejemplo anterior, en un contexto donde el ambiente alfabetizador sea pobre, los acuerdos de la reunión serían verbales y la citación a la misma serían de boca en boca, sin utilizar citatorios o carteles.

### Algunos datos sobre la situación de alfabetización

El que una persona joven o adulta no sea capaz de escribir y leer textos que son parte de su entorno y cotidianidad se asocia casi siempre a la condición de pobreza y exclusión en la que vive, pero además de esa condición hay otros elementos que influyen en el hecho de alfabetizarse o no en la infancia; algunos de ellos son: la ubicación de la comunidad en la que se vive, las características de ésta en términos de dinámica social, de cultura, de lengua y de prácticas sociales de uso de la lengua escrita, así como de su interacción con otros contextos más o menos alfabetizados; la historia y dinámica familiares; la oferta de programas educativos en esa comunidad o en otras cercanas; la dinámica de los programas y la manera como logran o no incluir a esos niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, no ser alfabetizado no se explica únicamente desde el hecho de vivir en pobreza; es un fenómeno complejo, en tanto que no sólo tiene una dimensión política, económica y social, sino también cultural, comunitaria, familiar, pedagógica y personal. Desde otra perspectiva, el que cada persona joven y adulta que no aprendió en la infancia decida aprender o no a leer y escribir, va a depender de la relevancia que le otorgue a la lengua escrita y de qué tanto se asuma como una persona capaz de apropiarse de ésta, así como de la exigencia de participación e interacción con prácticas de uso de la lengua escrita en su contexto inmediato o en otros contextos fuera de su comunidad.

No obstante todas esas dimensiones que influyen para que una persona sea o no alfabetizada, la asociación exclusión-alfabetismo permea todas las

demás condiciones, porque si bien no se sabe cuánta pobreza es "necesaria" para que alguien no sea alfabetizado, sí se sabe lo contrario: cuántas personas en contextos de exclusión no logran alfabetizarse. Se afirma por la UNESCO (2008) que hay más de 774 millones de personas mayores de 15 años no alfabetizadas en el mundo, ubicándose el más alto porcentaje en los países árabes, en África y en Asia. La tasa mundial de alfabetización sería de un 84%, lo que ha propiciado acuerdos entre la mayoría de los países del mundo a alcanzar la meta de 90% en el año 2015. En América Latina hay más de 39 millones de personas no alfabetizadas; la tasa de alfabetización para esta región es de 91% pero hay fuertes diferencias regionales: para el Caribe la cifra es de 74%. Por otro lado, aunque la mayor parte de los no alfabetizados se encuentran en los países más pobres, los países no pobres no están exentos de ello.

Considerando lo anterior, arribar a las metas del 2015 implicaría que antes se haya logrado que los niños y adolescentes concluyan la escuela (la misma UNESCO refiere que hay más de 110 millones de niños y adolescentes que no la concluyen) y que logren los conocimientos básicos para llegar a la vida adulta como personas usuarias de la lengua escrita. Esa situación demanda un trabajo colectivo entre quienes atienden a la infancia, no sólo en términos de mejores programas educativos, sino de una política educativa que sostenga una oferta diversificada capaz de incidir positivamente en las condiciones de vida de la población y en la permanencia en la escuela, asegurando el acceso a una educación básica de calidad. Si se disminuye la deserción escolar y se logran aprendizajes más significativos y duraderos en la educación básica, es más probable que las personas adultas o jóvenes mayores de 15 años que no concluyan la escolarización y que demanden atención educativa, tengan mejores condiciones para enfrentar procesos de lectura y de escritura, que son la base para seguir aprendiendo.

En el análisis que realizan Arlés Caruso y Mercedes Ruiz a partir del diagnóstico de la EPJA que se realizó en 20 países de América Latina y el Caribe (auspiciado por el CREFAL y publicado en 2008) en-

cuentran, con relación a la caracterización de los sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas, que el país de América Latina con mayor porcentaje de personas no alfabetizadas, mayores de 15 años, es Haití con un 36%, le sigue Nicaragua con 20.5%, luego El Salvador con 17% y así sucesivamente hasta llegar a Uruguay y Cuba, que son los países donde este fenómeno sólo se presenta en algunos adultos mayores.

