

Hitos de la Alfabetización para el Desarrollo Sostenible

Estudios complementarios
de Harbans S. Bhola y
Sofía Valdivielso Gómez



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



**HITOS DE LA ALFABETIZACIÓN
PARA EL
DESARROLLO SOSTENIBLE**

Estudios complementarios de
Harbans S. Bhola
y
Sofía Valdivielso Gómez

Ganadores *ex aequo* del Premio Internacional de
Investigación en Alfabetización
2004-2005
Instituto de Educación a lo Largo de Toda
la Vida de la UNESCO (UIL)
(Hamburgo, Alemania)



El autor es responsable de la elección y la presentación de los hechos contenidos en esta publicación y de las opiniones expresadas, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las designaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión de parte de la UNESCO en lo referente a la condición jurídica de ninguno de los países, territorios, ciudades o zonas citados, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

© UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2008
Feldbrunnenstrasse 58
20148 Hamburgo
Alemania

ISBN: 978-92-820-3070-7

Diseño de la portada: Christiane Marwecki, cmgrafix media & design

Impreso por Albert Schnell, Hamburgo

ÍNDICE

<i>Prefacio por Adama Ouane</i>	v
Alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible: Crear un discurso para la acción basado en el conocimiento por Harbans S. Bholá	1
Introducción	3
1 Comprender la alfabetización de adultos	5
2 Desarrollo sostenible: emergencia del concepto	13
3 Las consecuencias de la alfabetización de adultos: las pruebas	29
4 Implementar el gran proyecto de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible: agendas esenciales y sistemas favorecedores	59
Bibliografía	77
Alforjas para un viaje. Desde la alfabetización y el desarrollo económico hacia la alfabetización integral y el desarrollo sostenible por Sofía Valdivielso Gómez	89
Introducción	91
1 Los discursos en torno a la alfabetización y el desarrollo	95
2 La incorporación de los conceptos de «género» y «conciencia» como parte del proceso de alfabetización y desarrollo integral	127
3 Ken Wilber, los cuatro cuadrantes y la alfabetización integral	155
4 A modo de conclusiones	169
Bibliografía	177

Los autores

Harbans S. Bhola obtuvo sus títulos de maestría en literatura e historia inglesa en la Panjab University y su doctorado en educación en la Ohio State University (EE.UU.). Entre las funciones que ejerció están las de director a.i. de la Literacy House (Lucknow, India), una destacada ONG; experto principal de la UNESO en el Proyecto Piloto de Alfabetización Funcional de la UNESCO y el PNUD en Tanzania, y profesor (ahora Emérito) en la Indiana University (EE.UU.), donde enseñó en el programa de licenciatura en estudios de política relativos a la formulación, ejecución y evaluación de política educativa. Entre sus áreas de pericia están la elaboración de modelos para la innovación de la difusión, la alfabetización en la lucha contra la pobreza, así como el monitoreo y la evaluación. Es un autor que ha publicado profusamente, contando con unas 350 publicaciones en su haber. Sus consultorías lo han llevado a los países en desarrollo del África subsahariana, Asia y América Latina en representación de la UNESCO, el UNICEF, la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional, la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (SIDA), la AID (EE.UU.) y el Banco Mundial. Entre los honores y premios que se le han otorgado tenemos el premio del Education Press Club de los EE.UU. por un artículo destacado sobre un asunto de carácter teórico; el Premio de la Policy Studies Organization para la mejor publicación en materia de política y el Premio Gunnar Myrdal en Práctica de Evaluación.

Dirección en la que se lo puede contactar: 3537 East Nugget Canyon Place, Tucson, Arizona, USA, 85718. Correo electrónico: hs3bhola@comcast.net

Sofía Valdivielso Gómez, es doctora en Psicopedagogía por la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España. En 1985 comenzó a trabajar como profesora de alfabetización, actividad que desarrolló durante 15 años de manera discontinua.

En 1990 dirigió la investigación sobre alfabetización funcional en Canarias y fue miembro del equipo nacional en la investigación de este mismo tema. Entre 1992 y 1994 trabajó como experta asociada en el Instituto UNESCO para la Educación a lo Largo de la Vida (ULL). Durante este periodo fue co-coordinadora de la investigación internacional sobre participación de las personas adultas en educación. En la actualidad es profesora de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y miembro de la Oficina de Educación y Género del Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE).

Dirección en la que se lo puede contactar: Profesora Dpto. Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Correo electrónico: e-mail: svaldivielso@dedu.ulpgc.es

PREFACIO

Los dos estudios incluidos en este volumen, que abordan el tema de la alfabetización y el desarrollo sostenible, son ganadores *ex aequo* del Premio Internacional de Investigación en Alfabetización 2004-2005, patrocinado conjuntamente por el Instituto de Educación a lo Largo de Toda la Vida de la UNESCO (UIL, Hamburgo), la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI) y el Secretariado Nacional de Alfabetización del Canadá con el apoyo de su ministerio matriz, Desarrollo de Recursos Humanos.

Desde que se lanzó el premio a comienzos de la década de los noventa se han publicado los cinco estudios ganadores, que abordan diversos aspectos de la alfabetización y sus complejos contextos socioeconómicos y culturales. Mientras que los cinco primeros ciclos de la competición no delimitaron la amplitud temática de los estudios, el sexto estuvo temáticamente vinculado con dos agendas internacionales de educación en curso: el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Los investigadores fueron invitados a emprender y someter estudios sobre el tema “La alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible”.

Ésta es también la primera oportunidad en que se seleccionan dos ganadores *ex aequo*. Al juzgar a los participantes de 2004-2005, el Consejo de Administración del Instituto, actuando en calidad de Comité de Selección, encontró que ambos estudios presentan un planteamiento concentrado y reflexivo, y desarrollan perspectivas originales que podrían ayudar a diseñar nuevas estrategias para el desarrollo sostenible. El Comité decidió que los dos estudios tenían iguales méritos, por lo que deberían compartir el premio y ser publicados en versiones sintetizadas en un solo volumen.

El autor del primero de los dos estudios es Harbans S. Bholá, un destacado académico ampliamente conocido por su trabajo en las áreas de alfabetización y educación de adultos, así como por sus múltiples publicaciones sobre estos temas. En este trabajo aborda la tarea consistente en desarrollar “Un discurso para la acción basado en el conocimiento” en el campo de la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible. Tras un amplio análisis histórico y teórico de ambos campos, Bholá explora cómo se pueden conjugar el fomento de la alfabetización y la promoción del desarrollo sostenible. En la

última parte de su texto formula algunas sugerencias eminentemente prácticas, tales como que los programas de alfabetización de adultos tienen que actuar en alianza con las organizaciones que trabajan en áreas como la agricultura, la ganadería, el desarrollo hidráulico, la gestión de la silvicultura y la salud pública; que los alfabetizadores y educadores de adultos deben formarse con una conciencia de la ecología, y que los sistemas de monitoreo y evaluación en las áreas de alfabetización y desarrollo sostenible deben estar integrados.

El texto del profesor Bhola es pues una sólida combinación de perspectivas teóricas y enfoques prácticos, lo que da a su estudio un gran valor para investigadores, responsables de la formulación de política y encargados de la ejecución sobre el terreno.

El segundo estudio de este volumen, cuya autora es la Dra. Sofía Valdivielso Gómez, una académica proveniente del movimiento de educación de base, complementa el de Bhola. Como él, Valdivielso asume un enfoque holístico de la alfabetización y el desarrollo sostenible. Su concepto clave es «alfabetización integral», que va más allá del enfoque meramente funcional e incluye las dimensiones más subjetivas y culturales. “Una alfabetización integral” –escribe ella en la introducción– nos ayudaría a aprehender que todos los seres humanos constituimos una misma unidad de destino y que la supervivencia en este pequeño planeta, localizado en uno de los suburbios del universo conocido, sólo será posible si nos incluye a todos y a todas y, además, lo hace de manera sostenible”.

La Dra. Valdivielso se inspira en gran medida en el pensador estaounidense Ken Wilber y su filosofía del “integralismo universal”, que se basa en la visión de que cada fenómeno tiene cuatro dimensiones de realidad, que él presenta bajo la forma de un cuadrado dividido en cuatro cuadrantes. A nivel humano hay: 1) interior-individual (pensamientos, ideas y sentimientos subjetivos); 2) exterior-individual (procesos neurológicos y cerebrales mensurables); 3) interior-colectivo (factores culturales) y 4) exterior-colectivo (sistemas sociales, económicos y políticos; infraestructuras grupales). Valdivielso presenta claramente este esquema en el capítulo 3 y analiza cómo se puede aplicar el esquema de Wilber a la alfabetización para el desarrollo sostenible en el capítulo 4. “Si la alfabetización integral” –escribe ella– “busca romper con el pensamiento fragmentario, avanzar en el desarrollo cultural de los grupos, las sociedades, las naciones y de todo el planeta, entonces debe operar dentro del esquema todo nivel-todo cuadrante o, en

palabras de Wilber, tendrá que ser un esquema omninivel y omniquadrante al mismo tiempo”.

Estos dos estudios se complementan y encarnan admirablemente el enfoque integral por el que ambos autores abogan. La palabra ‘hitos’ en el título general del libro está bien escogida, pues ambos autores indican el camino hacia una forma más holística de alfabetización y una modalidad más sostenible de desarrollo.

Adama OUANE
Director, Instituto de Educación a lo Largo de Toda la Vida de la
UNESCO
Hamburgo, Alemania

**ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS
PARA EL DESARROLLO
SOSTENIBLE:**

**Crear un discurso para la acción
basado en el conocimiento**

Harbans S. Bhola

Profesor Emérito
Universidad de Indiana, EE.UU.

Versión original:
*Adult Literacy for Sustainable Development.
Creating a Knowledge-based Discourse for Action,*
Hamburg: UIL, 2008.

Traducción, notas y bibliografía en español:
Alfonso E. Lizarzaburu

INTRODUCCIÓN

El discurso de la “alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible” no es nuevo; sin embargo, no es ampliamente compartido hoy en día como debería serlo. Incluso profesionales y practicantes que efectúan un trabajo importante en las áreas generales de la alfabetización y el desarrollo socioeconómico en el mundo no siempre están familiarizados con el lenguaje de este discurso.

En efecto, estos profesionales y practicantes se podrían beneficiar de: 1) la clarificación del lenguaje del discurso actual de la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible; 2) los análisis de las conceptualizaciones de la alfabetización de adultos (y otras alfabetizaciones) y de los escenarios para el desarrollo sostenible que podrían ser adecuados en diferentes contextos nacionales, regionales o comunales, tanto en las áreas en desarrollo como desarrolladas del mundo; 3) el diseño de procesos y consecuencias generados en la interacción entre alfabetización y desarrollo –en general–, así como entre alfabetización de adultos y desarrollo sostenible –en particular–, en las vidas de las personas y las sociedades; y 4) la capitalización del conocimiento basado en experiencias bien comprobadas del pasado en las áreas de formulación de política, fortalecimiento institucional, desarrollo de programas y medición de resultados en relación con nuestros futuros esfuerzos en alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible.

La acción alfabetizadora con los analfabetos y excluidos del mundo del texto impreso de hoy no requiere justificaciones elaboradas. Sin embargo, esto no quiere decir que la acción de alfabetización no se pueda programar mejor, integrarse más adecuadamente con otros proyectos de educación y extensión, articularse mejor con cambios estructurales en curso o inminentes que convergen con los intereses y necesidades de los pobres y carentes de poder, y ser impartidos más sistemáticamente.

El «desarrollo sostenible» mismo no es un concepto estático. En efecto, se trata de una versión ampliada y matizada

del concepto de «desarrollo», tal como lo hemos conocido durante el último medio siglo o más. Se basa en el reconocimiento de los “límites del crecimiento” –crecimiento al modo occidental– y una aceptación realista y moral de menores expectativas en relación con las necesidades artificialmente infladas y los temerariamente extravagantes estándares de vida actuales. Es un alegato en favor de una “ética de la frugalidad” y la búsqueda de una alternativa sana y sensible de una calidad de vida diferente, en lugar de una reducción de la calidad de vida de las personas. Por supuesto, esto planteará el reto de acuñar una definición de «desarrollo sostenible» que se base en un consenso universal, que tenga en cuenta los principios de la democracia y la justicia, así como consideraciones de producción y consumo y que, al mismo tiempo, sea pasible de adaptación a las especificidades de las localizaciones de las comunidades humanas.

Las personas no “leen” simplemente; ellas siempre leen algo. Por consiguiente, la alfabetización (y la educación) de adultos debe enfrentar la cuestión del contenido de los programas de alfabetización que cubren temáticas macro como el medio ambiente global y la paz en el mundo, por una parte, y problemas concretos de salud y supervivencia, por la otra. En las páginas que siguen expondremos en detalle cómo los textos que podamos haber elaborado se deberían enseñar y cómo se deben evaluar las consecuencias del nuevo aprendizaje en la vida y el mundo del trabajo. Finalmente, analizaremos la necesidad de movilización y acción, tal como ya ha sido identificada como parte del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012), así como del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), y la necesidad de construir un sistema, tanto real como virtual, para ofrecer alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible durante el resto de este decenio y el subsiguiente.

Capítulo 1

COMPRENDER LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

La alfabetización desempeña muchos papeles. Es la madre de la historia, partera de civilizaciones, “tecnología del intelecto”, instrumento de participación en la vida política y económica. Sin ella no podríamos atravesar el portal del mundo moderno del texto impreso.

La naturaleza de la alfabetización

Tomando una definición tradicional, se podría decir que ‘alfabetización’ es ‘la capacidad de una persona para leer y escribir una oración simple sobre la vida cotidiana en su lengua materna’. “Es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (UNESCO, 1979). Pero en el mundo de hoy, en el que no sólo leemos palabras en un texto escrito, sino también una amplia variedad de otros códigos simbólicos para transformar la realidad, la alfabetización se puede definir como ‘la capacidad de una persona para codificar y decodificar, fluida y fácilmente, y comprendiendo, un sistema vivo y creciente de transformaciones simbólicas de la realidad, incluyendo palabras, cifras, notaciones, esquemas, representaciones diagramáticas y otras marcas inscritas sobre el papel u otras superficies bidimensionales (tela, celuloide o la pantalla de una computadora), todos los cuales se han convertido en parte del lenguaje visual de una persona y así ha llegado a ser compartido colectiva y democráticamente por especialistas y no especialistas, habiéndose convertido así dicha capacidad en parte del sistema de demanda social, económica, política y cultural actual de una sociedad’ (Bhola, 1984a, p. 260). Leer “la palabra”

está ahora conectado con leer “el mundo” en sus múltiples dimensiones.

La definición precedente de ‘alfabetización’ como la capacidad de leer no sólo palabras, sino cualquier marca que representa transformaciones simbólicas de la realidad, ha sido posible debido a la comprensión ampliada de la alfabetización ofrecida por los antropólogos culturales, historiadores de la civilización, psicólogos y estudiosos de la cognición, lingüistas y especialistas en semiótica, economistas, cientistas políticos y sociólogos, quienes han visto la alfabetización como un organizador y reorganizador de nuestros procesos cognitivos y de nuestras culturas.

La capacidad para hacer representaciones simbólicas de la realidad experimentada emerge como parte de la evolución de las especies. Ha sido esta capacidad la que ha hecho posible la razón, el rito y el arte para la especie humana (Langer, 1942). El gen, la mente y la cultura humanos siguieron desarrollándose en un proceso coevolutivo. La transformación simbólica de la realidad en habla podría calificarse de “primer gran hito de nuestro paso a ser humano”. La capacidad de hacer representaciones simbólicas de la realidad mediante la escritura –de la realidad ya expresada simbólicamente mediante el habla– fue el segundo gran hito de nuestro ser y devenir, una gran realización de nuestra especie (Bhola, 1997b).¹

¹ Véase también un trabajo anterior de Lumsden, C. J. y E. O. Wilson. 1981. *Genes, Mind and Culture: The Coevolutionary Process*, Cambridge, MA: Harvard University Press. Un trabajo más reciente sobre la naturaleza esencial de la alfabetización se encuentra en: Todd, Emmanuel (Traducido del francés por Richard Boulind), *The Causes of Progress: Culture, Authority and Change*, Oxford (England): Basil Blackwell, 1987. [Edición original: *L'enfance du monde: Structures familiales et développement*, Paris: Éditions du Seuil, 1984]. Emmanuel Todd describe la alfabetización como la “modernización de la mente” y el instrumento fundamental del desarrollo social, que es más intelectual que material; primero cultural, después económico. La obra reciente del Premio Nobel de Economía Amartya Sen y sus implicaciones para la alfabetización como factor de libertad se encuentra en su libro: *Development as Freedom*, New York: Alfred A. Knopf, 1999 (versión española: *Desarrollo y Libertad*, Barcelona, Editorial Planeta, 2000)

La alfabetización (en tanto escritura) cambió la “tecnología del intelecto” de los alfabetizados. Dio al individuo capacidades y potencialidades que no eran posibles sin la alfabetización, tales como el pensamiento abstracto independiente del contexto y diferentes maneras de describir, clasificar, razonar e inferir (Goody, 1968). La escritura redujo la necesidad de memorizar y nos dio la capacidad para registrar nuestra propia historia, así como la capacidad para acumular el capital conocimiento y transmitirlo a las generaciones siguientes, contribuyendo a la constitución de clases en las sociedades. En estos contextos organizados fue posible desarrollar burocracias y luego crear imperios. La escritura permitió también que las personas participaran en la reelaboración de sus propias culturas (Innis, 1951). En la historia más reciente, la prensa escrita (Eisenstein, 1979) y, por consiguiente, el capitalismo del texto impreso condujo a la emergencia de comunidades imaginadas, orgullo étnico y nacionalismo (Anderson, 1991).

Las consecuencias prácticas de la alfabetización han sido debatidas sobre todo durante el período poscolonial (o, como algunos dirían, neocolonial). Se reconoce ampliamente que la alfabetización es necesaria para posibilitar que las personas vivencien la concienciación y se comprometan en la praxis política (Freire, 1970; Freire y Macedo, 1987). El papel de la alfabetización en la mejora de las oportunidades de vida, en general, y en la mejora de las oportunidades de subsistencia no se cuestiona actualmente. La adquisición de un mejor estatus por parte de las personas recién alfabetizadas es otro beneficio de la alfabetización. En efecto, la alfabetización se ha convertido en algo esencial para algo más que la mera supervivencia en el mundo de hoy (Bhola, 1990a).

Los discursos que enfrentan la alfabetización con los medios audiovisuales para dar a entender que podríamos dirigirnos directamente a las personas a través de estos medios, sin tener que hacer antes que todas se alfabeticen, están caducos, si no muertos

y en su artículo “Reflections on Literacy”, en UNESCO. 2003. *Literacy as Freedom. A UNESCO Round-table*, Paris: UNESCO, pp. 20-30.

(Bhola, 1990b). Sabemos que en el mundo de hoy necesitamos la alfabetización más que nunca, no sólo para comprender mejor los mensajes de los medios de comunicación, sino también para posibilitar que afrontemos los aspectos técnicos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que requieren un nivel mínimo de alfabetización (UNDP, 2001).

Al mismo tiempo, debemos ser conscientes de que se puede descuidar la alfabetización y esto puede ser una forma de negación de empoderamiento. Nuevamente, la alfabetización es una condición necesaria pero no suficiente para el progreso de los individuos y las sociedades. Se requieren cambios concomitantes en las estructuras políticas y económicas para que se cumplan las promesas de la alfabetización. Sin la menor duda, quienes luchan para superar el hambre y otras necesidades se pueden comprometer más eficazmente en las esferas económica, política y social si tienen la ventaja que da la alfabetización. Sin poblaciones alfabetizadas, ¡el desarrollo sostenible estaría caminando con una sola pierna!

Alfabetización frente a alfabetizaciones

De conformidad con esta tendencia posmoderna de ver la realidad como socialmente construida, hay una creciente utilización del uso del término ‘alfabetizaciones’, en plural (Cook-Gumpertz, 1986). ‘Alfabetización’ fuera de la cultura de la educación de adultos siempre se utilizó como una metáfora para significar ‘conocimiento’ y ‘comprensión’. Las personas educadas eran caracterizadas como ‘alfabetizadas’. El conocimiento especializado o su carencia eran etiquetados en términos tales como ‘científicamente alfabetizado’, ‘alfabetización medio-ambiental’, ‘alfabetizado en medios de comunicación’ o ‘analfabeto en música’.

La alfabetización, en la cultura de la educación de adultos, ha tendido a vincularse con un contexto o propósito particular, tal como ‘alfabetización escolar’, ‘alfabetización familiar’, ‘alfabetización de mujeres’, ‘alfabetización de agricultores’,

‘alfabetización de obreros’ y ‘alfabetización para detenidos’. Pero la idea de «alfabetizaciones» era más radical, sugiriendo que la alfabetización no es “autónoma”, sino servidora de ideologías particulares que matizan la definición de la alfabetización en contextos específicos (Street, 1984). El concepto de «construcción social de la alfabetización» se utilizó posteriormente para advertir a los alfabetizadores sobre la utilidad (o más bien inutilidad) de las campañas de alfabetización y los programas de alfabetización en gran escala, como una especie de “agarra todo” y, por consiguiente, de poca pertinencia para la vida de los educandos en contextos particulares.

Al acecho tras este debate que enfrenta ‘alfabetización’ a ‘alfabetizaciones’ está no sólo la confrontación entre las epistemologías positivista y constructivista, sino también la interacción entre los enfoques ‘ético’ y ‘émico’. El primero supone enfocar el tema desde el punto de vista de una objetividad distanciada, con criterios externos al sistema. El punto de vista y los criterios ‘émicos’ son internos, basados en la familiaridad de los miembros con el sistema (Wise, Headland y Brend 2003). Pero los dos enfoques son más bien una diada que una contradicción. La enseñanza de la alfabetización viene desde el exterior y, por tanto, es ética. Sin embargo, en el proceso mismo de la adquisición y utilización de la alfabetización por parte del educando, o el grupo de educandos, la alfabetización deviene émica. La denominada ‘alfabetización autónoma’ es personalizada e ideologizada por los educandos como alfabetizaciones múltiples. El proceso por el cual lo ‘ético’ deviene ‘émico’ no requiere ser dejado al azar o al tiempo, sino que puede ser conscientemente promovido (Bhola, 1989b).

Esclarecer la educación de adultos

El uso del sintagma ‘alfabetización de adultos’ (como algo distinto de ‘alfabetización’ en general) tiene sentido. La ‘alfabetización de adultos’, por supuesto, abarca tanto a hombres como a mujeres, pero la divisoria para la estadística de alfabetización de adultos

varía entre los países. En sus datos estadísticos sobre alfabetización de adultos, la UNESCO utiliza como criterio de distinción la edad de 15 años, una edad a la que quienes pudieron beneficiarse de la escolarización habrían completado nueve años de escolaridad, y aquellos que no prosiguieron su educación tendrían la edad suficiente para incorporarse a la economía (UNESCO, 2003). Algunos educadores de adultos dejan que niños con ocho o nueve años participen en sus programas, argumentando que algunos niños de esa edad son forzados a asumir papeles de adultos por razones de pobreza o muerte prematura de los padres o guardas, o simplemente porque no hubo escuelas a su alcance.