Aunado al alto número de personas no alfabetizadas y a las que son expulsadas de la escuela, están todos los que no tienen la escolarización básica; hay más de 75 millones de niñas y niños que no acuden a la escuela, según datos de la UNESCO (2008). Si bien la cobertura de escolarización se ha incrementado, aún quedan muchos niños y niñas que no tienen oportunidad de cursar la educación primaria, como sucede con los hijos de trabajadores migrantes y poblaciones nómadas. Además, la mayoría no aprenden los conocimientos escolares que deberían a la edad que les corresponde, con lo que se generan nuevos candidatos para la EPJA. Lo anterior no quiere decir que no aprendan; aprenden muchas cosas que les permiten ser parte de su cultura y colaborar en sus contextos, pero sus posibilidades para relacionarse con otros contextos y para resolver problemas en los que la lengua escrita es fundamental son limitadas, así como sus posibilidades de acceso a información.

Las personas no alfabetizadas en América Latina y en el mundo son entonces aquéllos que viven en situación de pobreza; en el medio rural se hallan principalmente en comunidades indígenas, pero también se encuentran en áreas suburbanas; más del 50% son mujeres, pero un porcentaje significativo lo constituyen los jóvenes expulsados o no incluidos en los sistemas educativos. Todos ellos son seres humanos con deseos y sueños, con dificultades, con dudas, con cuestionamientos, con distintas motivaciones y con cierta desconfianza hacia las propuestas educativas, no sólo por sus propias historias de fracaso, sino por el sentido que les atribuyen en función de las experiencias de otros, que aún y cuando tengan escolaridad básica o media no logran mejores empleos ni una mejor calidad de vida.



### La acción de los gobiernos en torno a la alfabetización

Además de leer y escribir convencionalmente, alfabetizarse es acceder a información, es mejorar como persona y adquirir elementos simbólicos de otras culturas y contextos; y es, ante todo, ser parte de un esfuerzo por mejorar con otros, ser parte de un colectivo de interacción humana con condiciones similares que permite a los participantes reconstituirse como sujetos a partir de esos otros con los se aprende.

Alfabetizarse es partir de un esfuerzo personal que responde también a dinámicas familiares, comunitarias y sociales tendientes a transformar aspectos de la vida personal y de las otras personas. Es a partir de todo ello que los esfuerzos gubernamentales y de la sociedad civil adquieren sentido.

Alfabetizar, por otro lado, no es sólo una parte de la política social de algunos Estados, sino que entraña una determinada propuesta de país, un compromiso por mejorar las condiciones de la población. Es lograr que aquéllos que viven en contextos donde

sus derechos humanos estuvieron conculcados, ahora puedan acceder a ellos de la mejor manera. No obstante, no todas las propuestas parten de las mismas premisas y eso puede incidir en la manera en que se constituya la política y el programa; por ejemplo, la campaña alfabetizadora de Nicaragua y de los miles de voluntarios que participaron en la alfabetización cuando el triunfo de la revolución sandinista pareció cambiar las condiciones, pero eso sólo fue temporal, ya que muchas de las personas alfabetizadas experimentaron un retroceso con el paso de los años. En esa situación influyeron varios factores, entre los que destacan las condiciones de pobreza y exclusión que no lograron modificarse y la falta de continuidad educativa.

En el caso de Cuba, con el triunfo de la revolución no sólo se mejoraron las condiciones de vida, sino que se generaron programas educativos de largo plazo, mismos que luego constituyeron un sistema educativo que en conjunto logró la escolarización básica para todos; aunado a ello se generaron estrategias para abatir la deserción al tiempo que se buscaba mejorar la calidad de la educación.