Si bien todos los subsectores de la educación son importantes para el **desarrollo sostenible** y la lucha contra la pobreza, el subsector de la alfabetización de adultos tiene, evidentemente, una posición clave.

Lejos están los días en que se utilizaban los métodos alfabéticos de enseñanza de la alfabetización y a veces se empleaban materiales de lectura para niños prestados a las escuelas para ser utilizados con los adultos, conduciéndolos al aburrimiento y la desesperación. Hoy, casi todos los proyectos y programas de alfabetización de adultos utilizan textos iniciales de lectura escritos especialmente para los adultos. Estos textos se sirven de los métodos de la palabra o la oración para enseñar la alfabetización, de manera que los educandos adultos aprendan a leer grupos significativos de palabras, importantes en sus vidas, desde el primer día de su incorporación como educandos adultos.

Estamos cobrando conciencia de que la alfabetización adquirida en las escuelas no es necesariamente del mismo tipo que la alfabetización que se ofrece a los educandos adultos que no asistieron a la escuela. Toda alfabetización es inherentemente funcional, pero la alfabetización de adultos hoy está casi siempre conectada explícitamente con el conocimiento funcional. Estamos descubriendo que cada vez más adultos que ya han aprendido a leer y escribir en la escuela se incorporan, sin embargo, a grupos de alfabetización de adultos. Cuando preguntamos por qué, la respuesta es: porque aprenden cosas en los programas de aprendizaje de adultos que no aprendieron en la escuela y que es

muy poco probable que aprendan en otro lugar. Al participar en grupos de alfabetización, ellos también se vinculan con proyectos especiales de desarrollo del gobierno local o la generación de ingresos y, adicionalmente, adquieren nuevas competencias y beneficios asociados, tales como formación en liderazgo o gestión de microcrédito (Carr-Hill, 2001).

Los educandos adultos que participan en cursos de alfabetización no sólo leen, sino que leen algo, que siempre es “educativo”. En otras palabras, alfabetización y educación de adultos están íntimamente relacionadas. El proceso iniciado con la alfabetización de adultos y proseguido con la educación de adultos no se concluirá jamás. Las nuevas generaciones de adultos que desean satisfacer sus necesidades de conocimiento cada vez más harán uso de la oferta de educación de adultos. En otras palabras, hoy la educación de adultos confluye con la educación a lo largo de toda la vida.

Idealmente, los adultos deben llegar a ser educandos autónomos e independientes, capaces de determinar cuáles son sus necesidades educativas, obtener los materiales y disponer de los mecanismos para lograr esa educación. Sin embargo, no es posible concretar este ideal de “educando adulto” en el mundo actual y, ciertamente, no en el Tercer Mundo. En éste y en muchas otras sociedades en transición, el “aprendizaje de adultos” dependerá de la “educación de adultos” en los decenios por venir. Lo que los educadores de adultos eslovenios han denominado “aprendizaje autodirigido” (Perme y Oresnik, 2004) tendrá que ser el modelo para la mayor parte del “aprendizaje de los adultos”.

Alfabetización de adultos y desarrollo sostenible: un vínculo necesario

El compromiso con la alfabetización para todos, en general, y la alfabetización de adultos, en particular, ha existido durante largo tiempo. Todas las cumbres de la década de los años noventa y todos los marcos de política importantes sobre educación durante la última década han afirmado el papel de la alfabetización en el

desarrollo sostenible. La V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) y el Foro Mundial de Dakar (un análisis del progreso realizado desde la Conferencia de Jomtien sobre la Educación para Todos) (UNESCO, 1997a; 2000),² invitaron a renovar la atención y el esfuerzo para promover la alfabetización como un elemento central del desarrollo sostenible y todo lo que trata de lograr. El Decenio de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) han reafirmado que el compromiso con la alfabetización de adultos es esencial, si se quiere realmente que los sueños del desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza se puedan realizar.

² El Foro Mundial de Dakar se organizó para evaluar el avance desde la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos de 1990 en Jomtien.

Capítulo 2

«DESARROLLO SOSTENIBLE»: EMERGENCIA DEL CONCEPTO

Ha habido desenvolvimientos diversos y muy significativos en la teoría y la práctica del desarrollo durante la segunda mitad del siglo pasado.

Del desarrollo económico al desarrollo sostenible

En la primera parte del período que siguió a la Segunda Guerra Mundial, cuando los antiguos colonizadores ofrecieron ayudar a sus antiguos súbditos a desarrollar sus países pobres, ‘desarrollo’ se definió como ‘desarrollo económico’ y el modelo de desarrollo utilizado se enraizó en las experiencias históricas del mundo Occidental. El desarrollo fue percibido como crecimiento económico, medido en términos de aumentos en el Producto Nacional Bruto (PNB). Posteriormente el PNB como medida del desarrollo vino a ser sustituido generalmente por el Producto Interno Bruto (PIB) (Rostow, 1960; Harbison y Myers, 1964; Wilber, 1979).

Según el modelo occidental de desarrollo, el crecimiento del PNB-PIB se obtendría mediante la acumulación de capital, aumentando el ahorro interno y obteniendo préstamos y subvenciones. La formación de capital debía conjugarse con tecnología moderna para promover la manufactura y la industrialización, la sustitución de importaciones y la producción de bienes para los mercados emergentes del exterior. Para comenzar, la mayor parte del dinero provendría de préstamos de bancos para el desarrollo y los expatriados retornarían para crear factorías y administrar minas e industrias. Se esperaba que la producción de riqueza nacional mediante el crecimiento económico se filtraría inevitablemente hacia los pobres. Este modelo –debe notarse– no buscaba construir un estado benefactor, sino crear comunidades de personas

compitiendo entre sí y con el exterior por cada vez más altos niveles de productividad y consumo personal. Otra implicación no declarada del modelo era su preferencia por el sector urbano moderno sobre la agricultura. El modelo tuvo también serias implicaciones para los sistemas nacionales de educación. La modernización, tal como se la consideraba en este modelo, requería educación formal para la profesionalización de la fuerza de trabajo de la economía formal. Esto significó descuidar la educación de las masas que están fuera de la economía formal, colocando a las personas adultas de las áreas rurales en grave desventaja.³

Con el tiempo, los problemas del modelo de desarrollo económico occidental se hicieron evidentes, pero ya era demasiado tarde. Como las fuerzas de la globalización se

³ El discurso de la teoría del desarrollo no es en modo alguno monolítico. Algunas contribuciones importantes son: Frank, Andre Gunder, *Lumpen-Bourgeoisie and Lumpen Development: Dependency, Class, and Politics in Latin America*, New York, NY: Monthly Review Press, 1972. Versión española: Frank, Andre Gunder, *Lumpemburguesía, lumpemdesarrollo*, Labia: Barcelona, 1970. Schultz, Theodore W. *Investing in People: The Economics of Population Quality*, Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press, 1981. Versión española: *Invirtiendo en la gente*, Barcelona: Editorial Ariel, 1985. UNESCO, *Different Theories and Practices of Development*, Paris: UNESCO, 1982; Apter, David E., *Rethinking Development: Modernization, Dependency, and Postmodern Politics*, Newbury Park: Sage Publications, 1987; UNDP, *Human Development Report 1999: Globalization with a Human Face*, New York: Oxford University Press, 1999. Versión española: PNUD, *Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 1999: La mundialización con rostro humano*, Madrid: Mundi-Prensa, 1999. El discurso sobre la “educación para el desarrollo” se capta mejor en: Harbison, Frederick H., *Human Resources as the Wealth of Nations*, New York: Oxford University Press, 1973. Versión española: *Recursos humanos como riqueza de las naciones*, Buenos Aires: El Ateneo, 1985. Coombs, Philip H., *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*, New York: Oxford University Press, 1968. Versión española: *La crisis mundial de la educación*, Barcelona: Península, 1971; y Coombs, Philip H., *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*, New York: Oxford University Press, 1985. Versión española: *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Madrid: Santillana, 1986.

aceleraron, el modelo económico de desarrollo se consolidó en la economía política de la globalización misma. Este modelo no sería dejado de lado en el corto plazo. No obstante, se introdujeron algunos cambios en la retórica del desarrollo. El desarrollo económico se asoció con el desarrollo social e incluso con el desarrollo cultural. La modernización y la democratización llegaron a mencionarse simultáneamente. El aprendizaje a lo largo de toda la vida fue la nueva mantra utilizada por los países del Tercer Mundo para abandonar sus compromisos con la educación de los hombres y mujeres adultos en las áreas rurales, donde vive la mayoría de los pobres y analfabetos.⁴

Evolución del concepto de «desarrollo sostenible»

Un serio y significativo cuestionamiento del modelo de desarrollo occidental se produjo gracias a la toma de conciencia de los “límites del crecimiento”. Esto condujo con el tiempo a la elaboración del concepto de «desarrollo sostenible» que, a su

⁴ Para las implicaciones de este fenómeno abarcador de la globalización véase: O’Meara, Patrick, Howard D. Mehlinger y Matthew Krain (eds.), *Globalization and the Challenges of a New Century: A Reader*, Bloomington and Indianapolis, Indiana: Indiana University Press, 2000. Para las implicaciones educativas, véase, en particular: Burbules, Nicholas C. y Carlos Alberto Torres (eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York and London: Routledge, 2000. Versión española: *Globalización y educación: manual crítico*, Madrid: Editorial Popular, 2005. Una sólida sustentación del aprendizaje a lo largo de toda la vida se encuentra en: Delors, Jacques, *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, Paris: UNESCO, 1996. Versión española: *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO, 1996. Los escollos, si no la imposibilidad, del “aprendizaje a lo largo de toda la vida” sin “educación a lo largo de toda la vida” se analizan en: Bhola, H.S., “Adult Literacy for Sustainable Development in India: Policy Brief with Details for Practice”, *International Journal of Adult and Lifelong Education*, vol. 4, n.º 1-4, April-September 2006, pp. 77-100.

vez, se vinculó con paradigmas de reducción de la pobreza. Un número reciente del *Boletín del Sector de Educación de la UNESCO* (UNESCO, 2006) presenta las siete fechas clave para el desarrollo del concepto y el proyecto de desarrollo sostenible en los términos siguientes:

1972: la **Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano** en Estocolmo culmina en la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNEP).

1987: *Nuestro futuro común*, el informe de la Comisión Brundtland, difunde el término ‘desarrollo sostenible’.

1992: la **Agenda 21** es aprobada en la Cumbre para la Tierra de Río de Janeiro como la base para la medición del avance hacia el desarrollo sostenible.

1999: lanzamiento del **Índice de Sostenibilidad Global**, para controlar las prácticas corporativas.

2000: **La Declaración del Milenio**, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, define el “respeto por la naturaleza” como un valor fundamental y se compromete a “integrar los principios del desarrollo sostenible a las políticas nacionales”.

2002: **La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible** en Johannesburgo promueve la protección del medio ambiente y el desarrollo social y económico como principios interdependientes y mutuamente reforzantes.

2005: lanzamiento del **Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible** (DEDS) en pro del aprendizaje durante toda la vida, las competencias y los valores requeridos para alcanzar una transformación social duradera.

Veamos más de cerca estos hitos.

El medio ambiente en la mira: la Conferencia de Estocolmo y sus consecuencias

El nacimiento de la idea de «desarrollo sostenible» a menudo se vincula con la reunión de un grupo de científicos y dirigentes políticos mundiales en Estocolmo (Suecia) en 1972. Estaban seriamente preocupados por los cambios que ocurrían en el medio ambiente a nivel mundial, producido por la explosión de las poblaciones humanas, el crecimiento exponencial de los niveles de consumo en Occidente y el daño probado en la ecología del planeta por la actividad industrial para producir los bienes y servicios requeridos por las comunidades humanas, especialmente en Occidente. Estas ideas concitaron una gran atención. Hubo reclamos en el sentido de que había, en efecto, reales “límites al crecimiento” al estilo occidental y que el monolítico sistema económico mundial existente no podría ser sostenido y colapsaría de hecho alrededor de 2050, a menos que el crecimiento económico tal como lo conocemos pudiera ser detenido. Otros afirmaron que la humanidad estaba en un punto de inflexión y podría pasar a un sistema mundial integrado capaz de lanzar un plan global coordinado que permitiría un crecimiento controlado y orgánico en lugar de oscilar de una crisis a otra.⁵

A fin de prestar una atención continua a estas cuestiones, en la Conferencia de Estocolmo se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). En 1987, el informe

⁵ Los límites de este estilo occidental de desarrollo se descubrieron muy pronto, como es el caso en: Meadows, Donella H. *et al.*, *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*, New York: Universe Books, 1972. Versión española: *Los límites del crecimiento. Informe al Club de Roma*, México: Fondo de Cultura Económica, 1972. Para la persistente visión contradictoria y optimista véase: Mesarovic, Mihajlo y Eduard Pestel, *Mankind at the Turning Point: The Second Report to The Club of Rome*, New York: E.P. Dutton / Reader's Digest Press, 1974. Versión española: *La humanidad en la encrucijada. Segundo informe al Club de Roma*, México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

de la Comisión Brundtland, denominado *Nuestro futuro común* [Our Common Future], popularizó el sintagma ‘desarrollo sostenible’. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), también convocó a la “Cumbre para la Tierra”, celebrada en Río de Janeiro el 3 y 4 de junio de 1992, que haría para siempre de la problemática del desarrollo sostenible parte del discurso global. Reconociendo la naturaleza integral e interdependiente de la Tierra, nuestro hogar, los países reunidos en la Cumbre para la Tierra en Río de Janeiro aprobaron un conjunto de principios para guiar los cambios futuros y un plan de acción concreto al que se denominó **Agenda 21**.⁶

Agenda 21

Una síntesis oficial del documento *Agenda 21*, que se presenta a continuación, debe ser leída por todos los alfabetizadores y educadores de adultos interesados en la promoción del desarrollo sostenible:

La *Agenda 21* explica que la población, el consumo y la tecnología son las principales fuerzas determinantes del cambio ecológico. Deja claramente sentada la necesidad de reducir en ciertos lugares del mundo las modalidades de consumo ineficaces y con elevado desperdicio, fomentando

⁶ United Nations. *Agenda for Change – the Rio Declaration on Environment and Development*. Cf.: <http://www.iisd.org/rio+5/agenda/declaration.htm> Versión española: Naciones Unidas. 1992. *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Cf.: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/spanish/riodeclaration.htm> El informe inicial sobre la conferencia se puede encontrar en: United Nations, *Report of the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, 3-14 June 1992*, Vol. 1, *Resolutions Adopted by the Conference*, New York: United Nations, 1993. Versión española: Naciones Unidas. *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, 3-14 de junio de 1992* [publicación de las Naciones Unidas, número de venta S.93.I.8 y correcciones], vol. I: *Resoluciones aprobadas por la Conferencia*, resolución 1, anexos I y II. Véase también la Conferencia de Johannesburgo (2002).

simultáneamente en otras zonas un desarrollo más intenso y sostenible. Se proponen políticas y programas para la consecución de un equilibrio duradero entre el consumo, la población y la capacidad de sustento de la tierra. Se describen algunas de las técnicas y tecnologías que han de fomentarse para la satisfacción de las necesidades humanas, combinadas con una cuidadosa gestión de los recursos naturales.

La *Agenda 21* plantea opciones para luchar contra la degradación de la tierra, el aire y el agua, así como para la conservación de los bosques y de la diversidad de especies. Trata de la pobreza y el consumo excesivo, de la salud y la educación, de las ciudades y los agricultores. A todos nos incumbe una función: a los gobiernos, a las empresas, a los sindicatos, a los científicos, a los docentes, a los pueblos indígenas, a las mujeres, a los jóvenes y a los niños. En la *Agenda 21* no se soslaya el sector de los negocios; se dice que el desarrollo sostenible es el cauce para luchar contra la pobreza y la destrucción del medio ambiente.

En la actualidad, el éxito del desarrollo económico se mide principalmente en función de la cantidad de dinero producida. No obstante, los sistemas contables utilizados para determinar la riqueza de las naciones deberían también cuantificar el valor cabal de los recursos naturales y el costo total de la degradación del medio ambiente. En principio, quien contamina debería sufragar el costo de la contaminación. A fin de disminuir el riesgo de eventuales efectos perniciosos para el medio ambiente, debería procederse a una evaluación ecológica antes de poner en práctica proyectos que podrían tener efectos nocivos para el entorno. Los gobiernos deberían disminuir o eliminar los subsidios que no favorezcan el desarrollo sostenible.

Uno de los grandes principios enunciados en la *Agenda 21* es la necesidad de la erradicación de la pobreza, concediendo a las personas desfavorecidas el acceso a los recursos que les permitirían vivir de manera sostenible. Mediante la aprobación de la *Agenda 21*, los países industrializados reconocieron que en el saneamiento del entorno les incumbe mayor responsabilidad que a las naciones pobres donde se genera relativamente menos

contaminación. Las naciones más pudientes prometieron, asimismo, aumentar los fondos asignados a la asistencia para el desarrollo de otras naciones, conforme a modalidades menos perjudiciales para el medio ambiente. Además de la financiación, es necesario ayudar a esas naciones a dotarse de la pericia, entendida como la capacidad para planificar y ejecutar decisiones que favorezcan el desarrollo sostenible. Ello requerirá la transferencia de información y conocimientos.

La *Agenda 21* exhorta a los gobiernos a que adopten estrategias nacionales para el desarrollo sostenible. Estas deberán elaborarse con la amplia participación de todos los sectores, incluidas las organizaciones no gubernamentales y el público en general. La *Agenda 21* coloca a los gobiernos nacionales en la vanguardia del proceso de cambio, pero destaca la necesidad de que estos obren en amplia asociación con las organizaciones internacionales, la empresa, las autoridades locales, regionales, provinciales y estatales, así como junto con asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales.

Conforme se señala en la *Agenda 21*, tan sólo mediante un esfuerzo mundial mancomunado se logrará un futuro más próspero y seguro para todas las naciones.

Paradigmas de reducción de la pobreza

Un paradigma de reducción de la pobreza se ha convertido en un componente esencial de cualquier programa de desarrollo sostenible en cualquier parte del mundo. Para que el desarrollo sostenible sirva los intereses de todas las personas de todas las naciones, debe prestarse particular atención a los pobres. Los paradigmas de reducción de la pobreza que se proponen hoy en día no buscan robar a los ricos para dar a los pobres; ni abandonar el crecimiento económico o hacer desaparecer el libre mercado. Buscan, más bien, un modelo mixto de desarrollo que combina el desarrollo del sector moderno con el desarrollo del sector rural, la economía formal con la economía informal, uniendo en cada caso crecimiento con equidad. No se absuelve al Estado de sus responsabilidades para con los pobres y los carentes de poder. La

Declaración del Milenio, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2000, define el “respeto a la naturaleza” como un valor fundamental y se compromete “a integrar los principios del desarrollo sostenible en las políticas de los países” y declara sus objetivos en términos de reducción de la pobreza en los países en desarrollo (United Nations, 2000).

La Cumbre de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible diez años después de Río

La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Johannesburgo (Sudáfrica) entre el 26 de agosto y el 4 de septiembre de 2002, se efectuó diez años después de la Cumbre para la Tierra de Río de Janeiro. Reiteró que el Planeta Tierra se encontraba de hecho en una situación desesperada. Pero junto con el importante mensaje ecológico se emitió un poderoso y potente mensaje político, a saber, que la creciente brecha entre ricos y pobres en los países, tanto desarrollados como subdesarrollados, había llegado a ser insostenible. La Cumbre aboga ante los ricos y poderosos para que ayuden a los pobres e impotentes por el bien de estos últimos, pero también por su propio bien. Ciertamente, la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo promovió la protección del medio ambiente, pero hizo hincapié en que es interdependiente y se refuerza con el desarrollo económico y social. Lo esencial de la Cumbre consistió en buscar vías para proteger la naturaleza, al mismo tiempo que se fomentan los niveles de vida de las personas más pobres del mundo. La reducción de la pobreza se convirtió en un elemento central del desarrollo sostenible.⁷

⁷ En relación con la *Declaración de Johannesburgo sobre el desarrollo sostenible*, véase United Nations, *The Johannesburg Declaration on Sustainable Development*, issued by the World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, South Africa, 2-4 September 2002. Cf.: http://www.johannesburgsummit.org/html/documents/summit_docs/1009wssd_pol_declaration.doc. Versión española: Naciones Unidas. *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo (Sudáfrica), 26 de agosto a 4 de septiembre de 2002* [publicación de las Naciones Unidas,

En el discurso del acto inaugural de la Cumbre, Thabo Mbeki, Presidente de Sudáfrica, afirmó: “Una sociedad humana global basada en la pobreza de muchos y la prosperidad de pocos, caracterizada por islas de riqueza en medio de un mar de pobreza, es insostenible”. Luego agregó: “[...] por primera vez en la historia de la humanidad, la sociedad humana posee la capacidad, el conocimiento y los recursos necesarios para erradicar la pobreza y el subdesarrollo” –implicando que no actuar sería históricamente inexcusable– (Associated Press, 2002a). Las palabras de Jacques Chirac, Presidente de Francia, estaban signadas por la indignación y la elocuencia cuando dijo: “¡La humanidad tiene una cita con su destino! Las señales de alarma se encienden en todos los continentes. ¡No podemos decir que no sabíamos! La persistencia de la pobreza masiva es un escándalo y una aberración. La humanidad sufre debido al mal desarrollo, tanto en el Norte como en el Sur, y permanecemos indiferentes (Associated Press, 2002b). Por su parte, Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas, hablando mesuradamente desde la misma plataforma ese día, unió su voz a la exhortación: “El modelo de desarrollo al que estamos acostumbrados ha sido provechoso para unos, pero errado para la mayoría. Una ruta hacia la prosperidad que destroza el medio natural y deja a la mayoría de la humanidad en la miseria no

número de venta: S.03.II.A.1 y corrección], cap. I, resolución 2, anexo.

Cf.:

http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/Spanish/WSSDsp_PD.htm

Véase también el documento gemelo *Plan of Implementation*, también emitido por la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo:

Cf.:

http://www.johannesburgsummit.org/html/documents/summit_docs/plan@final1009.doc.

Versión española: *Plan de Aplicación de las Decisiones de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*.

Cf.:

http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/Spanish/POIsptoc.htm

tardará en convertirse en un camino sin salida para todos” (Associated Press, 2002b).

Dos semanas después de la Cumbre de Johannesburgo, durante las reuniones anuales de 2002 del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, celebradas en Washington DC, Horst Koehler, Director Gerente del FMI, admitió el creciente reconocimiento del hecho que actualmente existe una brecha en la arquitectura financiera internacional. James Wolfensohn, Presidente del Grupo del Banco Mundial, fue incluso más directo y concreto, pues reconoció que se requiere hacer mucho más para reducir la brecha entre los países pobres y ricos, pues 15% de la población mundial controla el 80% del ingreso. Afirmó que: “[...] los esfuerzos por lograr un mundo más equitativo conducirán a alcanzar una paz duradera, algo que el poder militar nunca podrá lograr por sí solo” (Associated Press, 2002c).

La *Declaración* y el *Plan de Aplicación* que emergieron de la Cumbre marcaron un giro histórico en la definición del desarrollo mismo. En la Cumbre, el desarrollo no fue percibido únicamente como crecimiento del PNB, sino que incluye también la calidad de vida y el bienestar de la gente común como personas, particularmente los olvidados por los objetivos, procesos y estructuras actuales del desarrollo. De esta manera, el desarrollo llegó a percibirse como bifocal, incluyendo no sólo la modernización económica, sino también el desarrollo de la comunidad, es decir, desarrollo a nivel de la comunidad en las vidas de las familias y sus miembros como personas reales. No se rechaza el objetivo consistente en la producción de riqueza, sino que se lo une a la justa distribución de la riqueza entre los pobres y desposeídos.

El objetivo global es ahora la erradicación de la pobreza, con la acción afirmativa en nombre de las mujeres, utilizando los cuatro pilares, a saber: el desarrollo cultural, el desarrollo social, el desarrollo económico y el desarrollo ecológico. Los objetivos más concretos son la provisión de agua potable, saneamiento, vivienda adecuada, energía asequible, atención de la salud, seguridad alimentaria y protección de la biodiversidad, que armonicen con

los objetivos clásicos de proyectos de desarrollo de la comunidad en todo el mundo.⁸

Se podría afirmar que la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible fue también, por implicación, una Cumbre sobre la Educación de Adultos; pero esta implicación no fue adecuadamente abordada por los participantes. Las demandas educacionales de la Cumbre no fueron plenamente elaboradas y su promesa educativa no fue valorada. Es decepcionante constatar que las prescripciones educativas provenientes de la Cumbre carecen de inspiración y son menos adecuadas para satisfacer las necesidades futuras de educación tal como aparecen insertas en la agenda de la Cumbre, fácilmente percibibles para un observador perspicaz. Tal vez se pensó que el papel de la educación era tan elemental y evidente que no era necesario gastar palabras discutiendo las especificidades de la educación para el desarrollo sostenible. Ellas fueron satisfechas gracias al préstamo de una página del texto de la UNESCO aprobado en la reunión de Dakar en 2000 (UNESCO, 2000a; 2000b),⁹ ¡y eso es todo!

El *Marco de Acción de Dakar*, tomado en préstamo por la Cumbre de Johannesburgo, recomienda:

- 1) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- 2) velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías

⁸ Véase las notas a pie de página 6 y 7.

⁹ Las relaciones evidentes entre alfabetización de adultos (educación de adultos) y reducción de la pobreza en el contexto del desarrollo sostenible han sido elaboradas en los dos artículos siguientes: Bhola, H.S., "Potential of Adult and Lifelong Education for Poverty Reduction: Systems Thinking for Systemic Change", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 24, n.º 5, September-October, 2005, pp. 405-417 y Bhola, H.S., "Adult and Lifelong Education for Poverty Reduction: A Critical Analysis of Contexts and Conditions", *International Review of Education*, vol. 52, n.º 3-4, 2006, pp. 231-246.

- étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- 3) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria;
 - 4) aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
 - 5) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados;
 - 6) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria. (UNESCO, 2000b, p. 8).

Una lectura crítica de las seis recomendaciones muestra que la educación primaria de buena calidad para todos los niños fue el foco principal de la reunión de Dakar, pero los compromisos con la alfabetización y la educación de adultos permanecen relativamente débiles.

Dos decenios de las Naciones Unidas

Desde 2002, la visión de la Conferencia de Johannesburgo ha sido ampliada por el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) (2003-2012) y el Decenio de las Naciones

Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) (2005-2014), especialmente en lo que se refiere a las necesidades educativas de nuestra agenda actual para el desarrollo sostenible. El DNUA recordó a los países del mundo que la alfabetización es un derecho humano y un aprendizaje clave. Las naciones del mundo fueron apeladas a reconocer que la promoción de la alfabetización está entre los intereses de todos y debe ir de la mano con los esfuerzos orientados hacia la paz y el respeto mutuo en un mundo en proceso de globalización (United Nations, 2001a; 2001b; 2002a).

El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), lanzada en 2005, busca hacer progresar a lo largo de toda la vida la adquisición de los conocimientos, competencias y valores requeridos para una transformación social durable. En su proclamación, el desarrollo sostenible se concebía incluyendo tres sectores: medio ambiente, economía y sociedad (United Nations, 2002b). Desde entonces, una ONG japonesa agregó un cuarto componente: el bienestar individual (Japan for Sustainability Project, 2005). Todo país que trate de poner la educación en acción para el desarrollo sostenible tendrá que inventar un currículo con múltiples secciones, que incluya estos cuatro sectores, en todos los niveles educativos –desde las universidades e instituciones de educación superior, pasando por las escuelas secundarias, hasta la educación básica–, cubriendo así a todos los niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres. Tendrá que hacerse un enorme esfuerzo de construcción de capacidades tanto en las estructuras burocráticas del Estado como del sector no gubernamental, para posibilitar el diseño y la oferta de este currículo con múltiples secciones. En el otro extremo, los cuatro componentes del currículo deberán analizarse para definir jerarquías de conocimientos e indicadores asociados a fin de que puedan ser utilizados por sistemas eficaces de monitoreo y evaluación de procesos y resultados (Bhola, 1994b).

Actividades de coordinación para el desarrollo sostenible

Para sintetizar los retos del cambio –tanto estructural como en la instrucción– que se necesita para hacer realidad el Desarrollo Sostenible, se requerirá (United Nations 2001; 2002*b*):

- Educación para el medio ambiente, que debe incluir un nivel básico de conocimientos científicos e integrarse en un programa apropiado de incentivos y frenos codificados en leyes para asegurar que el desarrollo de los programas y estrategias no destruyan el medio ambiente.
- Educación en población, que está relacionada con la salud del medio ambiente –la explosión del crecimiento de las poblaciones es la causa principal de destrucción del medio ambiente– y también con la educación familiar, incluyendo la planificación familiar mediante la contracepción y, por tanto, requiere algunos conocimientos biológicos, fisiológicos y psicológicos.
- Educación para la prevención y el tratamiento del VIH y el SIDA, que puede decimar poblaciones –particularmente los jóvenes que se encuentran en la edad reproductiva–, así como en funciones productivas como agricultores u obreros. Esta educación debe recibir el apoyo del personal docente, los extensionistas, los trabajadores de la salud en las clínicas comunitarias y los policías en sus batidas en las comunidades.
- Generación de ingreso personal y mejora de la capacidad productiva de los agricultores y obreros para lograr una mejor subsistencia a nivel individual y mayor productividad a nivel comunitario y nacional.
- Mantenimiento de las estructuras institucionales que ofrecen educación, salud y seguridad, ya que si la población de adultos activos es decimada por el VIH y el SIDA, no sería capaz de continuar brindando servicios de educación, salud y seguridad.

- Creación y mantenimiento de estructuras para la participación democrática y el mantenimiento de la justicia social.
- Prosecución de las actividades civilizadoras que hacen que la vida valga la pena de ser vivida, entre las cuales está la educación para todos.

Capítulo 3

LAS CONSECUENCIAS DE LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS: LAS PRUEBAS

Los casos de la UNESCO y el PNUD, China, Tanzania, Kenya, Uganda, Etiopía, Botswana, Zimbabwe, Ghana, Namibia, Sudáfrica y un estudio del Banco Mundial que cubre África

Como se indicó previamente, el discurso de la educación para el desarrollo se remonta a la década de los cincuenta. A comienzos de la década de los setenta, el concepto de «desarrollo sostenible» ya se había constituido y pronto se lo vinculó con el paradigma de la reducción de la pobreza. La mayoría de los pobres del mundo eran analfabetos y necesitaban competencias en alfabetización, tanto para la democratización como la modernización. Hoy, el nuevo lenguaje del discurso es “alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible”. Aunque este nuevo lenguaje del discurso es objeto de un uso cada vez más amplio entre la élite responsable de la elaboración de política en el mundo, esto no quiere decir que sea adoptado universalmente por los alfabetizadores y promotores del desarrollo sobre el terreno, si bien a menudo han venido promoviendo de hecho la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible sin tener conciencia de ello. En el estudio de casos de la acción de alfabetización de adultos que se presenta más adelante, el lenguaje de las justificaciones de política puede ser diferente, pero los fines, objetivos y procesos han sido los mismos, anticipando los mismos resultados en las vidas de las personas y las comunidades.

En las páginas siguientes desarrollamos un balance crítico basado en los estudios de la alfabetización de adultos con los que el autor ha estado más familiarizado. Se trata de una muestra bastante amplia, que cubre varios países de África y algunos de Asia. Los análisis de las evaluaciones efectuadas por la UNESCO y el Banco Mundial también se incluyen en nuestra muestra. En términos del período histórico cubierto, estos estudios abarcan más

de cuatro decenios, es decir, desde la década de los sesenta hasta la primera década del nuevo siglo.

Buscando los efectos

Comprensiblemente, las consecuencias de la alfabetización de adultos aparecen primero en el educando considerado individualmente, bajo la forma de nuevos comportamientos cognitivos y modos de entender la realidad que engendran en la persona una nueva percepción de sí mismo, acompañada de una mayor autoestima y confianza en sí mismo. La capacidad para leer posibilitará que la persona empiece a nadar en la rápidamente cambiante cultura del texto impreso. Algunas personas recién alfabetizadas quizá estén satisfechas de leer la biblia, mientras que otras tal vez deseen leer cuentos tradicionales y la antigua épica de su cultura. Algunas quizá deseen leer el periódico para enterarse de lo que pasa en su entorno inmediato o más amplio. El uso utilitario de la alfabetización por las personas puede incluir la generación de ingresos para lograr mejores niveles de subsistencia o hacer escuchar su voz en situaciones en las que se adoptan decisiones sociales y políticas.

Los adultos recién alfabetizados, que son cabeza de familia y se sienten responsables de ella, quizá deseen cambiar la cultura y el capital cultural de la familia, que ahora consideran que está al alcance de su control. Tal vez quieran enviar a sus hijos, especialmente a las niñas, a la escuela. Podrían desarrollar una nueva actitud hacia sus cónyuges e hijos, y desear tratarlos como personas en vez de hacerlo como objetos poseídos. Tal vez quieran también tener acceso y utilizar el conocimiento desarrollado en materia de salud y nutrición. Más importante aún, podrían querer comprender y proteger su medio ambiente inmediato, que es el núcleo del desarrollo sostenible.

Al mismo tiempo, no deberíamos esperar que la persona recién alfabetizada cambie la vida económica, social, política y cultural en la comunidad y más allá de ella, si las estructuras y sistemas establecidos por el Estado y la sociedad civil no son

compatibles con el cambio, y si las clases dominantes quieren mantener el *status quo*. Este es un punto importante. No debemos esperar que la alfabetización tenga un rol determinista en el cambio de la sociedad. La alfabetización es una condición necesaria, pero no suficiente. Los sistemas y estructuras políticos, económicos y culturales deben ser compatibles con la creación de una sociedad justa para que la alfabetización y los alfabetizados puedan efectuar sus contribuciones. Es importante recordar que si los educandos adultos no han aprendido o actuado en relación con su aprendizaje, es el fracaso del sistema, no del educando. El fracaso de los proveedores y responsables de la formulación de política no debe recaer sobre los educandos adultos.

Los esbozos de estudios evaluativos incluidos más adelante han abordado, en primer lugar, el “impacto del diseño” para examinar si se lograron los objetivos previstos de la alfabetización. Estos estudios delimitaron la cobertura del programa, identificaron las respuestas de los participantes y midieron sus logros. Estas evaluaciones prosiguieron con el “impacto de la interacción”, estudiando las correlaciones entre la alfabetización y la salud, la alfabetización y la pobreza, la alfabetización y la escolarización, especialmente de las niñas. Algunos de estos estudios también plantearon la cuestión de si la difusión de la alfabetización tenía un papel generador en el comienzo de nuevas vidas de las personas y sus comunidades, aportando niveles significativos de “impacto de la emergencia” (Bhola, 2000a). Los datos, por supuesto, provienen de las personas y sus familias, así como de los dirigentes de las comunidades.

El Programa Experimental Mundial de Alfabetización de la UNESCO y el PNUD

Es adecuado empezar con la primera evaluación de la alfabetización de adultos que abarca diversos países del mundo, realizada en 1976 (UNESCO-UNDP, 1976). El Programa Experimental Mundial de Alfabetización de la UNESCO y el PNUD fue aprobado en 1966. Argelia, Ecuador, Irán y Malí se

incorporaron en 1967, seguidos de Etiopía, Guinea, Madagascar y Tanzania en 1968, y Sudán en 1969. Otros países que llegaron a vincularse con la iniciativa principal fueron: Venezuela (1968), India y Siria (1970) y Afganistán, Kenya, Níger y Zambia (1971).

El monitoreo y la evaluación constituyeron una parte importante de este programa. Desafortunadamente, debido a un sesgo general en favor de metodologías positivistas de muestreo y el uso de instrumentos tales como grupos de control “antes y después”, todo lo demás se dejó de lado –caracterizándolo de “impresionista”– y todos los datos cualitativos y las narrativas de las personas fueron excluidas. Utilizando los hallazgos de unos pocos estudios sistemáticos efectuados durante 1971-1972, una evaluación de la UNESCO y el PNUD (1976) encontró que “las clases de alfabetización funcional tuvieron una influencia directa sobre la conducta de los participantes en lo tocante a su participación en organizaciones formales, sus conocimientos de la tecnología moderna, su adopción de métodos modernos, sus conocimientos y prácticas en cuestiones sanitarias y de nutrición, y su nivel de aspiraciones socioeconómicas” (p. 110, inglés; p. 123, español).

La alfabetización de adultos en China: una aliada en la revolución

Históricamente, los marxistas han considerado la alfabetización de adultos como un instrumento primordial para la participación de los ciudadanos en la política y la economía. Cuando en 1949 se creó la República Popular de China, las tasas de analfabetismo eran de 85% para la población total y de 95% en las áreas rurales. Tras dos años en el poder, el nuevo régimen declaró su intención de alfabetizar a 200 millones de adultos entre 18 y 40 años en un lapso de cinco a siete años. Hubo varios accidentes en el camino, pero el logro global en la promoción de la alfabetización en China fue impresionante. En 1966, más de 100 millones de adultos se habían alfabetizado y otros 37,7 millones se agregaron a ese impresionante total en la década siguiente, a pesar de las

perturbaciones producidas por la Revolución Cultural desde mayo de 1966 hasta octubre de 1976. A comienzos de 1980, el analfabetismo en las áreas rurales había disminuido a menos de 30% y en las áreas urbanas era de sólo 8% (Bhola, 1984b, p. 74). El censo nacional más reciente registra 182 millones de analfabetos y semialfabetizados de 15 años y más de edad, situando la tasa de analfabetismo en 22,23% (Tang, 2006).

La experiencia china muestra que la alfabetización puede servir efectivamente objetivos ideológicos trascendentales, por una parte, y objetivos más concretos de producción económica, por la otra. En efecto, los analistas políticos de hoy se maravillan de la feliz ironía de la historia de la alfabetización en China. La promoción de la alfabetización, que se utilizó primero para adoctrinar a las masas con la ideología marxista y preparar a los trabajadores para la economía socialista, ha sido colocada en un programa nacional completamente inesperado: transformar la economía socialista en una economía capitalista y contender exitosamente en la competitiva economía global de mercado de hoy en día.

La campaña de alfabetización de Tanzania: la madre de todas las iniciativas de alfabetización en África

La visión de Tanzania del Presidente Julius K. Nyerere, codificada en la Constitución y profundizada en la Declaración de Arusha (1967), fue la de una república realmente popular, que posibilitara que todos los ciudadanos participaran en el desarrollo de una sociedad independiente, construida sobre principios socialistas. La educación debía estar en el núcleo del proyecto y la educación de adultos en medio del núcleo. En su discurso de presentación del primer Plan de Desarrollo del país dijo: “En primer lugar, debemos educar a nuestros adultos. Nuestros niños no tendrán una incidencia sobre nuestro desarrollo económico sino en cinco, diez o incluso veinte años. Las actitudes de los adultos [...], por otra parte, tienen un impacto ahora” (Bhola, 1984c, p. 138).

En 1968, el presidente Nyerere aceptó entusiastamente que Tanzania fuera uno de los países que participara en el Programa Experimental Mundial de Alfabetización de la UNESCO y el PNUD. La campaña nacional masiva de alfabetización se declaró oficialmente en 1971. El gobierno, en cooperación con el partido (TANU), creó un dinámico sistema de oferta que incluyó la creación de grupos de educandos, la redacción y publicación de textos iniciales de lectura que se integrarían en la formación práctica, y se iniciaron los periódicos rurales, las bibliotecas rurales y los radio-foros para enriquecer la campaña masiva. Se utilizaron exámenes nacionales, tanto para movilizar a las personas como para dar información útil para su aprendizaje. Se esperaba que nadie experimentara el “fracaso”, si bien algunos habrían aprendido menos que otros y permanecido más tiempo en los grupos de aprendizaje. Quienes completaban las diversas fases de alfabetización continuarían en las clases de posalfabetización o se incorporarían a los Folk Development Colleges [Escuelas Populares para el Desarrollo]. El proyecto Escuelas Populares para el Desarrollo se inició en 1975 y había 52 en 1984. Su objetivo era mejorar el capital de competencias de la Tanzania predominantemente rural, trabajando para las personas recientemente alfabetizadas y los estudiantes que egresaban de las escuelas primarias.

Un perfil de evaluación de la acción alfabetizadora en Tanzania durante 1971-1981 dice lo siguiente: “El analfabetismo en la República Unida de Tanzania disminuyó de 27% en 1977 a 21% en agosto de 1981. Los efectos más significativos [...] deben medirse en términos personales y sociales. Se ha sostenido que las personas han cambiado sus maneras de pensar, sentir y proyectarse. Han perdido su sentimiento de marginalidad, alienación y miedo. Se han afirmado y adquirido confianza en sí mismos. En términos sociales más amplios, el efecto más importante de la campaña masiva de alfabetización (y de la educación de adultos, en general) quizá haya sido la politización de las masas, un cambio real en la cultura política de la República Unida de Tanzania (Bhola, 1984c, p. 155).

Una evaluación que circuló en 1985 cubre el monitoreo y la evaluación de los educandos adultos, los educandos que cursan posalfabetización y el estudio de impacto (Ministry of Education, Tanzania, 1985). En el informe de esta evaluación mimeografiada de 118 páginas se afirma que se trata de la primera evaluación sistemática del impacto de la *educación de adultos*, un sintagma que se usa indistintamente con el de ‘campana masiva de alfabetización’, lanzada en 1971.

Los educandos declaran su aprobación de la ideología de la independencia y el emergente orden socialista en Tanzania. Basándose en su inmersión en el trabajo de campo y, posteriormente, en los datos de la evaluación, los evaluadores afirman que una Tanzania plenamente alfabetizada se ha convertido en una expectativa normal entre las personas, que el kiswahili –la lengua de la alfabetización– se ha aceptado como lengua nacional y que una cultura tanzana parecía estar emergiendo por encima de las etnias. En el momento de la independencia se consideraba que en Tanzania había más de 400 grupos étnicos que hablaban sus propias lenguas. También se afirmaba que ya había los comienzos de una redefinición del estatus de la mujer en la sociedad tanzana, aunque los encuestados nunca dijeron mucho sobre la planificación familiar. Había una clara conexión entre alfabetización y votación. Las personas recién alfabetizadas, e incluso aquéllas rudimentariamente alfabetizadas, eran capaces de votar por su opción “sin la ayuda de nadie” y no sólo tenían confianza en sí mismos, sino que sentían que habían adquirido poder. De esta manera, la alfabetización era capaz de contribuir no sólo a votar, sino también a la formación del Estado. Comenzaba a emerger la comprensión de que el capital de conocimiento ahora disponible en las comunidades debía complementarse con el conocimiento moderno y había conciencia de que se podía hacer sistemáticamente mediante el uso de las instituciones políticas y educativas de la sociedad tanzana, especialmente de la radio y los periódicos.

Mediados de la década de los ochenta marcó el inicio de la caída de la alfabetización de adultos en Tanzania (Carr-Hill *et al.*, 1991). El contexto y las condiciones estaban ahora contra su

mantenimiento y promoción. El país contaba con magros recursos provenientes de la silvicultura o la minería. Se trataba de un país agrario, con poco que vender en términos de cultivos comerciales. No tenía ningún interés estratégico o económico para Occidente y, por consiguiente, no era capaz de atraer mucho la ayuda externa. Con las emergentes realidades del sistema macroeconómico global y la globalización galopante, Tanzania tuvo que llegar a un acuerdo con el FMI y el Banco Mundial justo para sobrevivir. Tras la firma en 1986 del acuerdo con el FMI, la alfabetización comenzó a perder terreno en Tanzania. De 10% en 1984, el analfabetismo aumentó hasta situarse entre 20-30% en 1992 y 32,2% en 1995 (20,6% para los hombres y 43,2% para las mujeres) (UNESCO, 1997b).

La alfabetización en la vecina Kenya

Kenya fue un importante aliado de la Comunidad Africana Oriental (CAO) constituida por tres países (Kenya, Tanganika-Tanzania y Uganda), creada por los británicos, pero en materia de alfabetización de adultos no mantuvo el ritmo con Tanzania. Bajo Jomo Kenyatta (1962-1978), Kenya llegó a tener una cultura política completamente diferente de la de Tanzania. La futura Kenya fue imaginada como un estado democrático moderno, pero se trastocó en un despotismo populista, con una modernidad superficial. La élite en el gobierno y el partido dedicó más tiempo a adquirir riqueza personal que a implementar políticas de Estado para servir al pueblo.