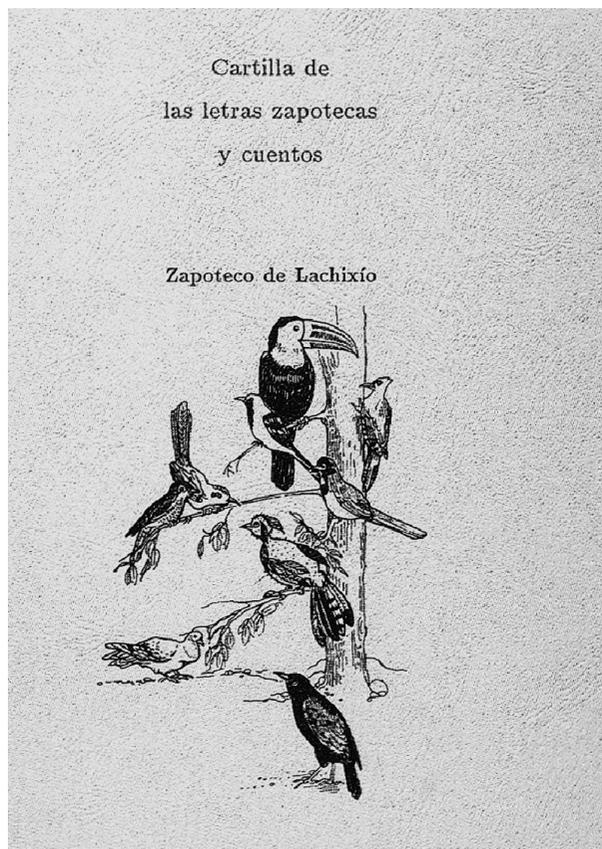
Hoy en día las enseñanzas de las campañas y programas exitosos han dejado claro que la continuidad educativa es fundamental y que las campañas por sí mismas no logran casi nada, si no se insertan en programas que atiendan otros aspectos de la vida de las personas, como puede ser la salud o la crianza de los hijos. También se asume que la educación no resuelve la pobreza, pero que sin educación no hay cambio posible, como lo han reiterado varios especialistas, entre ellos Sylvia Schmelkes, de tal suerte que las iniciativas no sólo debieran responder a una política mundial, sino que deben incidir en mejorar otras condiciones de vida de un gran sector de la población que ha estado al margen de ellas.

El afán de reducir el número de personas no alfabetizadas en casi todos los países de Asia, África y América Latina ha producido diversos esfuerzos por mejorar la escolarización de las personas jóvenes y adultas y por ofertarles oportunidades para aprender a leer y escribir; se proponen campañas y programas de alfabetización y de educación básica que en ma-

por o menor medida logran convocar a la población a un esfuerzo por participar como aprendiz o como alfabetizador. Este reposicionamiento de la alfabetización obedece al compromiso asumido por los países por cumplir las metas pendientes de Educación para Todos para el año 2015. En varios países de Europa y en Estados Unidos y Canadá también se están generando iniciativas de apoyo a inmigrantes que requieren de alfabetización y del aprendizaje de la lengua del país receptor. Sin embargo, los esfuerzos que despliegan los gobiernos, instituciones y organizaciones civiles no aseguran la mejora de la situación por sí mismos, es decir, el ofertar un programa educativo no resuelve las condiciones que dieron origen a que muchas personas no aprendieran a leer y escribir en la infancia, ni asegura que ahora sí lo harán. Se hace necesario trabajar con programas con otros componentes, como pueden ser los ya mencionados de salud y familia, prevención de adicciones, etc., en los que las personas tengan no sólo la oportunidad de aprender, sino también de analizar su situación y lugar en el mundo y definir cómo enfrentar algunos de los problemas de su vida diaria; que puedan platicar de temas relevantes, que accedan a información, que se identifiquen con otros, que se cuestionen lo que no les ha funcionado para ser lectores y escritores y que se cuestionen, también, en qué medida apropiarse de la lengua escrita les reporta posibilidades en diferentes áreas de su vida, y sobre todo, que alfabetizarse tenga sentido a partir de situaciones concretas, en las que se puede pensar el mundo.

### **Preguntas básicas para la construcción de programas de alfabetización**

La posibilidad de que un gobierno decida asumir una postura de largo plazo en la atención educativa a jóvenes mayores de 15 años y personas adultas que no tienen la escolarización básica, implica que ha dejado de lado esa necesidad de los resultados rápidos y que está dispuesto a marchar paulatinamente asumiendo que leer y escribir lleva más de tres meses, si por leer y escribir se entiende eso y no decodificar y copiar palabras.



Así pues, el esfuerzo sostenido por cerca de 30 años en algunos países como México, Brasil y Chile, en el caso de América Latina, ha generado instituciones educativas y programas sólidos para la EPJA con modelos educativos, materiales y estructura institucional; pero lo que no ha logrado es contar con educadores con mejor formación. Ese esfuerzo ha sido significativo, pero no suficiente, al menos para el caso de Brasil y México. En otros países, como Venezuela, se está buscando también mantener programas de más largo plazo; de igual modo, al igual que en Brasil, Chile y México, se observan programas que pueden resultar de interés para los otros países. Por otro lado, la renovación de las prácticas en países como Nicaragua, El Salvador y Bolivia, entre otros, pone de manifiesto la posibilidad no sólo de mejorar los indicadores por país, sino de generar nuevos modelos de atención que impacten en las personas y no sólo en las estadísticas.

La construcción de un programa educativo que responda a las necesidades de la población y que logre



resultados satisfactorios en función de las metas que se establezcan, se relaciona con algunos elementos clave que a continuación se mencionan; el hecho de contemplarlos todos permite asegurar que se tendrá un programa educativo sólido. Anotamos los más relevantes: *qué se entiende por alfabetización y por lengua escrita; cómo se define a las personas que aprenden y cuáles son sus necesidades de aprendizaje; desde qué concepción de la enseñanza y el aprendizaje se parte; qué contenidos se proponen; cómo se propone facilitar el aprendizaje; de qué materiales educativos se dispone; cómo se caracteriza al contexto y las demandas y necesidades educativas; de qué espacios educativos se dispone; cómo se caracteriza a las personas que serán guías, mediadores o educadores y cómo se apoyará su formación; qué se piensa acerca de qué es y cómo se hará la evaluación y la acreditación; de qué recursos financieros se dispone para poner en marcha el proceso formativo y cómo se propone darle continuidad.*

Para responder la mayoría de esas preguntas se requiere construir una propuesta educativa acorde a cada contexto específico; no obstante, varias

de las iniciativas olvidan preguntarse lo esencial, es decir, *de qué concepción de la alfabetización y de la lengua escrita se parte*, y asumen, con demasiada frecuencia, que leer y escribir es lograr escribir algunas frases sencillas, el nombre de la persona y algunos otras palabras significativas; y que leer es decodificar las letras. Con el paso de los años, las personas que aprendieron bajo esos modelos son evaluadas y ubicadas nuevamente como no alfabetizadas y se asume que son analfabetos por desuso, siendo que la mayoría de ellos no se apropió de la lengua escrita para usarla más allá de su nombre y de frases de alguna cartilla. Los lectores y escritores con mayor experiencia parecen olvidarse del hecho de que llegar a ser lectores y productores de diversos textos les llevó varios años, y que por lo tanto, esa posibilidad interpretativa y expresiva implicó apropiarse de otra lengua, la lengua escrita, en tanto representación de la lengua, ya que, como ha planteado Emilia Ferreiro, se insiste en los aspectos periféricos, como la forma de las letras, y se dejan de lado los aspectos centrales relacionados con la posibilidad de representación de la lengua. Lo que haría falta entonces es que se lean y escriban textos de verdad, que se trabaje sobre lo escrito y se aprenda a asumir posturas críticas ante los textos.