El presidente Kenyatta no prestó una atención seria a la alfabetización de adultos. Sólo al final de su régimen toleró cierto trabajo en alfabetización de adultos. Kenya tuvo que esperar hasta 1978 para lanzar su programa nacional de alfabetización para satisfacer las necesidades de cinco millones de analfabetos, que aumentaban en 3% cada año. Una evaluación realizada 10 años después determinó que, a pesar de la generalmente baja eficiencia interna del programa, entre 70 y 80% de los educandos que habían recibido un certificado de alfabetización habían adquirido

realmente por lo menos un nivel promedio de rendimiento en lectura. El programa había tenido “un efecto positivo sobre el conocimiento funcional, actitudes y prácticas de los educandos, ya sea directa o indirectamente. Los adultos que habían concluido el programa tendían a saber más en materia de salud, nutrición, agricultura, etc. que los analfabetos; tenían actitudes menos tradicionales y ponían en práctica más fácilmente las nuevas ideas” (Carron *et al.*, 1989, p. 220).

La alfabetización en Uganda: tras una larga espera

Después de la independencia de Uganda, el Presidente Obote primero trató de seguir el liderazgo de Nyerere en alfabetización de adultos, pero pronto perdió el interés. Idi Amim, quien llegó al poder en 1971, fue quien condujo Uganda al desastre de las más diversas maneras. Uganda tendría que esperar hasta la década de los noventa para emprender una acción de alfabetización seria.

En 1999, la evaluación de un programa de alfabetización funcional de adultos de cuatro años en Uganda reveló que casi todas las personas de la muestra eran capaces de descifrar, pero los puntajes en aritmética básica y comprensión de lectura de los educandos fueron menores que los puntajes en descifre. Un hallazgo intrigante fue que muchos de los educandos (en su gran mayoría mujeres) que participaban en los programas de alfabetización también habían asistido a la escuela formal cuando niños. Ellos consideraban que en la escuela no habían aprendido mucho que les fuera útil en su vida y en el trabajo. Por otra parte, los programas de alfabetización de adultos en los que participaban les ofrecían conocimientos útiles para el desarrollo y les prometían “otros insumos” importantes, tales como nuevas semillas, fertilizantes, crédito para microempresas, etc.

El rendimiento global en ítems de conocimiento funcional, actitudes y prácticas eran mejores que los del grupo de control. Ellos clasificaban la importancia relativa de las categorías de aprendizaje en el orden siguiente: actitudes modernas (72,77), ítems de conocimiento (56,15) y prácticas modernas (44,70). En

términos concretos, los beneficios derivados de la alfabetización incluían “salud familiar, seguridad alimentaria, aumento del ingreso familiar, capacidad para pagar los derechos de escolaridad de los niños [...], capacidad para participar en actividades cívicas en sus comunidades (como, por ejemplo, asistir a reuniones de los consejos locales, participar en votaciones, toma de decisiones no sólo a nivel familiar sino también comunitario). Otros beneficios citados fueron confianza en sí mismos, autoestima y capacidad para evitar ser engañado y manipulado” (p. vii). Otro hallazgo interesante fue que los educandos llegaron a entender el papel del inglés para el éxito en la vida y el trabajo (Car-Hill, 2001). Desafortunadamente, la evaluación da cuenta que en 1999 el compromiso del Estado en alfabetización ya estaba disminuyendo.

Alfabetización de adultos para el desarrollo en Etiopía

En 1974, el régimen del emperador Haile Selassie fue derrocado por la Revolución Democrática Nacional (RDN) encabezada por el Camarada Coronel Mengitsu Haile Mariam. La nueva revolución trató de destruir las estructuras y la esencia misma de la vieja sociedad feudal-burguesa mediante la erradicación de la ignorancia, la mala salud y la explotación, haciendo posible que todo el pueblo participara en la creación de una nueva Etiopía.

La nueva Etiopía movilizaría a la población en su propio beneficio, combinando la estrategia del “desarrollo mediante campaña” con la “alfabetización mediante campaña” (Bhola, 1994a). La alfabetización fue central para el proceso de desarrollo revolucionario y el principal instrumento de movilización de la gente. El presidente Mengitsu Haile Mariam mismo se desempeñó como alfabetizador y obsequió grandes y coloridas pancartas para premiar a las aldeas que se habían alfabetizado totalmente.

El 8 de julio de 1979 se lanzó la Campaña Nacional de Alfabetización (CNA), que prometió erradicar el analfabetismo de las áreas urbanas en 1982 (año meta revisado a 1984) y de las áreas rurales en 1987 (año meta revisado a 1992). Entre julio de 1979 y abril de 1985, unos 18,3 millones de personas habían

participado en las campañas de alfabetización básica que ofrecía alfabetización en las 15 lenguas de las nacionalidades y unos 8,1 millones participaron en las clases de posalfabetización en una nación de 42 millones de personas. De cerca de 93% en 1974, el analfabetismo disminuyó a cerca de 50% a fines de 1985.

Si bien los datos cuantitativos proporcionados por la campaña son impresionantes, los datos acerca de los cambios cualitativos en la vida de las personas no están disponibles. El informe de una misión de evaluación de una persona enviada por la UNESCO (Bhola, 1994) afirma que las identidades individuales de los etíopes había cambiado, especialmente de las mujeres, y que las relaciones sociales y económicas se habían transformado.

En 1990, la tasa de alfabetización en Etiopía se estimaba en alrededor de 77%. En mayo de 1991 se produjo un cambio de gobierno y se inició una rápida declinación de la alfabetización. El Gobierno de Transición de Etiopía, en sus documentos *Education Sector Strategy* y *Education and Training*, publicados en 1994, no tenía nada más que decir acerca de la educación y la alfabetización de adultos. El *Human Development Report* [Informe sobre el desarrollo humano] del PNUD indica que las tasas de alfabetización de adultos de Etiopía aumentaron de 28,6% en 1990 a 40,3% en 2001 y que el Índice de Desarrollo Humano de Etiopía había mejorado de 0.305 a 0.359 durante el mismo intervalo.

Debe tomarse en cuenta que el modesto aumento en los porcentajes de alfabetización durante una década podrían haberse debido más a la difusión de la educación primaria de los niños que a los programas de alfabetización de adultos. El 81,9% de la población que vive con menos de \$1 al día podría haber sido dejada sin la alfabetización de adultos y el conocimiento para el desarrollo que la alfabetización de adultos podría haberles aportado (Cf. el sitio de Globalis en la Web: www.globalis.gvu.unu.edu).

El programa de alfabetización de Botswana

Botswana (anteriormente Bechuanalandia), que obtuvo su independencia en 1966, es un Estado en el desierto con una escasa densidad de población. Con el descubrimiento de minas de diamantes bajo las arenas del desierto de Kalahari, el futuro parecía promisorio. Daba la impresión de que Botswana podría emprender su propio desarrollo sin depender de donantes o de endeudarse con el Banco Mundial. A mediados de la década de los setenta, Botswana había proclamado una ideología del desarrollo consistente en la igualdad económica, la democracia y la justicia social. La educación para la *Kagisano* (armonía social) fue situada en el centro del proyecto de desarrollo del país. La alfabetización universal de todos los adultos en setswana (lengua nacional) era parte del plan.

En efecto, el Botswana National Literacy Programme (BNLP) [Programa Nacional de Alfabetización de Botswana]¹⁰ fue lanzado formalmente en 1981 con el objetivo de erradicar el analfabetismo entre los adultos y los jóvenes de 10 y más años de edad en 1986. Se invirtió tiempo y recursos considerables en el montaje de estructuras, y el nombramiento y la formación de profesionales para ofrecer alfabetización en todo el país. Se nombró a los funcionarios de educación de adultos distritales

¹⁰ La descripción y el debate sobre el BNLP se basa en los siguientes trabajos: Bhola, H.S., *Building a Built-in Evaluation System: A Case in Point*, Bloomington: School of Education, Indiana University, 1984 [ERIC Clearinghouse Document n.º ED 256 779]; Bhola, H.S., "Report Card on the National Literacy Programme: The Case of Botswana". Paper presented to the Joint SIDEC/CIES Conference on Comparative Education and International Development, Stanford, CA., 15-20 April, 1985 [ERIC Clearinghouse Document n.º ED 255 705]; Bhola, H.S. 1988. *The Botswana National Literacy Programme: Case Materials on Policy and Performance*, Bloomington: School of Education, Indiana University, 1988 [ERIC Clearinghouse Document n.º ED 332 144], y Bhola, H.S. 1988. "Evaluation of Botswana National Literacy Programme: The Politics of Renovation and Control". Paper presented to the 32nd Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Atlanta (Georgia), March 17-20, 1988 [ERIC Clearinghouse Document n.º ED 294 887].

[District Adult Education Officers–DAEO], uno por cada distrito y se reclutó a un gran número de asistentes de alfabetización [literacy assistants] para impartir alfabetización en comunidades en las que se crearían varios centros de alfabetización dotados de profesores formados. Todo el personal recibió una formación apropiada en talleres organizados por donantes de Alemania, en particular la GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) [Cooperación Técnica de Alemania] y la Deutsche Stiftung für Entwicklung (DSE) [Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional]. En 1985, se había reclutado unas 65.000 personas en calidad de educandos, de los cuales 20 mil fueron declarados alfabetizados. Entonces se estimaba que la población total de personas analfabetas era de 223.000. A fines de 1988 se afirmaba tener una matrícula acumulada de 170.000 participantes, cuando las estimaciones de la población analfabeta la situaban entre 250.000 y 300.000 personas.

Impacto sobre las personas y las comunidades

El Programa Nacional de Alfabetización de Botswana es bien conocido por su sistema de monitoreo integrado que debía emprender tareas de evaluación formativa y sumativa. También se efectuaron evaluaciones externas cuando se consideró necesario. En las evaluaciones de impacto, los evaluadores escucharon decir a los educandos las mismas metáforas que han sido utilizadas por los educandos en todo el mundo para describir las consecuencias de convertirse en personas alfabetizadas: “libertad y luz”. Lograron mayor confianza y estima de sí mismos. Aprendieron a “hacer hablar” a sus mentes. Parecía que las mujeres se habían beneficiado relativamente más de su aprendizaje. Era un aprendizaje con sentimiento.

Aparentemente, el Programa Nacional de Alfabetización de Botswana creó nuevas demandas de parte de los educandos, tanto a nivel individual como social. Hubo un aumento en la demanda de escolarización de niños no escolarizados. Sin esperar que se abrieran nuevas escuelas, muchos niños se incorporaron a las clases de alfabetización para “adultos”. Los adultos que

participaban en grupos de aprendizaje aprendieron a leer, escribir y contar, pero “nada más”, porque sólo se les había enseñado algo de costura, cocina y repostería, así como de horticultura. La enseñanza de competencias agrícolas brillaba por su ausencia. Ni los extensionistas agrícolas ni los promotores de alfabetización brindaron ayuda alguna. En general, se notaba una gran falta de actividades de aprendizaje para la generación de ingresos.

El contacto con el programa produjo un gran aumento de las aspiraciones de aprendizaje entre los participantes, orientadas todas hacia la mejora de sus vidas. Les habría gustado aprender formas de preservar los cultivos tradicionales, salud animal, nutrición, gestión de ganado, educación para la salud, agricultura, fabricación de ladrillos, gestión de negocios, crianza de animales e incluso historia, canto e inglés, en ese orden. Como en el caso del swahili en Tanzania, la lengua de la alfabetización en Botswana, a saber, el setswana, se convirtió en la lengua oficial para las reuniones de la comunidad, los panfletos y boletines publicados por los servicios de extensión del gobierno y, de hecho, en el medio nacional de comunicación. Todo esto desempeñó un papel significativo en el fortalecimiento de la identidad nacional de las diversas poblaciones de Botswana.

La alfabetización en Zimbabwe

A fines de la década de los ochenta hubo en Zimbabwe dos iniciativas de alfabetización: una emprendida por el nuevo gobierno revolucionario y otra dirigida por ALOZ (Adult Literacy Organization of Zimbabwe), una organización de la sociedad civil (Bhola, 1989a; 1990c).

La Campaña Nacional de Alfabetización del Gobierno de Zimbabwe [Government’s National Literacy Campaign of Zimbabwe] fue lanzada por el presidente Mugabe –quien entonces era primer ministro– el 16 de julio de 1983, como parte de la Declaración de Mudzi sobre Alfabetización para Todos en Cinco Años [Mudzi Declaration on Literacy for All in Five Years]. Se afirmaba que el analfabetismo impedía la emancipación mental de

las personas y que se necesitaba la alfabetización para liberar la mente.

Los principales agentes de la implementación de la campaña gubernamental serían los DLC (District Level Coordinators o coordinadores distritales) elegidos entre los ex combatientes con por lo menos cinco asignaturas aprobadas en el nivel medio de la enseñanza secundaria, combinando así el compromiso revolucionario con la competencia académica. La enseñanza sería impartida por VLC (Voluntary Literacy Teachers o alfabetizadores voluntarios) para finalmente cubrir a 2,5 millones de analfabetos y semianalfabetos en las áreas urbana y rural. Pero el fervor ideológico del Estado se enfrió. El partido perdió interés. No se crearon las estructuras prometidas para la oferta. Los revolucionarios convertidos en políticos dirigieron su atención a sus carreras personales. Los coordinadores distritales querían puestos regulares en la burocracia estatal. Los alfabetizadores voluntarios no recibieron ningún reconocimiento y eran vistos por los educandos como unos fracasados en la vida. En 1986, el destino del programa se había sellado. La dirigencia fue incapaz de ofrecer alfabetización. ¡No fue la alfabetización la que fracasó!

En el período previo a la independencia empezó una iniciativa de alfabetización dirigida por una organización de la sociedad civil, a saber, la Adult Literacy Organization of Rhodesia, que sobrevivió a la revolución. Dándose un nuevo nombre, la Adult Literacy Organization of Zimbabwe (ALOZ), proclamó su renovado compromiso con la alfabetización de adultos en la Zimbabwe independiente, asumiendo el audaz objetivo de lograr la alfabetización universal en el país. El programa se ejecutaba paralelamente al programa del gobierno, con ideologías algo diferentes y diversos planes de reclutamiento de los profesores, métodos de formación del personal docente y material pedagógico.

Impacto de la alfabetización

Una evaluación sistemática del programa de alfabetización implementado por ALOZ (Bhola) mostró que la alfabetización se

había convertido en parte de la definición de la adultez para quienes se habían alfabetizado. Si uno era un adulto, tenía que estar alfabetizado. Sin excepción, los educandos consideraban que la alfabetización había mejorado sus vidas, independientemente del nivel de alfabetización adquirido. Una vez más, sin excepción, los educandos formulaban declaraciones relativas a la confianza en sí mismos: “Puedo hacer las cosas por mi mismo. Puedo viajar solo. Puedo participar en más actividades. Puedo hacer cualquier cosa sin miedo. Puedo pararme frente a los otros. Todo lo que hago ahora es moderno”.

Las consecuencias más importantes de la alfabetización se dejaron sentir en el hogar e incidieron sobre las relaciones entre los miembros de la familia, con un beneficio particular del cambio para las mujeres y los niños. Las esposas alfabetizadas podían hablar entre sí respetuosamente. Decían que podían instruir a sus hijos sobre los buenos modales y ayudarlos en el trabajo escolar. Las esposas podían expresarse libremente y los maridos empezaban a consultar a sus esposas. Un viejo patriarca, quien aún no había perdido todos sus rasgos previos, dijo: “Ahora que mi esposa se ha alfabetizado, me doy cuenta de que una esposa puede ser algo útil”.

Los educandos escribieron cartas y leyeron panfletos sobre agricultura, cooperativas, salud y política. Decían que ahora entendían mejor las políticas del gobierno. En el trabajo había mejor comunicación y más espíritu de equipo. Habían adquirido mejores competencias económicas y podían aumentar sus ingresos en cierta medida. Podían leer sus facturas y calcular su ingreso. Habían adquirido conocimientos útiles en salud y podían utilizarlos para cuidar mejor a las madres embarazadas y sus hijos. Al mismo tiempo, no estaban muy seguros de haber aprendido nuevas competencias sociales.

Durante las dos últimas décadas, Zimbabwe ha experimentado cambios climáticos. En un Estado políticamente dividido, siempre al borde de la violencia, cualquier conversación sobre la promoción de la alfabetización de adultos es casi imposible. Las energías del Estado se dedican más a la autopreservación que a las tareas promotoras del progreso, tales

como el fomento de la alfabetización de adultos para la población realmente pobre y carente de poder. Inexplicablemente, a pesar de la violencia y la corrupción política, la mala administración económica y el hambre, Zimbabwe pretende tener “una tasa de alfabetización de alrededor de 90%, una de las más altas del continente” (véase: Steele, Jonathan, “Zimbabwe, the success story”, London, Wednesday July 12, 2000. Cf.: <http://www.guardian.co.uk/comment/story/0,3604,342290,00.html>) Esto no concuerda con la realidad de una población de 12,5 millones de personas como la del Zimbabwe de hoy, donde 70% vive por debajo de la línea de pobreza, y la prevalencia del VIH y el SIDA en la población es de un alto 33,7%.

La alfabetización en Ghana

El la Ghana recientemente independizada, la educación siempre fue aceptada como el instrumento de transformación social (Bhola, 2000a). Las actividades de alfabetización de adultos promovidas por las ONG y las iglesias se habían iniciado ya en 1948. El ritmo se aceleró en la década de los cincuenta. Entre 1952 y 1966, el gobierno y las ONG alfabetizaron a unas 225.000 personas. Pero luego la voluntad política de erradicar el analfabetismo desapareció. El número de personas alfabetizadas por año cayó de 22.000 en la década de los cincuenta a 2.000 en la década de los setenta. Según el censo de 1984, 65% de los adultos nunca asistieron a la escuela en Ghana. Entre quienes ganan su vida en la agricultura, el 72% nunca asistió a la escuela. La distribución de la educación se polarizó adicionalmente: entre mujeres y hombres, así como entre los abandonados del área septentrional y los relativamente aventajados del área meridional.

En 1986, como parte del Education Reform Programme (ERP) [Programa de Reforma de la Educación] global, el Gobierno de Ghana reactivó los programas de educación de adultos y educación no formal, y prometió atender a los seis millones de analfabetos que entonces vivían y trabajaban en el país, brindándoles a todos educación básica funcional para el año

2000. El gobierno se comprometió a reducir en 10% anual el número de analfabetos. En efecto, en 1990, el NFED y las ONG matricularon a 290.000 educandos y les ofrecieron alfabetización en las 15 lenguas maternas de Ghana.

El Programa Ghana Literacy and Functional Skills Programme (LFSP) [Programa de Alfabetización y Competencias Funcionales de Ghana] se lanzó en julio de 1992. Una evaluación de la primera fase –que concluyó en diciembre de 1997–, evaluó el programa como un sistema de oferta, la calidad de los servicios prestados, y sus efectos sobre los educandos y las comunidades. En primer lugar, y sobre todo, las identidades de los educandos cambiaron de manera sutil, pero significativa. Emergía un sentimiento de autoestima, especialmente entre las educandas. Había un sentimiento de libertad personal y autonomía. Por primera vez las madres soñaron sueños para sus hijas. Dentro de su campo de acción, los educandos habían utilizado, en sus vidas y trabajo, lo que habían aprendido en las clases. Empleaban sus competencias en alfabetización cuando hacían transacciones con el empleado de la oficina de correos o el banco. Practicaban mejor la higiene del medio ambiente. Habían aprendido nuevas competencias generadoras de ingresos y descubierto las posibilidades económicas de las competencias que ya tenían. Los procesos productivos y la productividad lograron una mejora visible.

Los educandos habían liberado a los niños del “trabajo infantil” doméstico, de modo que hombres y mujeres pudieran ir a la escuela y tuvieran tiempo para hacer sus tareas. Empezaban a utilizar las clínicas para su propia atención de salud y habían estimulado a los miembros de la familia y los amigos a hacer lo mismo. Ahora estaban en mejores condiciones de utilizar otros servicios de educación y extensión (en agricultura, salud, agua, etc.) a los que no habían tenido acceso incluso cuando estaban disponibles en sus comunidades. Y quienes deseaban leer la biblia podían, por supuesto, hacerlo. No se habían perseguido interacciones más sistemáticas entre la alfabetización y las realidades sociales y económicas, porque las estructuras no eran compatibles con tales interacciones en favor de los recién

alfabetizados, y porque los proveedores y los responsables de la formulación de política no habían combinado las intervenciones educativas con las estructuras adecuadas de intervención. Sin embargo, algunas cosas sorprendentes sucedieron en las comunidades en las que vivían los educandos. El mismo hecho de haber introducido clases de alfabetización a las que las mujeres podían ir sin la autorización de sus maridos cambió el mundo social de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, y el de las mujeres más significativamente aún que el de los hombres.

Namibia: el National Literacy Programme in Namibia (NLPN) [Programa Nacional de Alfabetización en Namibia]

Durante el período colonial, la acción alfabetizadora en Namibia (entonces África Sudoccidental) se dejó a cargo de las ONG relacionadas con las iglesias (Bhola, 1995a). El Namibian Literacy Programme (NLP) y algunas iniciativas comerciales habían alfabetizado en lengua materna principalmente, dejando de lado el inglés. Posteriormente, el Department of National Education efectuó cierto trabajo de alfabetización en las granjas comerciales y en los centros urbanos de educación de adultos. En 1990, el funcionario único responsable de este programa tenía 2.273 estudiantes (de unos 400.000 adultos todavía analfabetos), matriculados en 109 centros de granjas y en otras 16 localidades.

En 1975, la South West Africa People's Organization (SWAPO) [Organización Popular del África Sudoccidental] en el exilio, pudo crear bases en Angola tras la independencia de este país, y empezar un trabajo educativo entre los luchadores por la libertad y los refugiados. En 1976, la SWAPO aprobó formalmente un programa político basado en la salud y la educación de niños y adultos. En 1980, el Consejo de Mujeres de la SWAPO decidió hacer de la alfabetización una prioridad. El London-based Namibia Refugee Project [Proyecto de los Refugiados de Namibia con sede en Londres] ayudó a producir materiales y textos utilizando el método psicosocial de Paulo Freire y en 1986 se empezó a alfabetizar en los campos de la

SWAPO en Zambia y Angola a unos 3.400 educandos (de una población estimada en 10.000 personas) que reunían ciertos requisitos (Ellis, 1996; Bhola, 1998c).

En 1988, tras 23 años de una penosa guerra en la selva, el régimen segregacionista de Sudáfrica aceptó salir del África Sudoccidental, posteriormente rebautizada 'Namibia'. El 21 de marzo de 1990, Namibia celebró su primer día de Independencia con Sam Nujoma como su primer presidente. Con el fin de la fase revolucionaria, la retórica del desarrollo cambió. El discurso neoliberal de democracia, propiedad, economía de libre mercado, productividad y competencia rápidamente llegaron a ser parte del nuevo discurso en Namibia.