### Algunas respuestas posibles

Los textos que se han incluido en este número de *Decisio* dedicado a la alfabetización aportan a la reflexión de varios de los elementos mencionados: destaca el de Gregorio Hernández quien, retomando su experiencia en diversas iniciativas de investigación y de diseño de programas, hace una importante reflexión en torno a cómo entender lo que es la *alfabetización*; expone los debates actuales en torno a esas diferentes concepciones y enfatiza que “todo proyecto alfabetizador concibe y prioriza alguna de estas tres dimensiones de la alfabetización [...] alfabetización funcional [...] alfabetización cultural [...] alfabetización crítica.” Su ejemplo del letrero y los ratoncitos en la panza de la víbora es muy ilustrativo para explicar cada una de las concepciones que

aborda.

Las personas jóvenes y adultas que acuden o podrían acudir a programas de alfabetización generalmente tienen historias similares y características también muy parecidas en lo que respecta a su relación con la lengua escrita y la escuela como espacio privilegiado para el uso de la lengua escrita. Así, el texto de Laura María Ominetti muestra un acercamiento a la realidad de varias familias en localidades de Argentina, justo desde su relación con la escuela y con prácticas escolares de uso de la lengua escrita; la autora encuentra que:

[...] en la realidad cotidiana familiar se evidencia el uso de recursos de cultura escrita: almanaques, imanes y calcomanías con publicidades, cuadros con signos del zodiaco y consejos del Martín Fierro, lista de vacunas de la veterinaria, libretas de fiado, boletas de teléfono, folletos publicitarios, almanaque con recordatorios religiosos y onomásticos. Sin embargo, en las entrevistas las familias reconocen sólo los textos ligados a lo escolar: manuales, diccionarios, enciclopedias, Biblia, diarios y revistas. De la misma manera, la mayoría de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito familiar parecen estar ligadas a “lo escolar”: prácticas de lectura oral de noticias, cuentos y elaboración de situaciones problemáticas para afianzar o recordar los contenidos escolares, resolución de tareas de los niños.

Estos resultados evidencian la relevancia de la escuela para generar otras prácticas y para convocar a otras formas de relación con la lengua escrita.

Cuando se piensa en *contextos*, generalmente se habla de las dificultades de aprender a leer cuando no hay dónde, ni qué, ni un para qué leer cotidianos; en función de ello, los planteamientos de Claudia Lemos ofrecen algunas líneas de reflexión, relacionadas con las que presenta Gregorio Hernández, en torno a las distintas visiones de la lectura, pensadas desde los contextos de los sujetos y actores de la alfabetización. En particular, sugiere revisar las prácticas lectoras de los contextos particulares y asume que “en los grupos de alfabetización, tanto los educadores (que planean y desarrollan propuestas para el

aprendizaje), como los estudiantes (que se comprometen en el proceso de aprendizaje y se familiarizan con nuevas prácticas y objetos de estudio) se forman mutuamente como usuarios de la escritura en las acciones que comparten”.

Lourdes Aravedo, al igual que María Alejandra Bowman, señalan *rutras metodológicas* para el trabajo con las personas jóvenes y adultas; en el primer caso se reseña una experiencia con mujeres en la que destaca la realización de

[...] situaciones de aprendizaje sumamente diversas que, sin embargo, comparten algunas características comunes: todas ellas tienen propósitos auténticos, surgen de las demandas específicas del grupo; tienen como punto de partida la oralidad del grupo; comparten la presencia de diversos materiales escritos... propician que las señoras usen lo que saben... para apropiarse paulatinamente de lo que desean y quieren aprender; propician una interacción continua con personas que saben interpretar y producir expresiones distintas de la cultura escrita; su duración es sumamente flexible y su realización se puede alternar, e incluso vincular, a lo largo de distintas sesiones.

En esa experiencia destaca el hecho de ir más allá del alfabeto y de plantearse una inmersión verdadera en actos de lectura y escritura que interpelen al que está aprendiendo y al que está generando las mediaciones con la lengua escrita.

El cuestionamiento de Bowman acerca de las mediaciones con las personas jóvenes y adultas la lleva a preguntarse en qué medida la forma de actuar del educador estará dada no sólo por lo que pregunte, sino por cómo lo pregunte y por lo que haga con eso que se responde, además de destacar la posibilidad de que las personas jóvenes y adultas aprendan a hacerse sus propias preguntas. Destacan en su texto las recomendaciones en torno a que “No todas las preguntas que se realizan por parte de los docentes, son de ayuda”, y que “La interrogación donde se interpela al alumno, permite espacios de diálogo, exigiendo a la vez una forma compartida de resolución de la tarea”. Finalmente el texto convoca a aprovechar la

heterogeneidad de los grupos.

El texto de Sara Elena Mendoza hace un recuento de la experiencia de alfabetización en lenguas indígenas del INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) de México, exponiendo el MEVYT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo) para población indígena o MIB (Modelo Intercultural Bilingüe), y cuestiona de manera muy puntual aquellos elementos que se deben tomar en cuenta al momento de definir un programa dirigido a la población que posee una lengua distinta a la lengua de la región, y cuyo nivel de bilingüismo no es suficiente para manejarse en un proceso de alfabetización en la lengua dominante. Sus cuestionamientos ponen a discusión el énfasis puesto en el aprendizaje del español, que da como resultado que “las personas no sean capaces de usar la lengua escrita”; asimismo, en cuanto al tema de los métodos, señala que los que son “aplicables al español no necesariamente responden a los requerimientos de las lenguas indígenas, por tener estructuras lingüísticas diferentes”. Una consideración que hace la autora se relaciona con la escasa producción escrita en las diferentes lenguas originarias, para lo que ella argumenta la importancia de la formación de escritores, que puede justo iniciar en un proceso alfabetizador.

Un elemento que la misma Sara Elena propone y que incide en gran medida no sólo en lo que a poblaciones originarias se refiere, sino a todos los contextos, se relaciona con los *contenidos*, en términos de que “Existe una gran cantidad de temas relacionados con la vida, ámbitos y necesidades cotidianas que las personas desean encontrar en la educación de adultos; entre estos temas están: prevención y tratamiento del alcoholismo; derechos de los pueblos indígenas; prevención de enfermedades; cuidado del ambiente; revaloración de sus prácticas culturales y capacitación para el trabajo productivo”. Esa visión debe estar incorporada en cualquier propuesta educativa con personas jóvenes y adultas, ya que enseñar a leer y escribir se realiza a partir de contenidos pertinentes y no sólo del alfabeto y de la combinación de sílabas en frases sin sentido.

Por otro lado, cuando hay contextos bilingües, ge-

nerados no por vivir rodeados de otra u otras lenguas, sino porque se ha asumido la decisión de migrar a otro país muy diferente al propio, en términos de lengua, cultura y formas de ver el mundo, se construye una demanda de alfabetización para la que es difícil tener una propuesta acorde a toda la complejidad de la situación, como sucede en Barcelona, España. Al respecto, el texto de Félix Delgado plantea que

[...] la dualidad *aprendizaje de la lectura – aprendizaje de la lengua* que afrontamos en este contexto educativo, impone la funcionalidad y la significatividad como condiciones básicas del proceso de aprendizaje. Por ello, y teniendo en cuenta que su demanda es “aprender español” y no “aprender a leer”, parece bastante evidente que la disyuntiva entre partir de una metodología sintética con entidades abstractas vacías de significado (fonemas, sílabas, letras, etc.) o de la global-analítica, debe resolverse claramente a favor de ésta.

Si bien la discusión del método no resuelve el problema, sí en cambio aporta a la necesidad de vislumbrar algo más cercano a las demandas de los inmigrantes, en términos de los materiales, de los apoyos, de cómo enfrentar una situación de bialfabetización, cuando ésta es posible, y de alfabetización y enseñanza de la lengua cuando esto es lo urgente. Las iniciativas de países como España, Estados Unidos o Alemania, dentro y fuera de sus países, continuarán aportando elementos a la resolución favorable de la necesidad de millones de personas, de acceder a mejores condiciones de vida en todos los ámbitos.