El Art. 20 de la Constitución de 1993 establece que: "Todas las personas tienen derecho a la educación". El sintagma 'todas las personas' en el Art. 20 fue efectivamente interpretado incluyendo a todos los adultos, hombres y mujeres. En 1992, el gobierno concibió el National Literacy Programme in Namibia (NLPN) e invitó a cooperar a las asociaciones voluntarias nacionales y a los donantes del exterior. Es conveniente destacar que el NLPN fue un programa apoyado predominantemente por donantes, especialmente Suecia y los Países Bajos. Es extraño, pero cierto, que en la mayor parte del África subsahariana, con la excepción de la Tanzania de Nyerere, el trabajo de alfabetización de adultos no se inició hasta que se dispuso de la ayuda de donantes.

En 1992 ya era tiempo de que la alfabetización llegara a todo el país y darle una posición central en la estrategia global del desarrollo nacional. El país declaró que la alfabetización era la clave para el desarrollo personal y, por consiguiente, nacional. Entonces se estimaba que en el país había unos 400.000 analfabetos. El NLPN se lanzó el 5 de septiembre de 1992, tras un año de preparación, definiendo como meta una tasa de 80% de alfabetizados en el año 2000.

El NLPN reflejó la ideología global de democracia, modernidad y capitalismo. Concienciación y liberación dejaron de ser parte del discurso. La alfabetización debía ser una clave para el futuro. Las interfaces entre las políticas de alfabetización, educación formal y desarrollo fueron reconocidas, y se incluyeron

planes detallados para la implementación del NLPN en la *Guide* [Guía] de 1992, distribuida a todos los centros de alfabetización.

A pesar de todas las limitaciones en el diseño, la formación del personal, la producción de material y las pruebas de rendimiento del programa, su impacto sobre las vidas de los educandos fue gratificante. En la muestra de evaluación, los adultos recién alfabetizados describieron el impacto de la alfabetización sobre ellos mismos con metáforas en términos de 'libertad' y 'luz'. Sentían que habían "salido de la oscuridad" y se sentían "libres para hablar en voz alta". Emergió una mayor conciencia sobre las cosas. Su red de información y conocimiento se amplió y enriqueció, y buscaban información sobre cosas bastante alejadas de su existencia cotidiana. El periódico y la radio se convirtieron en algo importante en sus vidas.

Llegaron a tener más confianza en sí mismos y autonomía, y sentían que habían ganado el respeto de los otros. Escribían sus propias cartas, rellenaban sus formularios en el banco y el correo, encontraban su camino en el hospital y en las oficinas administrativas regionales, y podían ver lo que funcionaba y no funcionaba en su vida diaria.

El apoyo mutuo y el respeto en el seno de la familia era el resultado más frecuentemente mencionado de la alfabetización. Las esposas y los enamorados eran solícitos y respetuosos. Pero los resultados fueron mucho más significativos en relación con los niños. Éstos se sentían estimulados para estudiar. Se los liberaba de la carga doméstica para que dispusieran de tiempo a fin de estudiar para los exámenes. El resultado fue que mejoraron en la escuela. Se compartía el conocimiento entre padres e hijos. Las aspiraciones educativas de los padres respecto de sus hijos aumentaron significativamente, pues los imaginaban cursando la educación posescolar.

Hubo cambios sutiles, pero significativos, en relación con la participación de las personas recién alfabetizadas en la comunidad. Más educandos se afiliaron a partidos. Uno fue elegido miembro del consejo escolar. Las organizaciones de mujeres en las localidades se tornaron más dinámicas. No hubo mucha mejora en las actividades de generación de ingresos, porque la economía

local no ofrecía muchas oportunidades económicas. En lo tocante a la participación política, los educandos que se alfabetizaron se sentían en mejor posición para inscribirse en las elecciones y decidir por quién votar.

Los promotores del NLPN (maestros) vivían normalmente en las aldeas en las que enseñaban. Sus vidas también fueron influidas significativamente. Aprendieron a comunicarse y trabajar con la gente. Descubrieron que aprender a enseñar a los adultos era una experiencia valiosa. Adquirieron nuevo conocimiento y una actitud más positiva ante la vida. Se sintieron más independientes y gozaban del respeto de los educandos y los miembros de la comunidad. Por último, pero no por eso menos importante, estos 2.000 profesores –la mayoría mujeres– obtuvieron empleos razonablemente remunerados. Eso cambió el nivel de vida de las familias a las que pertenecían –familias numerosas, con un promedio de nueve miembros por familia–. Esto hizo del NLPN el programa más grande del país y también el de mayor incidencia estratégica.

Más importante aún, los adultos querían la alfabetización por sí misma. Alfabetizarse se convirtió para ellos en una norma que había que adoptar, un bien social que había que obtener. Un efecto importante del NLPN fue la demanda de los educandos para proseguir su educación. En el período de evaluaciones sobre el que ahora damos cuenta se prepararon planes para expandir el NLPN, iniciando un ciclo superior de Educación Primaria de Adultos (Adult Upper Primary Education) para quienes deseaban continuar su educación.

La alfabetización de adultos en Sudáfrica, parte de la Adult Basic Education and Training (ABET) [Educación y Formación Básica de Adultos]

Con la asunción al poder del African National Congress (ANC) [Congreso Nacional Africano] en 1994, el pragmatismo se impuso sobre la ideología. El Reconstruction and Development Programme (RDP) [Programa de Reconstrucción y Desarrollo]

fue rápidamente abandonado en favor del programa Growth, Employment and Redistribution (GEAR) [Crecimiento, Empleo y Redistribución], un enfoque en realidad neoclásico del desarrollo económico. Para ampliar los objetivos del GEAR, el gobierno buscó integrar las políticas y los objetivos educacionales nacionales en las estructuras del mercado económico global (Bhola, 1998a).

Al acceder al poder, la nueva dirigencia negra sostuvo que por lo menos 15 millones de personas en Sudáfrica eran analfabetas (o carecían de educación básica formal) en 1990. Por lo menos 46% de los africanos, 34% de la gente de color, 16% de los indios y 1% de la población blanca no estaban alfabetizados, implicando un sesgo racial y el abandono por parte del viejo régimen segregacionista o del apartheid. Según un informe de 1986 de la National Manpower Commission, 30% de los trabajadores sudafricanos no tenían ningún grado de educación formal; 36% tenía sólo educación primaria o menos; 31% tenía educación secundaria y sólo 3% de la fuerza de trabajo tenía diplomas y títulos. Así, el 66% de la fuerza de trabajo se habría beneficiado de la oferta de educación básica de adultos.

El nuevo gobierno respondió a la situación precedente proponiendo un programa de Adult Basic Education and Training (ABET) [Educación y Formación Básica de Adultos]. Las orientaciones de política publicadas por el gobierno en 1995 estaban destinadas a ayudar a los adultos que se encontraban en el mercado de trabajo a adquirir competencias y calificaciones para contribuir a la productividad del país, al mismo tiempo que avanzaban en sus carreras. Nada se dijo directamente acerca de programas de alfabetización de adultos para quienes carecían de competencias en alfabetización en las áreas rurales o para los desempleados en las áreas urbanas. Se prefirió la modernización a la democratización.

La campaña *Ithuteng* (“Ready to Learn”–“Listos para aprender”) del programa ABET dirigido por el gobierno sólo coqueteó con la alfabetización de adultos y no logró resultados significativos. El proyecto Thousand Learner Unit (TLU)

[Unidad de los Mil Educandos] de la National Literacy Co-operation (NLC) [Cooperación Nacional para la Alfabetización], una ONG, abordó directamente la alfabetización. El trabajo de la NLC fue una promesa importante, pero sufrió una muerte prematura cuando la Unión Europea retiró su apoyo financiero.

Impacto sobre la vida de la gente

Una evaluación sobre el terreno del trabajo de la TLU durante unos 18 meses mostró importantes resultados (Bhola, 1998b). El grupo de alfabetización del Lungisane Learning Center (Gauteng), afirmó que el aprendizaje de la alfabetización en los sitios de la ABET había promovido la paz entre las facciones en guerra –refiriéndose al conflicto civil entre los zulúes y no zulúes que entonces tenía lugar en la región Kwa-Zulu Natal–. En el Soyabona Center, el mejor programa de aprendizaje fue Ubuntu (Construyendo humanidad), que significaba la creación de comunidades acogedoras. Otros grupos de comunidades mencionaban las vidas que se construyen, educandos adultos preparados para leer y dirigentes comunitarios preparados para dirigir; y algunos afirmaban que la llegada del programa de alfabetización a sus comunidades tuvo en sí misma un efecto transformador en sus vidas.

Como era de suponer, los hombres y las mujeres adultos hicieron uso de la alfabetización en los contextos y lugares bajo su control y, por consiguiente, cambiaron sus vidas. Los efectos incluyeron todo tipo de cambio: social, político, cultural y económico. Los factores clave fueron el contexto y el ámbito controlado por el individuo.

“Los adultos no siempre obtuvieron certificados, pero la mayoría logró una satisfacción personal. Pocos, si alguno, consiguieron un empleo, pero la mayoría mejoró la calidad de sus vidas sutil pero significativamente. Estaban ‘aprendiendo y discerniendo’. Adquirieron confianza en sí mismos y cierta esperanza. Aprendieron cómo navegar en la cultura del texto escrito y empezaban a comprender cómo funciona el mundo. Algunos retornos económicos inmediatos vía nuevas oportu-

nidades o mejora de la productividad se materializaron en el trabajo en la economía informal, en lugar de empleos en la economía formal. Los retornos no económicos en las esferas y situaciones sociales, políticas y culturales fueron mucho más generosos y en el largo plazo mucho más fructíferos [...]. El potencial latente del liderazgo local estaba siendo descubierto, listo para ser aprovechado a fin de concluir la ‘revolución inconclusa’” (Bhola, 1998*b*, p. 174).

Promover la Alfabetización de Adultos para el desarrollo en la India: una misión cumplida a medias

En la víspera de su independencia en 1947, la India era un país con un bajo nivel de alfabetización. Durante la década inmediatamente precedente, los dirigentes del movimiento de independencia habían pensado vincular la enseñanza de la alfabetización con la movilización de las masas para luchar por la libertad. Tras la independencia, sin embargo, la idea de llevar la alfabetización a las masas fue olvidada en favor de la modernización, con un sesgo hacia la industrialización. Entre 1951-1979, los cinco planes de desarrollo económico asignaron presupuestos insuficientes para la alfabetización de adultos, que podría haber sido la punta de lanza de toda educación de adultos para el desarrollo de todos.

Un nuevo primer ministro al timón generó un gran cambio en la suerte de la alfabetización de adultos. El National Adult Education Programme (NAEP) [Programa Nacional de Educación de Adultos], el primer proyecto nacional de educación de adultos realmente serio, se lanzó en octubre de 1978, siendo la alfabetización un componente indispensable para aproximadamente 100 millones de personas analfabetas en el grupo de edad 15-35 años, a fin de que adquirieran las competencias para un aprendizaje autodirigido que condujera a la autonomía y un papel activo en su propio desarrollo y el de su entorno. Los primeros retornos (en 1979) mostraron más bien

resultados modestos, pero la gente quería que el programa continuase.

La Misión Nacional de Alfabetización

En 1989, el programa se relanzó como National Literacy Mission (NLM) [Misión Nacional de Alfabetización] (Bhola, 2002a). Se trataba de una significativa innovación en la organización, que utilizaba la estrategia de un programa planificado y financiado nacionalmente, incorporando una serie de iniciativas participativas y simultáneas a nivel distrital conocidas como Total Literacy Campaigns (TLCs) [Campañas de Alfabetización Total]. En su punto más alto, el NLM abarcó 574 de los 598 distritos de la India, utilizando el enfoque de las TLC. Unos 302 distritos ya habían ingresado en la fase de posalfabetización y 112 habían recibido autorización para iniciar Programas de Educación Continua [Continuing Education Programmes]. Los sectores más desfavorecidos de la sociedad india, tales como las mujeres, y las castas y tribus registradas, recibieron atención especial.

Una síntesis evaluativa de los efectos individuales y sociales de la NLM –basada en unas 97 evaluaciones parciales–, mostró que el impacto atribuible principalmente a la NLM había sido sustancial. En 1991, la población alfabetizada aumentó a 52,11% (63,86% para los hombres y 39,42% para las mujeres); en 2001 la cifra total estimada era de 65,38%. Si bien el gran salto en las estadísticas de alfabetización entre 1981 y 1991 no se puede atribuir totalmente a la NLM –una contribución importante a la alfabetización fue hecha por la educación primaria–, los logros de la NLM fueron incuestionablemente impresionantes.

En términos cualitativos, los efectos de la alfabetización se pueden resumir de la manera siguiente: “Los usos de la alfabetización fueron múltiples y frecuentes. En primer lugar, y sobre todo, la alfabetización se convirtió en un asunto de autoafirmación y confianza en sí mismo en la medida en que los educandos adquirieron la capacidad para expresarse con fluidez y negociar con los otros en la cultura del texto impreso. Otros, alfabetizados o analfabetos, se percataron de las nuevas

competencias en alfabetización de los educandos y les atribuyeron un mayor valor y estatus. Esto fue particularmente significativo en relación con las mujeres, quienes gracias a la confianza en sí mismas recientemente adquirida algunas veces regresaban a participar en la campaña de alfabetización como promotoras o, si el instructor estaba ausente por alguna razón, se incorporaban y aseguraban que las clases continuaran. En su entorno inmediato, los educandos utilizaban las competencias en alfabetización para leer las señales de tránsito y los carteles en las paredes, enviar cartas, verificar cálculos en el mercado y hacerse cargo de sus transacciones financieras simples. Las personas recién alfabetizadas leían periódicos y cartas manuscritas, ayudaban a los niños en sus tareas, tenían mejores relaciones familiares, disminuyeron su consumo de alcohol y tabaco. Otros dividendos sociales incluyen: disminución de los delitos menores, mejora de la corrección y validez de las votaciones, reducción de las enfermedades diarreicas. Concluyeron las estafas en las tiendas de racionamiento. Los derechos de propiedad de las mujeres, sobre los cuales recaía una conspiración de silencio, llegaron a ser abiertamente discutidos. Se sembraron árboles y preservaron los bosques; mejoró el aseo personal, la limpieza del entorno y el uso de las instalaciones disponibles de teléfonos y correos. ¡Hombres y mujeres aprendieron a discernir y a osar!” (Bhola, 2002a, p. 290).

Además de alfabetizar, la NLM también abrió la posibilidad de crear conciencia de las realidades políticas entre los participantes y enseñar la “funcionalidad” para contribuir a mejorar su subsistencia. Desafortunadamente, en estas áreas el programa quedó detrás de las expectativas.

La situación de la educación básica de adultos en el África subsahariana

Un estudio dirigido por Lauglo (2001) –bajo los auspicios del Banco Mundial–, que incluye a varios países del África subsahariana, reafirma que, en efecto, el analfabetismo es una barrera importante para la reducción de la pobreza y señala que la

sola oferta de educación primaria no resolverá el problema. Los adultos analfabetos, hombres y mujeres, deben ser atendidos directa y urgentemente. Este enfoque tendría dividendos adicionales en el sentido de que los adultos recientemente alfabetizados brindarán más apoyo a la educación de sus hijos y contribuirán con las escuelas locales haciendo que estén más asentadas en la comunidad. Se señala también que la alfabetización empodera efectivamente a los educandos, ya que tienen un sentimiento de mayor eficacia personal. La pedagogía participativa refuerza el sentimiento de autoempoderamiento. Los recién alfabetizados, en particular las madres, han mostrado una mayor capacidad para proteger la salud de sus hijos y los resultados de algunas evaluaciones confirman la mejora de la subsistencia como consecuencia de la participación de los adultos en el programa. Otro aspecto importante señalado por Lauglo es que “las alegaciones acerca de la generalmente baja eficiencia interna” de los programas de alfabetización y educación de adultos son exageradas.

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006: la alfabetización

Terminamos esta sección con una breve conclusión del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006: La alfabetización, un factor vital*: “[...] la alfabetización es un derecho que aporta beneficios específicos, independientemente de que se obtengan mediante la escolarización formal o la participación en programas de alfabetización de adultos. Parece ser que los programas para los adultos aportan beneficios que van más allá de los obtenidos con la escolarización, especialmente en lo que respecta a la adquisición de mayor autoestima y autonomía de la persona. Como los escasos datos disponibles indican que esos programas son tan rentables como la escolarización en primaria, se suscita la importante cuestión de saber por qué motivos se han descuidado hasta un periodo reciente las inversiones en ellos” (UNESCO, 2005, p. 145 en inglés y p. 155 en español).

Para concluir, tanto los objetivos como los efectos de los programas de alfabetización de adultos durante la segunda mitad del siglo XX pueden verse como algo muy pertinente para la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible. El informe sobre las evaluaciones de la acción alfabetizadora presentado previamente hace hincapié en la necesidad de dedicar todos los recursos necesarios para hacer que la alfabetización esté al servicio de la lucha contra la pobreza y la promoción del desarrollo sostenible en el sentido amplio del término.

Capítulo 4

IMPLEMENTAR EL GRAN PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: AGENDAS ESENCIALES Y SISTEMAS FAVORECEDORES

Varios países en desarrollo han sido caracterizados como “estados débiles” o “estados frágiles”, implicando que carecen de eficacia en sus políticas, así como de recursos materiales y no materiales para implementar iniciativas viables a nivel nacional para promover “la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible”. En el mundo en desarrollo, un estado frágil a menudo es acompañado por una sociedad civil frágil. Algunas de las ONG que existen constituyen, más bien, una pseudo-sociedad civil, pues se trata de ramas locales de ONG registradas y financiadas desde el exterior (Bhola, 1997*a*). Al mismo tiempo, una considerable cantidad de recursos, conocimientos y tecnología adecuada (que los países en desarrollo no siempre pueden crear por sí mismos) tendrán que fluir del Norte al Sur, si se quiere que el gran proyecto global de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible tenga una oportunidad (Midgal, 1988; Sassen, 1996). Es necesario reconocer que, a nivel mundial, las Naciones Unidas (con su red de instituciones especializadas, tales como la UNESCO, el PNUD, el UNICEF, la OMS, la OIT y muchas otras) ha establecido estándares y normas importantes, y ha ofrecido un liderazgo excelente en áreas tales como los derechos humanos, el desarrollo social, la promoción de una cultura de paz, el fomento de la educación básica, y ha aportado educación y alfabetización de adultos a los países del mundo en desarrollo.

La agenda del Norte con vistas a la educación de adultos para el desarrollo sostenible

Se olvida con frecuencia y muy fácilmente que en el gran proyecto de implementación de la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible, el Norte no sólo ha ayudado al Sur, sino que también ha desarrollado su propia agenda en este campo. Por supuesto, el Norte no necesita recibir lecciones en materia de política de desarrollo o ayuda en materia de fortalecimiento institucional, planificación y evaluación. Los países del Norte cuentan también con los recursos necesarios en lo que se refiere a tecnologías basadas en soportes físicos y tecnologías basadas en soportes lógicos [hard and soft technologies]. Lo que sí necesitan es una nueva ideología que les permita incluir a toda la humanidad en la misma gran visión. Esta visión podría comprender una nueva definición de ‘calidad de vida’ y una nueva “ética de la frugalidad” para los países desarrollados. Estos países necesitan comprender que tomar el camino del desarrollo sostenible es necesario, tanto por razones de un interés propio bien entendido como para contribuir a lograr un orden mundial justo y moral. Además, el enfoque puramente científico-social necesita ser acompañado de la dimensión espiritual que posibilite que la gente del Norte se desapegue de estilos y patrones de consumo que han llegado a ser insostenibles (Bhola, 2000*b*).

Responsabilidades de los países del Sur

Todo lo dicho no significa que los países del mundo en desarrollo puedan dejar sus destinos en manos de los caprichos o impulsos caritativos de los países desarrollados. En efecto, muchas de las promesas y proclamaciones hechas por los países ricos en los foros mundiales han quedado en letra muerta. La retórica ha sido rica, pero la acción efectiva sobre el terreno no guarda relación con ella. Esto se podría haber esperado. Los países que tratan de lograr el desarrollo sostenible para sus

sociedades tienen que ayudarse a sí mismos para recibir la ayuda de otros. Tienen que forjar y sostener la voluntad nacional para trabajar por el desarrollo de sus pueblos. Los papeles del Estado y de la sociedad civil tienen que integrarse y fortalecerse. Los cambios apropiados en las estructuras políticas, económicas y educativas tendrán que ser objeto de legislación y realizarse con un espíritu de compromiso y sacrificio. Los cambios supondrán una toma de decisiones participativa y orientada en función de políticas desde los más altos niveles del sistema, así como una división del trabajo a nivel de la base, donde se debe atender a los adultos en sus propias comunidades. La implementación de estos cambios y la educación de la masas para que participen en el nuevo orden tendrán que enraizarse en el mejor conocimiento disponible para planificadores y practicantes.

Es necesario reiterar que tanto en el Norte como en el Sur necesitamos una nueva agenda de educación. No podemos prometer el desarrollo sostenible y al mismo tiempo seguir ofreciendo únicamente educación formal que sirve a las necesidades de la economía formal que utiliza tecnología moderna. Las agendas educativas deben incluir la educación no formal e informal para satisfacer las necesidades de los educandos adultos y de los pobres de las áreas rural y urbana que se ganan la vida en los sectores no formal e informal de la economía.

Enfoques sistemáticos y sistémicos para la implementación

A fin de que estos cambios sean duraderos y eficaces es necesario probar modelos para implementar un cambio sistémico (Bhola, 2003b; 2004).

La implementación incluye dos tareas importantes: a) definir el objetivo que hay que lograr y b) delinear el camino para lograrlo. Al poner la alfabetización de adultos al servicio del desarrollo sostenible, la primera tarea importante requerirá dos subtarear: 1) imaginar un sistema de oferta de alfabetización de adultos para apoyar el desarrollo sostenible y 2) evaluar el

sistema existente de alfabetización de adultos sobre el que se debe construir el futuro sistema. La segunda tarea importante es ejecutar un conjunto de acciones concretas para instituir el sistema.

Imaginar y describir un sistema de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible

El sistema imaginado será, por definición, un sistema “ideal”. Pero para asegurar que no estamos construyendo castillos en el aire, lo idealizado tiene que ser contextualizado, es decir, tiene que ser realizable en el contexto y las condiciones escogidas. Este sistema idealizado-contextualizado se utilizará luego como norma para evaluar el sistema existente, que es lo que hay sobre el terreno en relación con la provisión de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible. A continuación hay que realizar un análisis de los contrastes entre el sistema idealizado-contextualizado y el sistema existente.

Un sistema ideal de provisión de alfabetización de adultos puede concebirse con los 11 componentes (o aspectos) siguientes:

Ideología

La ideología de la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible tiene que vincularse a las necesidades reales de la gente e incluir el compromiso de erradicar la pobreza. Una reorientación ideológica tendrá que ocurrir en todos los niveles de la sociedad y el cuerpo político. Será necesario crear mensajes y sistemas apropiados de incentivos y desincentivos para los diferentes niveles, desde el internacional hasta el individual, pasando por el nacional, provincial, distrital, comunitario y familiar.