En casi todas las propuestas alfabetizadoras se asume que cualquiera que puede leer y escribir puede enseñar a otro, y tal vez esto sea cierto para algunas personas, pero no para la mayoría, ya que generalmente se requiere de un proceso formativo sólido que permita comprender no sólo cómo se aprende a leer y escribir y cómo enseñar, sino qué es ese objeto de conocimiento que es la lengua escrita. Si bien la participación solidaria de muchas personas (que no son educadores) para alfabetizar siempre será digna de reconocimiento, es necesario que éstas cuenten con apoyos antes y durante el proceso, ya que se ha

encontrado que el éxito de un programa educativo se relaciona, en gran medida, con la labor de los educadores. Al respecto, María Leticia Galván presenta algunos resultados de su indagación con educadores de varios programas en Michoacán, México, señalando la relevancia de considerarlos como personas con necesidades y motivaciones que les llevan a trabajar con personas jóvenes y adultas, aún y cuando su labor no sea reconocida como tal, sino como un apoyo solidario. Ella destaca que la manera de nombrarlos, como “maestro” y “profesional”, o como “facilitador”, “asesor-solidario”, “voluntario” o “un guía”, les otorga un lugar diferente en el proceso, y en cierto modo, define su forma de relación institucional.

La puesta en marcha del Método Cubano “Yo sí puedo” en varios países de América Latina, de el Caribe y de África, convoca a incorporar un texto derivado de un estudio promovido por la OREALC-UNESCO (2006), en el que se identifican algunas enseñanzas para otras propuestas alfabetizadoras; destaca la importante labor de los educadores y el poder ofrecerles una mejor capacitación, al igual que lo señala el texto de Leticia Galván.

A partir del texto de Susan Meyers resulta de interés analizar cómo en el nivel secundario, en casi todos los países de América Latina y el Caribe (con excepción de Cuba), se tiene la mayor deserción de adolescentes, con la consecuente dificultad para lograr una alfabetización de calidad; es decir, para lograr que los estudiantes puedan usar la lengua escrita de manera funcional y además, asuman posiciones críticas frente a los textos. Por otro lado, pensar cuánto tiempo se requiere para alfabetizarse es pensar en cuánto tiempo se requiere para lograr la formación de lectores críticos y la formación de escritores que puedan asumirse como autores y en qué propuesta educativa es la que está o no promoviendo.

En gran medida, la escolaridad básica de niños y adolescentes no está logrando alfabetizar, y esa situación, en el medio rural, en contextos de alta migración como los de México, que presenta Susan Meyers, también se encuentra en Bolivia, Ecuador, Honduras, Nicaragua o Guatemala. De tal suerte

que será relevante, entonces, asumir que sin el trabajo sostenido en este nivel educativo en el que se consolida el uso de la lengua escrita, se seguirán teniendo personas jóvenes y adultas que requieren de alfabetización. Ese texto también convoca a pensar en la escuela y en cómo no está logrando generar trayectorias escolares que posibiliten la continuidad educativa.

En la sección Testimonios se ofrecen dos textos: el primero es una entrevista conducida por quien escribe estas líneas con Guadalupe Hernández, “Nana Lu”, que resulta fundamental para comprender lo que está sucediendo desde la sociedad civil con educadores populares que emergen de las propias comunidades; seguramente que como ella hay muchas personas que fueron aprendiendo de la escuela y de lo que sucedía fuera de ella, que fueron entendiendo su situación a partir del encuentro con el otro, que fueron reconstruyendo sus espacios vitales, y a sí mismas, desde esa mirada que el otro les proponía. A través de la narración de Lupita vemos cómo ella ha aprendido a preguntarse, a definir lo que quiere saber, a identificar no sólo lo que no sabe, sino aquello de lo que no sabía que se podía preguntar, y ha logrado encontrar respuestas desde su trabajo, desde lo que puede hacer día a día. En este texto destacan su bilingüismo y su práctica educativa como alfabetizadora, así como la importancia que ella le da al hecho de escribir en su lengua y de que sólo desde la posibilidad de encuentro con los otros es que las mujeres pueden encontrar nuevos espacios o ampliar los que tienen. Como dirían ellas mismas, “saber hallarse en otro lado”. El segundo texto es un reportaje de Rosa María Torres que nos convoca a reflexionar acerca de la importancia de los ambientes letrados y de las prácticas de alfabetización en contextos indígenas a partir de su intervención en una clase de educación de adultos bilingüe en una comunidad mixte de Oaxaca, México.