Aspecto o componente de política, planificación y programación

Mientras trabajan sobre la política de desarrollo, la planificación y la programación los países del mundo en desarrollo deben tener conciencia del trabajo realizado por la UNESCO en esta área, y

buscar y utilizar toda la ayuda disponible de la UNESCO y, por su intermedio, de la comunidad internacional de profesionales en alfabetización de adultos y desarrollo sostenible. El objetivo concreto a nivel nacional incluirá: 1) concretar el papel de la alfabetización; 2) realizar el proyecto de desarrollo sostenible; 3) construir y renovar las estructuras e infraestructuras compatibles con los nuevos objetivos de política. A nivel nacional, es necesario influir sobre los gobiernos de los países a fin de reivindicar el espacio político cedido a las fuerzas de la globalización y recuperar el liderazgo nacional en la promoción de la alfabetización y la educación de adultos.

La movilización como un aspecto o componente

Todos y cada uno de los Estados Miembros de la UNESCO deben aceptar formal y públicamente el concepto de «alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible». El contexto y los contenidos de la Declaración del Decenio de la Alfabetización y de la Conferencia de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible deben convertirse en parte del conocimiento común de los responsables de la formulación de política, planificadores y responsables de la ejecución en todos y cada uno de los países del Tercer Mundo. Los educadores de adultos deben escribir acerca de estos asuntos en periódicos, revistas profesionales y boletines que abordan la alfabetización y la educación de adultos. Se debe utilizar adecuadamente las tecnologías tradicionales y nuevas, tales como la radio, la televisión y la Internet. Ahí donde estos canales no existan o no sean accesibles, los educadores de adultos organizarán conferencias y seminarios destinados a sus colegas en pequeñas ciudades y comunidades, pueblos y lugares de trabajo.

Fortalecimiento institucional y desarrollo de la organización

Es importante prestar atención a las cuestiones de orden organizativo e institucional para implementar eficazmente un proyecto multisectorial y multinivel de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible. Los gobiernos nacionales podrían

empezar creando Consejos Nacionales de Alfabetización y Educación de Adultos, que pueden actuar en asociación con todas las instituciones susceptibles de contribuir a impulsar la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible. Esas instituciones representarán diferentes sectores, incluyendo: educación de adultos; educación no formal; educación formal, particularmente el nivel de educación básica; desarrollo comunitario; programas de mujeres; agricultura y cría de animales; agua y estudios geológicos; gestión de bosques; pesca, salud pública y prevención del VIH y el SIDA, así como muchas otras áreas pertinentes en el marco de la implementación. En todas esas instancias de sinergia, la integridad de las instituciones individuales no debe ser puesta en peligro.

Las instituciones encargadas de la alfabetización y la educación básica de adultos deberán enfrentar tareas especialmente desafiantes. Estas áreas tienen una larga historia funcionando fuera de los marcos institucionales establecidos en el mundo en desarrollo. El trabajo tiende a estar ligado a proyectos de corta duración, con poca o ninguna continuidad institucional.

En las circunstancias actuales, crear instituciones locales que funcionan bien constituirá un gran desafío. Las comunidades tendrán que crear: 1) centros de enseñanza-aprendizaje para realizar el trabajo de motivación e instrucción en las comunidades y 2) grupos de gestión que puedan manejar “sistemas de recursos comunes”, tales como agua, bosques, áreas de pesca, etc. (Ostrom, 2005).

Al implementar arreglos institucionales para la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible tenemos que mantener un equilibrio entre el papel del Estado y el de las ONG, entre centralización (de arriba hacia abajo) y descentralización (de abajo hacia arriba), así como entre los dirigentes y la voluntad popular. Las pruebas de la experiencia sobre el terreno nos dicen que si bien la participación es necesaria, ningún grupo particular de participantes puede tener o producir toda la información requerida. Los insumos de información y el liderazgo desde arriba y desde afuera a menudo serán necesarios. Hay que recordar que muy frecuentemente los “esfuerzos de descentralización”,

eficiencia y rendición de cuentas no funcionan. Las estrategias de abajo hacia arriba para planificar y participar son más bien simbólicas que reales”.¹¹

Desarrollo curricular

El concepto de «currículo» no debe confinarse al aula llena de estudiantes en un complejo escolar o de facultades. En efecto, el currículo es un cuerpo de contenidos de conocimientos, valores y competencias asociados con actividades de la vida real, que han de ser transmitidos al grupo de educandos en diversos contextos y etapas de la vida. Así definido, el **currículo** debe considerarse seriamente y desarrollarse cuidadosamente como parte de todas las nuevas iniciativas de política.

En la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo 2002), dirigiéndose a los actores interesados en el Norte y en el Sur, se afirmó que “[...] asumimos la responsabilidad colectiva de promover y fortalecer, en los planos local, nacional, regional y mundial, el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección ambiental, pilares interdependientes y sinérgicos del desarrollo sostenible” (*Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible*, p. 1).¹²

El componente medioambiental relacionado con el desarrollo económico y social parece estar seriamente descuidado. Como señala Elinor Ostrom, para que el desarrollo sostenible se concrete a nivel local, las personas deben “haber desarrollado modelos mentales relativamente precisos sobre cómo funciona el sistema biofísico mismo” (Ostrom, 2005, capítulo 9, p. 37). Se han efectuado algunos intentos para desarrollar materiales que utilizarían los alfabetizadores para promover la comprensión científica básica, pero no se han utilizado. Thomas y Kondo (1978) plantearon ideas simples acerca del medio ambiente, la salud, la agricultura y la energía para que fueran utilizadas por los

¹¹ IDS News, n.º 136, October 2004. Cf.: <http://www.ids.ac.uk/>.

¹² Véase las notas a pie de página 6 y 7.

educadores de adultos y los alfabetizadores (Thomas y Kondo, 1978; Singh, 2002). Bhola ha detallado un posible currículo que incluye cuatro áreas de contenidos para los formadores de los promotores sobre el terreno: 1) Conoce tu tierra y tu gente, 2) Tu yo, tu cuerpo, tu mente y tu alma, 3) Subsistencia para todos y 4) Ciencia en nuestra vida diaria (Bhola, 1999). Estas ideas, por supuesto, tendrán que adaptarse a las normas étnicas de las comunidades y reconciliarse con el conocimiento tradicional (Bhola, 2002b).

Medios de comunicación y materiales

En las ciudades y pueblos del Tercer Mundo, las emisoras de TV y radio ingresan libremente a las casas de quienes pueden sufragarlas, mientras que los discos compactos y las cintas magnetofónicas están por doquier. Pero estos medios son inaccesibles para los muy pobres. Los mensajes transmitidos por estos medios promueven la fantasía en lugar de la toma de conciencia, la propaganda que vende más que la información que educa. Los medios tradicionales de las comunidades han sido o bien cooptados por los nuevos medios de comunicación o desplazados. La situación es igualmente mala cuando se trata de los materiales de instrucción para la alfabetización de adultos y el desarrollo sostenible. La radio y la televisión educativas son casi inexistentes. Las horas destinadas a programas con fines educativos por las estaciones públicas han desaparecido.

La publicación de libros para satisfacer las necesidades de los educandos adultos en el mundo en desarrollo se encuentra en una situación deprimente. Hay poco material de lectura disponible para los adultos, especialmente cuando se trata de temas científicos tales como la ecología, el medio ambiente, la salud y el VIH y el SIDA. La mayoría de los educandos debe contentarse con cualquier publicación producida en los proyectos educativos mismos. Muy frecuentemente se trata del libro básico de lectura y un par de libros graduados que siguen al libro básico.

Encuentros de enseñanza-aprendizaje

Los encuentros de enseñanza-aprendizaje sobre el terreno seguirán siendo los componentes más importantes en la promoción de la alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible. Estos encuentros podrían incluir a un alfabetizador o un extensionista que interactúa con un educando o que habla a una familia o un grupo, en un contexto más o menos informal o formal. En algunos entornos más bien raros podrían ocurrir encuentros a distancia, es decir, la enseñanza-aprendizaje podría efectuarse mediante la radio, la TV o la Internet.

Como principio general, la enseñanza-aprendizaje en todos estos contextos debe ser participativa. Y, en grupos de encuentro, podría ser útil seguir el método REFLECT (Archer y Cottingham, 1996). Ahí donde un alfabetizador (o educador de adultos) trabaja con un especialista (un trabajador de la salud o un ingeniero que se ocupa del agua), debería haberse dedicado cierto tiempo y esfuerzo previo para constituir un equipo entre los facilitadores.

Los enfoques participativos no se dan en el vacío, sino alrededor del núcleo de algún conocimiento, actitud o competencia que hay que transmitir. Antes de ingresar en el proceso participativo, el equipo de educadores debe haber completado el “proceso didáctico” de clarificación entre ellos mismos de los objetivos generales del ejercicio, así como de la información y las competencias específicas que desearían comunicar. Podría parecer contradictorio utilizar el “proceso didáctico” como un trampolín para el “proceso participativo”. Pero de hecho no es el caso. ‘Participación’ no es otro nombre para compartir la ignorancia de cada uno. Nuevos conocimientos, actitudes y competencias desde el exterior tendrán, por supuesto que ser conectados con las vidas de las personas, criticados, hechos pertinentes, adaptados y reinventados en contextos locales y compatibilizados con múltiples identidades.

Formación y orientación para el fortalecimiento de capacidades

Fortalecer la comprensión y las capacidades entre los profesores, los extensionistas, los formadores y otros actores sociales interesados en los diversos niveles del sistema de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible es una necesidad evidente. Es posible que con el tiempo se puedan crear mecanismos institucionales especiales para la formación de especialistas en desarrollo comunitario, analistas en microeconomía, alfabetizadores de adultos, educadores de adultos, especialistas en hidráulica, especialistas en el empoderamiento de las mujeres, etc. Mientras tanto, sin embargo, la formación y la orientación de los funcionarios a nivel distrital y comunitario, así como de los facilitadores sobre el terreno, tendrá que diseñarse y efectuarse *dentro* de los sistemas de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible.

Habrá que utilizar modelos de formación con efecto multiplicador. Las personas en los más altos niveles del sistema (por ejemplo, personal de la UNESCO y funcionarios de los ministerios y direcciones generales nacionales de educación de adultos –y alfabetización–) deben tener una orientación adecuada. Todo programa de formación a nivel nacional, provincial, distrital y comunitario debe basarse en un manual de referencia bien escrito y utilizable, que incluya instrucciones detalladas sobre cómo adaptarlo a cada contexto comunitario.

De la palabra al trabajo o a la posalfabetización

Julius Nyerere, el presidente de Tanzania, hizo hincapié en que “educación es desarrollo”. Si bien el desarrollo sostenible supone estrategias que son simultáneamente estructurales e instructivas, lo instructivo es más importante, ya que la capacidad para comprender y manejar las estructuras es en sí misma un proceso educativo. Nuevamente, cuando se diseñan las estrategias para articular la alfabetización de adultos con el

desarrollo sostenible, los planificadores y los encargados de la ejecución deben pensar la transición de la palabra al trabajo, y planificar cuidadosamente las actividades de posalfabetización, tanto instructivas como de desarrollo.

Monitoreo y evaluación

El monitoreo y la evaluación (M-E) es un componente esencial de la implementación de un sistema plenamente funcional. Las principales funciones del M-E son: verificar continuamente la política y la planificación; registrar los cambios en la programación, el desarrollo curricular y los protocolos de formación y, lo que es más importante, efectuar la evaluación formativa del rendimiento continuo del sistema y la evaluación sumativa al final de los ciclos de los proyectos y programas.

Los dos sistemas integrados –el sistema de alfabetización de adultos y el sistema de desarrollo sostenible– deben reflejarse en el sistema de M-E. Esto quiere decir que los indicadores escogidos para el M-E deben cubrir: 1) la matrícula, la distribución y el rendimiento en los cursos de alfabetización; 2) los temas de conocimiento, actitudes y competencias para concretar el desarrollo sostenible (por ej., el ciclo del agua, hábitos de consumo material, conocimiento acerca del VIH y el SIDA, etc.) y 3) los efectos de la utilización del aprendizaje en el mundo circundante de los educandos. Los indicadores pueden estar relacionados con las personas, sus familias, grupos, comunidades, y subculturas e instituciones.

Algunos de los indicadores se incluirán para satisfacer las necesidades de datos internacionales recolectados por la UNESCO y otros organismos de las Naciones Unidas. La mayoría de los indicadores se seleccionará a nivel nacional y luego se adaptará a los niveles subregional o provincial, buscando la equivalencia sin comprometer la intención inicial. La creación de instrumentos adecuados de observación, entrevista y pruebas de rendimiento deberá asignarse al nivel provincial o distrital, dependiendo de los contextos y condiciones existentes en cada país. La estandarización de los

datos con fines de comparación entre géneros, clases sociales, distritos y países será compleja, pero no imposible. Para ayudar en la interpretación de los resultados es necesario complementar un sistema de monitoreo y evaluación (SME) con un conjunto de materiales de instrucción y pruebas utilizados para generar datos numéricos. Los actores interesados en los diversos niveles del sistema deben ser estimulados para aprender a partir de los datos recolectados por ellos y hacer uso de los datos para tomar decisiones informadas en sus respectivos niveles. Esto es necesario para crear una “cultura de la información” en proyectos de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible (Bhola, 1995*b*; 2003*a*; 2005).

Sistema de apoyo profesional

Un sistema para la implementación de política nunca puede ser totalmente autosuficiente. Dependerá de un amplio “sistema de apoyo profesional” desplegado en un país específico y tal vez en todo el mundo. Necesitará ayuda de especialistas en investigación básica y aplicada, instituciones de I-D (investigación y desarrollo), instituciones de formación y orientación para la preparación de extensionistas, e instituciones de medios de comunicación para difundir el conocimiento y movilizar el interés de la gente. El contexto determinará qué tipo de apoyo será necesario y cómo se podrán constituir redes con diversos agentes y agencias.

Al poner la alfabetización de adultos al servicio del desarrollo sostenible hablamos de dos tareas principales: 1) imaginar un sistema futuro de oferta de alfabetización de adultos para apoyar el desarrollo sostenible y describir el sistema existente de alfabetización de adultos sobre el que se construirá el futuro sistema y 2) implementar un conjunto de acciones concretas para instalar el sistema imaginado en el contexto real del mundo de la acción. Habiendo abordado la primera tarea, ahora acometeremos la segunda, consistente en implementar el cambio sobre el terreno.

Acercar el sistema imaginado a contextos específicos

El sentido común, aunado a la experiencia, puede operar muy bien en la planificación de la ejecución. Pero cuando el sentido común está informado por la teoría, la planificación de la implementación puede ser más eficaz y eficiente. Un modelo para la implementación comprobado sobre el terreno y basado en la teoría de sistemas es CLER: Configurations-Linkages-Environment-Resources [Configuraciones-Vínculos-Entorno-Recursos], que se presenta a continuación (Bhola, 1988).

El primer paso en el uso del modelo CLER es que el agente o la agencia de planificación que busca el cambio –junto con el objetivo del cambio y quien(es) adopta(n) el cambio– debe percibir un conjunto de tres entidades comprometidas en una interrelación múltiple. Las tres entidades pueden sintetizarse de la manera siguiente:

P	O	A
El conjunto de configuraciones que actúa como SISTEMA PLANIFICADOR	Los OBJETIVOS, tales como están formulados en el proyecto global de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible	El conjunto de configuraciones que actúa como ADOPTANTE DEL SISTEMA o los beneficiarios

Empezar por los objetivos

Los objetivos de la alfabetización de adultos tendrán un carácter intermediario e instrumental para todo el sistema de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible, mientras que los objetivos del desarrollo sostenible serán sumativos y sustantivos. Ambos conjuntos de objetivos tendrán que ser definidos, pero no se los debe confundir. En este contexto, los objetivos de la alfabetización de adultos son genéricos: alfabetizar a los futuros beneficiarios de modo que puedan

incorporarse a la cultura impresa y, en el proceso, mejorar su procesamiento cognitivo de información sobre el mundo que los rodea. Quienes se alfabetizan no sólo leen, sino que “leen algo”. En este caso, leerán acerca de ideas básicas sobre el medio ambiente, el equilibrio ecológico, la contaminación del aire, el papel de los bosques, las consecuencias de la desertificación y temas semejantes. Aprenderán acerca de las relaciones entre el consumo material y la salud material de su pequeña parcela en el planeta tierra. Esto significa que, en este contexto, la alfabetización de adultos incluirá conocimientos básicos en ciencias como un componente esencial.

Seleccionar y secuenciar los objetivos

En las proclamaciones de política, todos los objetivos de política se puedan listar como si tuvieran igual valor. Sin embargo, cuando se considera la ejecución en el contexto (planificación y realización de los objetivos), algunos objetivos podrían tener una alta prioridad y otros podrían ser importantes porque desempeñan un papel generador en los procesos de transformación. La disponibilidad de recursos puede llevar a decidir cuántos objetivos se pueden manejar en una región específica durante un período particular. Por supuesto, la secuencia del contenido tiene que integrarse en la secuencia de la enseñanza de la lengua de alfabetización.

Construir el sistema del planificador como un conjunto de configuraciones

En el conjunto que se presentó previamente, el sistema del planificador incluirá a los miembros de la élite en el poder y los responsables de alto nivel de la toma de decisiones, grupos de interés organizados, organizaciones sociales informales, instituciones formales, comunidades y subculturas. Hay que tener en cuenta que este conjunto de configuraciones no surgirá independientemente de los objetivos, sino que será determinado por los objetivos. Si los objetivos incluyen un trabajo relacionado

con el VIH y el SIDA, la malaria y la tuberculosis, las configuraciones pertinentes del sector salud y de otros sectores asociados con este trabajo necesariamente formarán parte del colectivo. Si los objetivos incluyen también la mejora de la subsistencia, el conjunto de configuraciones sociales reflejará este interés.

Una vez listadas estas configuraciones sociales, se debe continuar con la elaboración de un “sociograma”, es decir, una representación visual de las relaciones entre las diversas configuraciones. Se deben identificar e indicar los vínculos formales e informales, así como la disponibilidad de recursos en las diversas configuraciones o a las que ellas pueden tener acceso. Puede tratarse de recursos consistentes en cosas concretas –como dinero, material o personal– o menos tangibles –como conceptos, influencia, capacidades institucionales y tiempo–. Finalmente, hay que prestar atención al medio ambiente –la última configuración– que incluye contextos y condiciones.

El sistema elaborado del adoptante (beneficiario)

El sistema del adoptante se podría definir mediante una región geográfica o una categoría social, tal como agricultores, obreros, mujeres, pobres o grupos desfavorecidos destinatarios de acciones afirmativas (como las castas y tribus registradas de la India, o diversas minorías étnicas en los Estados Unidos). Los potenciales beneficiarios también podrían ser individuos, grupos, instituciones o subculturas. Como en el caso del sistema del planificador, se debería elaborar un sociograma del sistema del beneficiario. También hay que emprender un análisis de los vínculos, la disponibilidad de recursos y el entorno.

Inventar escenarios y estrategias de implementación: pensando con CLER

Una vez que disponemos de las elaboraciones de P, O y A, tenemos que ver estos tres componentes en conjunto e identificar

las aperturas y oportunidades de posibles intervenciones para avanzar hacia los objetivos. El cambio planificado no se presta para fórmulas. Imaginación estratégica y pensamiento cooperativo es lo que se necesita para escribir escenarios de implementación del cambio basado en la reflexión de las múltiples interacciones entre P, O y A.

Por supuesto, el modelo CLER se puede aplicar a los diversos niveles del sistema de alfabetización de adultos para la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible. Los límites y perspectivas del sistema y, por supuesto, el alcance de las intervenciones que hay que hacer cambiarán a medida que nos movemos del nivel nacional hacia abajo, es decir, a los niveles provincial, distrital, comunitario y grupal. A nivel nacional, los once componentes de un sistema totalmente funcional (de alfabetización de adultos para la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible) podrían incluir: articulación de la ideología, elección de un paradigma de reducción de la pobreza, definición del desarrollo sostenible en el contexto de un país, políticas y procesos de movilización, construcción o reconstrucción de instituciones sociales, e invención de nuevos papeles para un nuevo proyecto nacional. También se pueden tomar decisiones acerca de un tronco curricular y la lengua o lenguas de la alfabetización de adultos, así como la lista de indicadores básicos que hay que utilizar. También se tendrán que tomar decisiones acerca de la instauración de sistemas de formación, monitoreo y evaluación. Por último, pero no por eso menos importante, se deben definir claramente las responsabilidades de los agentes en los niveles provincial, distrital y comunitario.

A nivel de provincia o distrito, la perspectiva del sistema, tal como está insertada en el modelo CLER, podría ser más útil en el análisis de las realidades regionales de las subculturas y lenguas, estudiando las variaciones de las condiciones socioeconómicas e identificando los bolzones de pobreza y marginación en todas las regiones. El desarrollo curricular y la evaluación de necesidades de poblaciones típicas también parece pertenecer a este nivel del sistema. Se podría necesitar la producción efectiva de material sobre temas tales como el medio ambiente, el VIH y el SIDA, la

malaria y la tuberculosis. En este nivel también se podrían utilizar programas de TV y radio, así como centros de acceso a la Internet y computadoras. Éste es también el nivel en el que los sistemas provinciales de monitoreo y evaluación se deberían diseñar y crear. Finalmente, los niveles provincial y distrital deberán asumir la responsabilidad de fortalecer las capacidades de todos los profesionales, especialmente de los especialistas en formación, monitoreo y evaluación. Será necesario elaborar modelos de formación multiplicadores a nivel de las comunidades y los centros de educación.

A nivel comunitario, pensar con la ayuda del modelo CLER podría posibilitar que los promotores del desarrollo de la comunidad y los miembros de la comunidad comprendan las tensiones entre cooperación y conflicto existentes en la comunidad y ayuden a identificar a los dirigentes que podrían conducir a la comunidad a compartir objetivos. Las comunidades podrían comprender la necesidad de desarrollar los recursos desde adentro, así como modalidades para organizar los recursos provenientes del exterior. Podrían asegurar que los educadores y los extensionistas que vienen del exterior armonicen su trabajo a nivel de la comunidad.

Finalmente, a nivel del grupo de educandos, pensar con el modelo CLER podría posibilitar que el facilitador comprenda los problemas que los educandos traen al aula, que podrían estar relacionados con el estatus, la edad, el género, obligaciones en pugna, mala salud, fatiga, dolores y tristeza que podrían inhibir el aprendizaje individual y grupal. Esta comprensión podría ser útil luego para desarrollar estrategias de motivación de los educandos. Un uso rápido de sentido común del modelo CLER también podría permitir percatarse de qué es posible y qué no lo es en relación con la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible de la comunidad. Esto debería permitir que los facilitadores adecúen el currículo y el material pedagógico desarrollado a nivel de distrito o provincial a las realidades de los educandos y sus familias.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Revised edition, London-New York: Verso.
- Archer, David y Sara Cottingham, 1996. *The REFLECT Mother Manual. Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*, London: ActionAid.
- Associated Press. 2002a. "UN summit on development opens with flap over agenda", *Arizona Daily Star*, Tuesday, 27 August, p. A8. Véase el discurso del presidente Thabo Mbeki en: Naciones Unidas. 2002. *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Johannesburgo (Sudáfrica), 26 de agosto a 4 de septiembre de 2002. Nueva York: Naciones Unidas, pp. 173-175 (A/CONF.199/20 & A/CONF.199/20/Corr.1).
- Associated Press. 2002b. "The world leaders agree to combat poverty, protect environment", *Arizona Daily Star*, Tuesday, 3 September, p. A7. Cf.: Discours de M. Jacques Chirac, Président de la République devant l'Assemblée Plénière du Sommet mondial du développement durable à Johannesburg, le 2 septembre 2002. Cf.: <http://www.cawa.fr/la-maison-brule-et-nous-regardons-ailleurs-article00122.html> Véase el discurso de Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas en: Naciones Unidas. 2002. *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Johannesburgo (Sudáfrica), 26 de agosto a 4 de septiembre de 2002. Nueva York: Naciones Unidas, pp. 171-172 (A/CONF.199/20 & A/CONF.199/20/Corr.1).
- Associated Press. 2002c. "IMF pledges to aid global recovery; Also working on plan to help broke nations", *Arizona Daily Star*, Monday, 30 September, p. A6. Véase: Wolfensohn, James, *Tiempo para la acción*. Discurso ante la Junta de Gobernadores, Washington, D.C.: Banco Mundial, 29 de septiembre de 2002, p. 2. Cf.: <http://siteresources.worldbank.org/NEWS/Resources/jdwsp092902-es.pdf> .

- Bhola, H.S. 1984a. "A Policy Analysis of Adult Literacy Promotion in the Third World: An Accounting of Promises Made and Promises Fulfilled", *International Review of Education*, vol. 30, n.º 2, pp. 249-264.
- Bhola, H.S. 1984b. "The Anti-Illiteracy Campaigns in the People's Republic of China: from the 1950s to the 1980s", en *Campaigning for Literacy. Eight national experiences of the twentieth century, with a memorandum to decision-makers*, Paris: UNESCO, pp. 73-90.
- Bhola, H.S. 1984c. "The Tanzanian Mass Literacy Campaign, 1971-81", en *Campaigning for Literacy...*, *op.cit.*, pp. 138-156.
- Bhola, H.S. 1988. "The CLER Model of Innovation Diffusion, Planned Change and Development: A Conceptual Update and Applications", *Knowledge, Technology and Policy*, vol. 1, n.º 4, December, pp. 56-66. Cf.: <http://www.springerlink.com/content/k83k4q34w017j615/>
- Bhola, H.S. 1989a. *The Uses and Consequences of Literacy in the Daily lives of Ordinary People: From an Evaluation of Adult Literacy Organization of Zimbabwe (ALOZ)*". Paper presented at a seminar sponsored by the Federal Interagency Panel for Research and Development on Adulthood and Division of Higher Education and Adult Learning of the Office of the Assistant Secretary for Educational Research and Improvement, United States Office of Education, Washington, D.C., April 3, 1989 [ERIC Clearinghouse Document n.º ED 304 660].
- Bhola, H. S. 1989b. "Literacy as a Social Process; Literacy as a Social Intervention", *ASPBAE Courier* (Journal of the Asian South Pacific Bureau of Adult Education). Special issue to commemorate International Literacy Year 1990, n.º 47, pp. 6-14.
- Bhola, H.S. 1990a. *Literacy for Survival and for More than Mere Survival*, en la colección *Literacy Lessons* (Geneva: International Bureau of Education), publicada para conmemorar el Año Internacional de la Alfabetización en 1990. Versión española en la colección *Cuestiones sobre*

- alfabetización: Alfabetización para la supervivencia y para superar la pura subsistencia*, Barcelona, OIE-UNESCO, Centre UNESCO de Catalunya, 1990, pp. 16.
- Bhola, H.S. 1990b. "Literacy in Development Communication: A Symbiotic Model for Media", *Media Development*, vol. 37, n.º 1, pp. 3-6.
- Bhola, H.S. 1990c "Adult Literacy for Development in Zimbabwe: The Third Phase of the Revolution Examined", *Culture and Development in Africa*, Trenton, NJ: Africa World Press. Asimismo: ERIC Clearinghouse Document n.º ED 279 989.
- Bhola, H.S. 1994a. "Adult literacy for development in Ethiopia: A review of policy and performance at midpoint", *Africana Journal*, vol. XVI, pp. 192-214.
- Bhola, H.S. 1994b. *A Source Book for Literacy Work: Perspectives from the Grassroots*, Paris: UNESCO Publishing-London: Jessica Kingsley Publishers, 1994.
- Bhola, H.S. 1995a. *A Policy Analysis and Programme Evaluation: National Literacy Programme in Namibia*, Windhoek (Namibia): Directorate of Adult Basic Education, Ministry of Education and Culture, Government of the Republic of Namibia [Patrocinado por la Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI) y el UNICEF].
- Bhola, H.S. 1995b. "Informed Decisions within a Culture of Information: Updating a Model of Information Development and Evaluation", *Adult Education and Development (IIZ-DVV, Germany)*, n.º 44, pp. 75-84. Versión española: "Decisiones informadas en una cultura de la información: poniendo al día un modelo de desarrollo y evaluación de la información", *Educación de Adultos y Desarrollo (IIZ-DVV, Alemania)*, n.º 44, 1995, pp. 83-94.
- Bhola, H.S. 1997a. "Adult Education Between the State and Civil Society: The Case of South Africa", *ABET Journal*, vol. 1, n.º 1, 1997, pp. 69-84.
- Bhola, H.S. 1997b. "Literacy", en Feather, John y Paul Sturges (eds.), *International Encyclopedia of Information and*

- Library Science*, London-New York: Routledge, pp. 277-280.
- Bhola, H.S. 1998a. "Constructivist Capacity Building and Systemic Evaluation of Adult Basic Education and Training in South Africa: One Discourse, Two Scripts", *Evaluation*, vol. 4, n.º 3, 1998, pp. 329-350.
- Bhola, H.S. 1998b. "They are Learning and Discerning: Evaluation of an Adult Education Project of the National Literacy Co-operation of South Africa", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 24, n.º 2, 1998, pp. 153-177.
- Bhola, H.S. 1998c. "Programme Evaluation for programme renewal: a study of the National Literacy Programme in Namibia (NLPN)", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 24, n.º 4, pp 303-330.
- Bhola, H.S. 1999. "Equivalent Curriculum Construction as Situated Discourse: A Case in the Context of Adult Education in Namibia", *Curriculum Inquiry*, vol. 29, n.º 4, 1999, pp. 459-484.
- Bhola, H.S. 2000a. "A Discourse on Impact Evaluation: A Model and its Application to a Literacy Intervention in Ghana", *Evaluation*, the International Journal of Theory, Research and Practice, vol. 6, n.º 2, pp. 161-178.
- Bhola, H.S. 2000b. "Civilizing Globalization, Celebrating the New Millennium: Not Without Systems, Not Without the Spirit". Proceedings of the World Congress of the Systems Sciences and ISSA 2000, International Society for the Systems Sciences, 44th Annual Meeting, 16-22 July 2000, Toronto (Canada).
- Bhola, H.S. 2002a. "A Model and Method of Evaluative Accounts: Development Impact of the National Literacy Mission (NLM) of India", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 28, n.º 3, September, pp. 273-296.
- Bhola, H.S. 2002b. "Reclaiming Old Heritage for Proclaiming Future History: The Knowledge-for-Development Debate in African Contexts", *Africa Today*, vol. 49, n.º 3, pp. 3-21.

- Bhola, H.S. 2003a. *Monitoring and Evaluation of Adult Education and Adult Learning*. Paper prepared for use at the Thematic Workshop on Monitoring and Evaluation of Adult Learning, September 7, 2003, organized as part of CONFINTEA V Mid-Term Review Conference of UNESCO, 6-11 September, 2003, Bangkok, Thailand. <http://www.unhchr.ch/html>.
- Bhola, H.S. 2003b. "Policy: A Holistic Perspective", *Journal of Educational Planning and Administration*, vol. XVII, n.º 1, pp. 85-104.
- Bhola, H.S. 2004. "Policy Implementation: Planning and Actualization", *Journal of Educational Planning and Administration*, vol. XVIII, n.º 3, pp. 295-312.
- Bhola, H.S. 2005. "Approaches to Monitoring and Evaluation in Literacy Programmes". A paper commissioned by UNESCO Institute for Education for the Editorial Team preparing Education for All Global Monitoring Report 2006: *Literacy for Life*, Paris: UNESCO. [Disponible en el sitio en la Web de la UNESCO y GMR: www.efareport.unesco.org].
- Carr-Hill, Roy A., Aikael N. Kweka, Mary Rusimbi y Rustica Chengelele. 1991. *The Functioning and Effects of the Tanzanian Literacy Programme*, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP Research Report n.º 93).
- Carr-Hill, Roy A. (ed.). 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda*, Washington, D.C.: World Bank.
- Carron, Gabriel, Kilemi Mwira y Gabriel Righa. 1989. *The Functioning and Effects of the Kenyan Literacy Programme*, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP Research Report n.º 76).
- Cook-Gumpertz, J. (ed.). 1986. *The Social Construction of Literacy*, New York: Cambridge University Press [2nd ed., 2006].
- Ellis, Justin. 1984. *Education, Repression and Liberation: Namibia*, London: World University Service. La historia del National Literacy Programme en Namibia se continúa

- en Lind, Agneta. 1996. *“Free to Speak Up”*: Overall Evaluation of the National Literacy Programme in Namibia, Windhoek (Namibia): Directorate of Adult Basic Education, Ministry of Basic Education and Culture [Patrocinado por la Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (SIDA) y el UNICEF].
- Eisenstein, Elizabeth L. 1979. *The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early Modern Europe*, vols. 1-2, Cambridge: Cambridge University Press. Existe una versión inglesa ilustrada y abreviada en un solo volumen: Eisenstein, Elizabeth L. 1983. *The Printing Revolution in Early Modern Europe*, New York: Cambridge University Press. Versión española: Eisenstein, Elisabeth. 1994. *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna europea*, Madrid: Akal (Akal Universitaria. Serie Historia Moderna, n.º 162).
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*, New York, NY: Herder and Herder. Versión española: *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva, 1970. Ediciones posteriores en Siglo XXI Editores (México, Madrid).
- Freire, Paulo y Donald Macedo. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers. Versión española: *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), 1989.
- Goody, Jack (ed.). 1968. *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge: Cambridge University Press. [Nueva edición: 1975]. Versión española: *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona: GEDISA, 1996.
- Harbison, Frederick H. Y Charles A. Myers. 1964. *Education, Manpower and Economic Growth*, New York: McGraw-Hill.
- Innis, H. 1951. *The Bias of Communication*, Toronto: University of Toronto Press.
- Japan for Sustainability Project. 2005. *Newsletter*, 5 September.

- Langer, Susanne K. 1942. *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, Cambridge: Harvard University Press. Versión española: *Nueva clave de la filosofía. Un estudio acerca del simbolismo, de la razón, del rito y del arte*, Buenos Aires: Sur, 1958.
- Lauglo, Jon. 2001. *Engaging with Adults. The Case for Increased Support to Adult Basic Education in Sub-Saharan Africa*, Washington, D.C.: The World Bank (Africa Region).
- Midgal S., Joel, 1988. *Strong Societies and Weak States: State-Society Relations and State Capabilities in the Third World*, New Jersey: Princeton University Press.
- Ostrom, Elinor. 2005. *Understanding Institutional Diversity*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Perme, Ema y Jasmina Oresnik. 2004. "Slovenian centres for organized self-directed learning. Activity of centres for organized self-directed learning in 2002-2003", *Novicke*, Summer, pp. 3-5.
- Rostow, Walt W. 1960. *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión española: Rostow, Walter, *Las etapas del crecimiento económico*, México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Sassen, Saskia. 1996. *Losing Control? Sovereignty in the Age of Globalization*, New York, NY: Columbia University Press.
- Singh, Kirpal. 2002. *Chemistry in Daily Life*, Waigani (Papua New Guinea): University of Papua New Guinea.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tang, Qian. 2006. "Problems and Prospects of Access to Education in China, en Oduaran, Akpovire y H.S. Bholá (eds.), *Widening Access to Education as Social Justice: Essays in Honor of Michael Omolewa*, Dordrecht (The Netherlands): Springer, pp. 262-280.
- Tanzania, United Republic of. Ministry of Education, Department of Adult Education. 1985. Translated Report

- of the Impact of Adult Education in Tanzania. Dar-Es-Salaam (Tanzania): Ministry of Education.
- Thomas, Frederick J. y Allan S. Kondo. 1978. *Towards Scientific Literacy*, Teheran (Iran): UNESCO International Institute for Adult Literacy Methods (Colección: Literacy in Development: A Series of Training Monographs, editada por H.S. Bhola).
- UNDP. 2001. *Human Development Report 2001: Making New Technologies Work for Human Development*, New York-Oxford: Oxford University Press. Versión española: PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2001: Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*, Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2001.
- UNESCO-UNDP. 1976. *Experimental Work Literacy Programme: A Critical Assessment*, Paris: The UNESCO Press-UNDP. Versión española: UNESCO. 1976. *Programa Experimental Mundial de Alfabetización: evaluación crítica*, París: UNESCO.
- UNESCO. 1979. "Revised Recommendations Concerning the International Standardization of Educational Statistics" [adopted by the General Conference at its 20th session, Paris, 27 November 1978], in *Records of the General Conference. Twentieth Session. Paris, 24 October to 28 November 1978. Volume 1. Resolutions*, Paris: UNESCO, Annex 1, pp. 18-19. Versión española: UNESCO. 1979. "Recomendación revisada sobre la normalización internacional de las estadísticas relativas a la educación" [aprobada por la Conferencia General en su 20^a reunión, París, 27 de noviembre de 1978], en *Actas de la Conferencia General. 20^a reunión. París, 24 de octubre-28 de noviembre de 1978. Volumen 1. Resoluciones*, París: UNESCO, Anexo 1, pp. 18-19.
- UNESCO. 1997a. *Education: A Key to the 21st Century*. Prospectus for Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, 14-18 July 1997. Paris: UNESCO. Versión española: Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA): *Aprendizaje de los*

- adultos: una clave para el siglo XXI*. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación, 1997.
- UNESCO. 1997b. *Statistical Yearbook – Annuaire statistique – Anuario estadístico 1996*, Paris: UNESCO Publishing; Lanham, MD: Bernan Press.
- UNESCO. 2000a. *Final Report*. World Education Forum (Dakar, Senegal, 26-28 April 2000), Paris: UNESCO. Versión española: UNESCO. 2000. *Informe Final*. Foro Mundial sobre la Educación (Dakar-Senegal, del 26 al 28 de Abril de 2000), París: UNESCO.
- UNESCO, 2000b. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitment*. World Education Forum, Dakar (Senegal), 26-29 April 2000. Paris: UNESCO, p. 8. Versión española: UNESCO. 2000b. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), del 26 al 28 de abril de 2000. París: UNESCO, p. 8.
- UNESCO. 2003. *EFA Global Monitoring Report: 2003/04: Gender and Education for All: The Leap to Equality*, Paris: UNESCO. Versión española: UNESCO. 2003. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003-2004: Educación para todos. Hacia la igualdad entre los sexos*, París: UNESCO.
- UNESCO. 2005. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. Paris: UNESCO. Versión española: UNESCO. 2006. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006: La alfabetización, un factor vital*, París: UNESCO.
- UNESCO. 2006. *Education Today*. The Newsletter of UNESCO's Education Sector, n.º 16, February-May 2006, p.7. Versión española: UNESCO, *Educación hoy*. Boletín del Sector Educación de la UNESCO, n.º 16, febrero-mayo de 2006, p. 7.
- United Nations. 2000. *The Millennium Declaration, and Millennium Development Goals*.

Cf.: www.un.org/millenniumgoals/ Versión española: Naciones Unidas. 2000. 8 de septiembre de 2000. A/Res/55/2, *Declaración del Milenio*, Nueva York: Naciones Unidas.

Cf.: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf> La Declaración del Milenio incluye los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Cf.: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

United Nations. June 2001a. *Draft Proposal and Plan for a United Nations Literacy Decade*, New York: United Nations (A/56/114-E/2001/93). Versión española: Naciones Unidas. 21 de junio de 2001. *Proyecto de propuesta y plan de acción de un decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización*, Nueva York: Naciones Unidas (A/56/114-E/2001/93). Cf.:

<http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/56/doc.htm#3>

United Nations. November 2001b. *Social Development, Including Questions Relating to the World Social Situation and to Youth, Aging, Disabled Persons and the Family*. New York: United Nations, pp. 6-10 (A/56/572). Versión española: Naciones Unidas. 20 de noviembre de 2001. *Desarrollo social, incluidas cuestiones relativas a la situación social en el mundo y a los jóvenes, al envejecimiento, las personas con discapacidad y la familia*, Nueva York: Naciones Unidas: pp. 6-10 (A/56/572).

United Nations. July 2002a. *United Nations Literacy Decade: Education for All; International Plan of Action*, New York: United Nations (A/57/218). Cf.: <http://www.unesco.org/education/litdecade> Versión española: Naciones Unidas. 16 de Julio de 2002a. *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos; Plan de Acción Internacional; aplicación de la resolución 56/116 de la Asamblea General*, Nueva York: Naciones Unidas (A/57/218). Cf.: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/484/89/PDF/N024849.pdf?OpenElement>

- United Nations. December 2002b. *The UN General Assembly Resolution adopted December 2002. United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014* (A/RES/57/254), Cf. (www.unesco.org/education/desd). Versión española: Naciones Unidas, 20 de diciembre de 2002. *Resolución aprobada por la Asamblea General, Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas (A/RES/57/254). Cf.: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/556/15/PDF/N0255615.pdf?OpenElement>
- Wilber, Charles K. (ed.). 1979. *The Political Economy of Development and Underdevelopment*, New York: Random House.
- Wise, Mary Ruth, Thomas N. Headland y Ruth M. Brend (eds.). 2003. *Language and Life: Essays in Memory of Kenneth L. Pike*, Dallas, TX: SIL International/The University of Texas at Arlington.

ALFORJAS PARA UN VIAJE

**Desde la alfabetización y el desarrollo
económico hacia la alfabetización
integral y el desarrollo sostenible**

Sofía Valdivielso Gómez

Notas y bibliografía:
Alfonso E. Lizarzaburu

INTRODUCCIÓN

“No hay mayor engaño que creer que una auténtica originalidad es mera cuestión de impulso o inspiración. Originar consiste en combinar: cuidadosa, paciente, comprensivamente”.

Edgar A. Poe

La expresión popular “para este viaje no se necesitan alforjas” me ha servido de inspiración para el título de este trabajo. Este dicho siempre lo he oído entre personas que rechazan la teoría y enaltecen “el sentido común” como algo obvio. Este rechazo a la teoría está muy presente en el pensamiento técnico, colonizado por una visión chata del mundo, donde lo único real es aquello que se puede medir, tocar y pesar, y rechaza visceralmente todo aquello que no se ajusta a sus instrumentos de medida.

El título es un juego entre ese significado cultural y su opuesto, a saber, que para realizar este viaje sí he necesitado alforjas y que éstas se caracterizan por ser diversas. Las alforjas para mi viaje han sido los discursos y las teorías que se han ido generando en el campo de la alfabetización, el desarrollo y en otras áreas. Esos discursos y teorías no han surgido en el vacío, sino en contextos que, a su vez, están incluidos en otros contextos más amplios.

Durante los últimos 30 años se han producido toneladas de papel impreso en los que se habla de la alfabetización y el desarrollo en sus diferentes acepciones: instrumental, funcional, cultural, económica, etc. Estos textos surgen en dos contextos distintos. Uno es el de las grandes conferencias intergubernamentales organizadas por las Naciones Unidas –y más específicamente aún, por la UNESCO–, que tratan de sensibilizar a los gobiernos y las sociedades sobre el gran número de personas que tienen dificultades para adaptarse a las sociedades actuales. El otro es el del mundo académico, en el

que se trata de dotar de significado y entender la naturaleza de este fenómeno.

Analizando ambos contextos y la polifonía de voces presentes en cada uno de ellos, considero que la delimitación tradicional de los conceptos de «alfabetización» y «desarrollo» es muy restrictiva. En relación con el concepto de «alfabetización», por ejemplo, sólo se han tenido en cuenta las habilidades necesarias para “funcionar” en las sociedades actuales. La carencia o no de estas habilidades es el indicador principal a partir del cual se ha determinado la importancia social de este fenómeno. Todas las personas que manifiestan alguna dificultad en el manejo de estas habilidades han sido definidas como ‘analfabetas funcionales’. Ahora bien, si en vez de tener en cuenta únicamente las habilidades instrumentales e incluimos también en el concepto las habilidades subjetivas e intersubjetivas, el cuadro que surge es muy distinto. El no tener en cuenta estas últimas –relacionadas con los contextos subjetivos y culturales–, hace que quienes son definidos como ‘analfabetos’ sean tratados como incapaces. Lo mismo sucede con el concepto de «desarrollo», tradicionalmente reducido a su dimensión económica.

Cuando se parte de un enfoque integral del fenómeno de la alfabetización se afirma que los seres humanos somos complejos y multidimensionales, y se critica el enfoque funcional por considerarlo lineal, simplista y reduccionista. Este discurso funcionalista ha contribuido a la construcción de una realidad que se caracteriza por ser unidimensional. En la conceptualización de la alfabetización integral, por el contrario, se trata de ir más allá y, sin negar que las habilidades funcionales o el desarrollo económico son necesarios, se considera que hay otros ámbitos y otras habilidades de igual importancia que las funcionales para vivir en las sociedades actuales. Este enfoque considera que la realidad es multidimensional y compleja, y propone un acercamiento que tenga en cuenta esa complejidad, pues esto permitiría ir más allá de la carencia o no de una determinada capacidad.

El presente trabajo intenta construir el significado de la alfabetización integral partiendo del presupuesto que la alfabetización y el desarrollo son fenómenos complejos y que entenderlos en su totalidad implica un enfoque que tenga en cuenta esa complejidad. Una alfabetización integral nos ayudaría a aprehender que todos los seres humanos constituimos una misma unidad de destino y que la supervivencia en este pequeño planeta, localizado en uno de los suburbios del universo conocido, sólo será posible si nos incluye a todos y a todas y, además, lo hace de manera sostenible.