En la sección de Reseñas de este número de *Decisión* se incluye la que hace Rosa María Torres de la antología de Emilia Ferreiro titulada *Alfabetización de niños y adultos*. En su texto de presentación del libro, la autora convoca no sólo a leerlo, sino a repensar la

alfabetización desde los aportes que esta obra ofrece a quienes intentan generar una propuesta educativa para personas jóvenes y adultas en términos de qué es la lengua escrita y de cómo se aprende a leer y escribir, así como de las posibilidades tecnológicas de nuestro tiempo.

Esta nueva entrega de *Decisio* deja constancia de al menos parte de la producción y difusión de conocimiento en el tema de la alfabetización con personas jóvenes y adultas, producto de esta “nueva vigencia” del tema; otras expresiones de ello se plasman, por ejemplo, en la base de datos que generó la UNESCO en torno al tema, además de publicar junto con el INEA de México, en español y en inglés, el libro *Alfabetización, conocimiento y desarrollo*, cuyas editoras (Madhu Singh y Luz María Castro Massot) han puesto el sugerente subtítulo “Diálogo Sur-Sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos”. Cabe mencionar también la reciente publicación de una revista en inglés sobre alfabetización a cargo del UIL-UNESCO (Institute for Lifelong Learning) y el sitio, especializado en el tema, creado por la Fundación Santillana (institución española abocada al fomento a la educación en Iberoamérica). De manera paralela a estas iniciativas se desarrollan miles de experiencias de alfabetización desde instituciones gubernamentales y no gubernamentales que responden a las necesidades particulares de sus contextos; entre ellas están aquellas que se apoyan en las nuevas tecnologías, como “Puentes al futuro” (CONEVYT e INEA, México) o URUK, de Félix Delgado (Barcelona).

Las editoras nos complacemos en presentar este número a quienes están generando propuestas de alfabetización, a quienes están poniéndolas en práctica y a quienes las pueden transformar y mejorar, analizándolas desde diferentes puntos de vista; esperamos que los textos aquí reunidos sirvan para convocar al diálogo y a la generación de propuestas para propiciar un mayor acceso al derecho a una educación de calidad a las personas jóvenes y adultas que viven en situación de exclusión.

## Lecturas sugeridas

CARUSO, ARLÉS Y MERCEDES RUIZ (2008). “La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica”, en Arlés Caruso, María Clara Di Pierro, Mercedes Ruiz y Miriam Camilo, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. Pátzcuaro: CREFAL.

FERREIRO, EMILIA (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos Escogidos*. Pátzcuaro: CREFAL (Paideia Latinoamericana; 1).

LORENZATTI, MARÍA DEL CARMEN (s/f). “Conocimientos cotidianos y acceso a la cultura escrita en adultos no escolarizados”. Madrid: Fundación Santillana.  
[www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/observatorio/Articulo%20Lorenzatti\[1\].pdf](http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/observatorio/Articulo%20Lorenzatti[1].pdf)

SINGH, MADHU Y L.M. CASTRO MASSOT (ed.) (2007). *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogo Sur-Sur sobre políticas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos*. México: UIL-UNESCO, SEP, CONEVYT, INEA.

UNESCO (2008). *Education for All. Global Monitoring Report 2009. Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO, Education for All Global Monitoring Report, Oxford University Press.  
[www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2009-governance/](http://www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2009-governance/)

“América Latina sin analfabetismo. ¿Cómo y cuándo?”, revista *La Piragua*, núm. 25, 2007.

<http://ceaal.org/content/view/236/114/>

**Conozco las letras  
pero no las puedo  
hacer hablar**

Mujer integrante de un  
grupo de alfabetización