En el primer capítulo se presenta una visión general de los discursos e investigaciones sobre alfabetización y desarrollo, y se concluye con la presentación de algunas limitaciones en la manera de conceptualizar e investigar estos temas.

En el segundo presento lo que, a mi juicio, son dos dimensiones muy importantes que hay que tener en cuenta en los procesos de alfabetización y desarrollo, que los enfoques descritos en el primer capítulo no tenían presente: la primera es la conciencia individual y la segunda es el género. Estas dos nuevas dimensiones –además de las que tradicionalmente se han tenido en cuenta– son muy importantes para acercarnos a lo que significa una alfabetización integral.

Este es el tema del tercer capítulo. En él presento un modelo denominado ‘omninivel’ y ‘omnicuadrante’, cuya autoría corresponde a Ken Wilber. Parte de la premisa de que la realidad –cualquier realidad– está formada no de partes, por un lado, y de totalidades, por el otro, sino que todo lo existente –sea un objeto, un sujeto o un pensamiento– es al mismo tiempo totalidad y parte de una totalidad mayor. Es decir, la realidad está formada por totalidades que son simultáneamente partes. Estas totalidades-partes, a su vez, presentan cuatro dimensiones que están relacionadas con lo intencional, lo conductual, lo cultural y lo social.

El capítulo cuatro cierra este trabajo. En él se aplica el modelo de Wilber para construir el concepto de «alfabetización integral» y se ofrecen algunas pautas metodológicas para hacerlo posible.

Capítulo 1

LOS DISCURSOS EN TORNO A LA ALFABETIZACIÓN Y EL DESARROLLO

Introducción

Este capítulo comienza con el análisis de los conceptos de «alfabetización» y «desarrollo» desde dos perspectivas distintas. Por un lado, presento su evolución a partir del discurso que podríamos denominar ‘institucional’ o ‘gubernamental’, cuyo primer promotor es la UNESCO. Este discurso ha sido muy importante para sensibilizar a los gobiernos sobre la importancia del tema. Por el otro, presento el discurso académico, más propio de las universidades y los institutos de investigación. Si bien el discurso institucional es bastante homogéneo, aunque ha ido cambiando a lo largo del tiempo, no ocurre lo mismo con el discurso académico, pues la polifonía de voces está presente desde sus comienzos. Desde este escenario, su definición depende de la perspectiva teórica en la que nos situemos y de la idea de cultura que asumamos. En otras palabras, no hay consenso en la definición de este concepto y, por tanto, tampoco lo hay en la manera de acotarlo y medirlo, como veremos a lo largo del capítulo.

Evolución de los conceptos de «alfabetización» y «desarrollo»

Como explicité previamente, en el análisis de estos conceptos encontramos dos tipos de discurso: uno gubernamental, potenciado generalmente por las Naciones Unidas mediante las conferencias internacionales, y otro más académico, que recoge los aportes de las investigaciones teóricas. El primero ha estado tradicionalmente dominado por la concepción desarrollista, en el

sentido de que la alfabetización ha sido entendida como un instrumento necesario para el desarrollo, como una técnica que, una vez adquirida, se decide qué hacer con ella. En el segundo nos encontramos con múltiples voces y definiciones que están en función del contexto teórico desde el cual se analiza este fenómeno.

Estos discursos se interpenetran e influyen. Así, analizando las distintas definiciones dadas en las conferencias internacionales, podemos observar como están influidas por las diversas construcciones teóricas elaboradas en contextos más académicos. Por ejemplo, comparando los documentos que emanan de estas conferencias queda patente la evolución de la definición y la comprensión del fenómeno de la alfabetización. Vemos cómo se analiza la alfabetización en las primeras conferencias: por un parte, como algo que se tiene o no se tiene, independientemente del contexto cultural en el que viven las personas; por la otra, como un instrumento necesario para mejorar el empleo y la productividad. Sin embargo, en las últimas conferencias se termina asumiendo que la alfabetización no se puede entender ni medir independientemente de esos contextos y no se puede reducir a sus aspectos instrumentales. De la misma manera, el discurso académico se impregna de los conceptos y definiciones que surgen de estas conferencias internacionales.

Podemos decir que lo mismo sucede con el concepto de «desarrollo». Éste va evolucionando desde una visión monolítica, ligada sólo a variables económicas, hasta una comprensión más compleja que, sin negar la dimensión económica, incorpora otras, más propias de los contextos locales y de la enorme diversidad que encontramos en cada uno de ellos.

Ambos conceptos, «alfabetización» y «desarrollo», han ido evolucionado paralelamente desde visiones unilineales hacia visiones más multilineales y complejas. Hace unas tres o cuatro décadas hablábamos de ‘alfabetización’ y de ‘desarrollo’ en singular. Sólo había una alfabetización basada en la razón técnica y un tipo de desarrollo basado en la razón económica.

Hoy hablamos de ambos conceptos en plural: ‘alfabetización cultural’, ‘alfabetización digital’, ‘alfabetización emocional’, ‘alfabetización funcional’, etc. Hablamos también de distintos tipos de desarrollo: ‘desarrollo exógeno’, ‘desarrollo endógeno’, ‘desarrollo sostenible’, ‘desarrollo cultural’, ‘desarrollo industrial’, ‘desarrollo del capital’, ‘desarrollo de los mercados’. Hablamos de ‘desarrollo cognitivo, intelectual, emocional’, etc. Hemos descubierto la diversidad, la hemos incorporado en nuestros discursos y en nuestras acciones. La diferenciación nos ha permitido lograr grandes avances en todas y cada una de las disciplinas. Actualmente, el riesgo consiste en perdernos en un bosque de fragmentos.

Hoy, nuestra tarea consiste en buscar el cemento que pegue esos fragmentos en una visión más holística de la realidad que, al incorporar cada uno de los fragmentos, trate de ir más allá y nos estimule a comenzar a pensar más sobre lo que nos une, nos iguala, nos hace más humanos, en definitiva, más hermanos.

Discurso gubernamental o institucional

Desde sus comienzos, la Organización de las Naciones Unidas manifestó su convencimiento de que la educación es uno de los pilares básicos en que han de sustentarse las sociedades modernas. La UNESCO –organismo especializado de la ONU– nace con el propósito de universalizar el derecho a la educación. Hoy, con la perspectiva que nos da más de medio siglo de historia, podemos afirmar que si bien hemos recorrido un largo camino, todavía queda mucho para poder afirmar que este derecho se ha universalizado. Aún nos encontramos con diferencias notables entre los países ricos y los países pobres, así como en el interior de cada uno de ellos, pues la disparidad entre las personas que tienen la posibilidad de ejercer su derecho a la educación y las que no lo tienen también es manifiesta.

Durante las cinco últimas décadas, la UNESCO ha organizado cinco conferencias internacionales dedicadas expresamente a la Educación de Adultos (que en adelante

abreviaremos E.A.) y, además, ha promovido y participado en otras actividades sobre el mismo tema. Voy a efectuar un recorrido por todas y cada una de ellas, centrándome principalmente en el concepto de «educación de adultos», en general, y el de «alfabetización», en particular.

Nuestro viaje por estas conferencias comienza en Elsinor, ciudad donde se celebra la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 1949, y termina en Alemania, en la ciudad Hanseática de Hamburgo, que acogió la Quinta Conferencia Internacional en julio de 1997. Entre estos dos puntos haremos algunas escalas: Montreal, 1960; Teherán, 1965; Tokio, 1972; Persépolis, 1975; Nairobi, 1976 y París, 1985. En cada una de ellas se celebraron actividades internacionales de gran importancia para el avance y la comprensión de la educación de las personas adultas y la alfabetización.

Elsinor, 1949

Elsinor, una pequeña ciudad en Dinamarca, es donde se celebra la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Como era de esperar, el debate en esta conferencia se centró en el papel que la E.A. debería desempeñar en el desarrollo integral de los pueblos y el fortalecimiento de relaciones positivas entre ellos. Se reconoce que la alfabetización forma parte de la educación de adultos pero, dada su extensión y complejidad, se decide dejarla fuera de este campo. Así, en la introducción del documento de la conferencia se afirma:

“La lucha contra el analfabetismo pertenece pues teóricamente a la educación de adultos en un mismo plano con la iniciación artística o la formación económica y social. Pero, en vista de la amplitud del programa y de la naturaleza específica de los problemas planteados, el aprendizaje de la lectura y de la escritura constituye un campo especial que, por razones prácticas y funcionales, la UNESCO no incluye en la educación de los adultos. Éste resulta de la educación de base. No se estudiará por tanto este problema, como tampoco la enseñanza escolar

tradicional e incluso la enseñanza técnica” (UNESCO, 1949: pp. 7-8).

A esta conferencia asistieron pocos de los entonces denominados ‘países subdesarrollados’. Esta ausencia queda patente en el texto mismo de la declaración que es bastante etnocéntrico en cuestiones tales como el concepto mismo de «desarrollo». En las conclusiones finales se habla explícitamente del caos de Europa, de las heridas abiertas por la confrontación mundial y de cómo la E.A. puede ser una herramienta para volver a construir la confianza entre los pueblos.

Montreal, 1960

Montreal acogió la Segunda Conferencia Internacional de Educación de Adultos en agosto de 1960. El lema de esta conferencia fue: “*La educación de adultos en un mundo en evolución*” y dio ocasión para que los especialistas allí reunidos examinaran el desarrollo de la E.A. durante la década anterior y formularan planes para hacer frente a las necesidades futuras.

La conciencia de los cambios vividos por la humanidad (desarrollo de la técnica, crecimiento de la población mundial, surgimiento de nuevos estados, auge de los nacionalismos, desarrollo de las ciudades como grandes núcleos urbanos, desarrollo de los grandes medios de comunicación de masas, enfrentamiento entre países, peligros para la supervivencia debido al potencial de destrucción acumulado en la última década, etc.) centran el debate en la necesidad de que todos los países del mundo *aprendan* a coexistir pacíficamente. ‘Aprender’ se convierte en la palabra clave de este encuentro.

La alfabetización sigue estando fuera de la discusión de la educación de adultos, aunque en el texto de esta conferencia se hacen dos alusiones a ella. En el punto donde se aborda la organización y la estructura de la educación de adultos se propone organizar seminarios regionales sobre educación de adultos y alfabetización:

“A juicio de la conferencia es indispensable que la UNESCO organice en los dos próximos años en América Latina, Asia y África, seminarios regionales destinados a los países donde se plantean problemas comunes en materia de educación de adultos en general y, de la alfabetización, en particular, a fin de que se puedan estudiar y adoptar soluciones prácticas que permitan elevar el nivel cultural de esas regiones” (UNESCO, 1960: p. 47).

Asimismo, se propone crear un fondo especial para la lucha contra el analfabetismo. Este fondo debería crearse en la UNESCO:

“Convendría adoptar medidas para crear en los organismos competentes de las Naciones Unidas y, en particular en la UNESCO, un fondo especial alimentado con contribuciones adicionales de los Estados Miembros y destinado expresamente a la eliminación del analfabetismo en los países en vías de desarrollo o que recientemente alcanzaron la independencia” (UNESCO, 1960: p. 49).

En este momento se considera que la alfabetización es sólo un problema de los “países subdesarrollados”. En los países occidentales se estaba convencido de que con el acceso de toda la población a la educación básica, el problema de la alfabetización, si existía, era sólo residual, es decir, limitado a las cohortes de mayor edad que no habían tenido oportunidad de asistir a la escuela durante su infancia. Se pensaba entonces que el problema se resolvería cuando los miembros de esas cohortes fallecieran. Por tanto, si esos países querían salir del subdesarrollo, deberían alfabetizar a sus poblaciones. Por supuesto, el modelo de desarrollo adecuado era el occidental y, por consiguiente, la alfabetización se hacía en la lengua de la ex metrópoli (aunque ya no estuviera físicamente presente), no en la lengua autóctona.

Teherán, 1965

La conciencia de que el desarrollo no es posible sin una población alfabetizada llevó a que la UNESCO convocara en la 13ª reunión de su Conferencia General, celebrada en París en 1964, un Congreso Mundial para la “*liquidación del analfabetismo*”. Este congreso tuvo lugar en Teherán en Septiembre de 1965, donde se formuló la siguiente definición de ‘alfabetización funcional’:

“Lejos de ser un fin en sí misma, la alfabetización funcional debe concebirse con miras a preparar al hombre para el desempeño de una función social, cívica y económica que rebasa ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria, reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura. El propio aprendizaje de la lectura y de la escritura debería ser la ocasión de adquirir conocimientos útiles para una mejora inmediata del nivel de vida: la lectura y la escritura no deben desembocar solamente en unos conocimientos generales y elementales, sino también en una preparación para el trabajo, el aumento de la productividad, una más amplia participación en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y, por último, para facilitar el acceso al fondo cultural humano” (UNESCO, 1965: p. 121).

Esta definición sitúa la alfabetización en un contexto de desarrollo que no se limita a sus aspectos económicos. Por primera vez se abre al civismo, el ejercicio de la ciudadanía, la cultura y la comprensión internacional. Sin embargo, en las conclusiones generales de esta conferencia, concretamente en el punto 1.2, se contradice esta visión al afirmarse que:

“La alfabetización de los adultos, elemento esencial del desarrollo general debe estar estrechamente vinculada a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de mano de obra” (UNESCO, 1965: p. 121).

En 1967, la UNESCO pone en marcha el Programa Experimental Mundial de Alfabetización, más conocido como PEMA, organizándolo a partir de la definición que dos años antes se había acordado en Teherán.

El concepto se extendió por todo el mundo en los años setenta mediante distintas agencias internacionales, principalmente la UNESCO. A finales de la década de los setenta, la expansión de la educación de adultos puso de manifiesto que no se podía continuar restringiendo el análisis de lo educativo a su vertiente escolar. Hemos de tener en cuenta que, en la década de los sesenta, el discurso educativo recibió una influencia determinante de la teoría del capital humano, que consideraba la inversión en educación como una inversión rentable a largo plazo. Esta teoría legitimó la expansión educativa de estos años.

Este discurso ya comienza a entreverse en la Conferencia de Montreal, pero es en el Congreso de Teherán donde aparece explícitamente. Se considera que la alfabetización es la llave que permitirá a los países en vías de desarrollo alcanzar el nivel de los países más avanzados.

Tokio, 1972

La Tercera Internacional de Educación de Adultos, celebrada en Tokio en agosto de 1972, tenía como mandato: examinar las tendencias de la E.A. durante el pasado decenio, considerar las funciones de la E.A. en el contexto de la educación permanente y examinar las estrategias del desarrollo educativo con respecto a la E.A. Por primera vez se tratan los problemas del deterioro del medio ambiente, consecuencia del desarrollo incontrolado de la década anterior. Asimismo, la aparición de nuevos Estados, presentes de forma incipiente en la conferencia anterior, se hace patente en estos momentos, provocando la necesidad de introducir en la agenda el tema del respeto a las culturas minoritarias.

En esta conferencia se incluye la alfabetización como parte fundamental de la educación de adultos. Así, en la recomendación 1 sobre políticas nacionales de educación de

adultos se insiste en que los Estados Miembros tengan en cuenta, entre otros factores, que:

“[...] el acceso público a la educación de adultos, incluida la alfabetización, debe ampliarse de manera que proporcione oportunidades de aprender a todos los ciudadanos sin distinción de raza, color, credo, sexo, edad, posición social o nivel de educación” (UNESCO, 1972: p. 53).

El concepto de «alfabetización funcional» que surgió en Teherán se incorpora en esta conferencia y se recomienda a los Estados Miembros que:

“[...] además de insistir en el desarrollo socioeconómico, la alfabetización funcional debe apuntar también a despertar la conciencia social entre los adultos analfabetos para que puedan llegar a ser agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y mejor” (UNESCO, 1972: p. 53).

Dado que los procesos de descolonización eran muy importantes cuando se celebra esta conferencia y que también los niveles de analfabetismo de las antiguas colonias era muy elevado, en la recomendación siete de esta conferencia se subraya:

“[...] que la descolonización no podrá alcanzar su objetivo si una tercera parte de la humanidad, por ser analfabeta, no sólo sigue permaneciendo al margen del desarrollo de los otros dos tercios sino que tampoco participa en la búsqueda del progreso y del disfrute de los beneficios del progreso universal” (UNESCO, 1972: p. 60).

En Tokio se formula por primera vez una recomendación (recomendación 16) íntegramente dedicada a las acciones internacionales contra el analfabetismo. Las tesis desarrollistas siguen teniendo una gran importancia y todas las

recomendaciones sobre la alfabetización se enmarcan en esta línea.

Persépolis, 1975

En septiembre de 1975 se celebra en Persépolis un Simposio Internacional de Alfabetización que tiene por objetivo evaluar los resultados de las políticas puestas en marcha en materia de alfabetización durante el decenio anterior.

Las ideas funcionalistas –bandera de la década de los sesenta–, comienzan a ser criticadas desde distintos sectores que afirman que, después de una década de hegemonía en los programas de alfabetización, no han dado los resultados esperados. Así, en la *Declaración de Persépolis* se comienza afirmando:

“El número de analfabetos aumenta sin cesar. Esto refleja el fracaso de las políticas de desarrollo indiferentes al hombre y a la satisfacción de sus necesidades esenciales”(UNESCO, 1975: p. 149).

Este fracaso abre las puertas a otros discursos sobre la alfabetización, más críticos, que la entienden no como un proceso de adaptación, sino como un proceso de toma de conciencia que tiene como objetivo la liberación del sujeto que participa y la transformación de la realidad en la que vive. Así, en la *Declaración de Persépolis* leemos:

“La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político. No es neutra, puesto que revelar la realidad social para transformarla o disimularla para conservarla, son actos políticos” (UNESCO, 1975: p. 150).

Estas nuevas ideas, surgidas de los movimientos de educación popular, ya no abandonaron el campo de la alfabetización. Desde Persépolis están presentes en el debate, tanto en la conceptualización e investigación como en la acción. En este simposio, la alfabetización pasa de ser entendida como

un instrumento de desarrollo a ser considerada como un derecho fundamental del ser humano. Toda la declaración está impregnada de esta visión crítica. Esta reunión es importante en este relato principalmente por dos razones. La primera, porque abre las puertas a los discursos críticos y, por tanto, marca un punto de inflexión en la perspectiva teórica; la segunda, porque en ella se instaura el 8 de septiembre como Día Internacional de la Alfabetización.

Se reconoce que la alfabetización no es un fin en sí misma, sino un derecho humano que debe orientarse al desarrollo de una conciencia crítica que permita a las personas ser sujetos activos en los procesos de transformación social. En este sentido, se considera la alfabetización:

“No sólo como el aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo, sino como una contribución a la liberación del hombre y a su plena realización. Concebida de esta manera, la alfabetización crea las condiciones de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que vive el hombre y de sus fines. Permite asimismo estimular su iniciativa y su participación en la creación de proyectos susceptibles de obrar sobre el mundo, de transformarlo y de definir los fines de un auténtico desarrollo humano. Debe dar acceso al dominio de las técnicas y de las relaciones humanas. La alfabetización no es un fin en sí. Es un derecho fundamental del ser humano” (UNESCO, 1975: p. 150).

La *Declaración de Persépolis* trasciende el concepto de lo meramente funcional e incluye las dimensiones culturales y personales. Alfabetizar deja de entenderse como un instrumento para aprender a hacer y pasa a ser entendida también como una herramienta en el proceso de aprender a ser. No se niega la dimensión instrumental, aunque se reconoce que la experiencia ha demostrado que trabajar sólo esa dimensión lleva a la alienación y no a la integración social y cultural.

Nairobi, 1976

En Nairobi, ciudad donde se celebra la 19ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en Noviembre de 1976, la E.A. tuvo un tratamiento especial al aprobarse una recomendación relativa al desarrollo de este campo de la educación. En ella se formulan unos principios que abarcan los temas de la definición, las finalidades y estrategias, el contenido, los medios y métodos, las estructuras, la formación del personal, las relaciones entre la educación de adultos y de jóvenes y el mundo del trabajo, la gestión, la administración y la cooperación internacional. De esta reunión emana la definición de la educación de adultos que mayor consenso internacional ha obtenido:

“La expresión ‘educación de adultos’ designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o sus comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado de un proyecto global de educación permanente” (UNESCO, 1976: p. 83).

Siguiendo las líneas aprobadas en Persépolis, esta definición coloca a la E.A. en un marco más amplio y reconoce que su función es el desarrollo integral de los seres humanos y no sólo el desarrollo económico de los pueblos. Así se introduce en el análisis el reconocimiento de diversas formas culturales,

diferentes modalidades de organización social y distintos valores en comunidades diferentes. Esto representa un avance en cuanto a la amplitud y complejidad del concepto. En la práctica, sin embargo, la educación de las personas adultas y la alfabetización funcional que se adoptaron en casi todos los países fueron mucho más restrictivas, porque se seguían traduciendo como sinónimos de productividad y reducidos a su vertiente instrumental.

En cualquier caso, podemos afirmar que ya en estos momentos la semilla del pensamiento múltiple, de la diversidad de contextos y usos de la alfabetización, de la diversidad de tipos de desarrollo, había sido sembrada. Habrá que esperar aún algunos años más para que explusione y se asuma el concepto de «alfabetizaciones» en plural.

La siguiente conferencia se celebró en París en 1985. Un año antes ocurrió algo de capital importancia: por primera vez se comienza a hablar del concepto de «desarrollo sostenible».

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1984

Llegados a este punto, presentaremos algunas pinceladas sobre el debate en torno al concepto de «desarrollo sostenible». En octubre de 1984 se reunió por primera vez la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo con el mandato de buscar respuestas a un urgente llamado formulado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el sentido de establecer una agenda global para el cambio. Los participantes partían de la convicción de que con los recursos disponibles era posible que la humanidad construyera un futuro más próspero, más justo y más seguro.

Como resultado del trabajo de esta comisión, en abril de 1987 se publica el informe *Nuestro futuro común*, en el que se plantea la posibilidad de lograr un crecimiento económico basado en políticas de sostenibilidad. Se manifiesta la esperanza de un futuro mejor, pero con condiciones, pues se reconoce explícitamente que esta esperanza depende de acciones políticas decididas, que permitan el adecuado manejo de los recursos ambientales para garantizar el progreso humano sostenible y la

supervivencia del hombre en el planeta. Según los redactores del informe, éste no pretende predecir el futuro, sino formular un llamado urgente, en el sentido de que ha llegado el momento de adoptar las decisiones que permitan asegurar los recursos para sostener a esta generación y las siguientes. Cuando se conformó la Comisión en 1983 como un cuerpo independiente de los gobiernos y el sistema mismo de las Naciones Unidas, ya era unánime la convicción de que resultaba imposible separar los temas del desarrollo y el medio ambiente.

La Comisión puso de manifiesto que muchos ejemplos de “desarrollo” conducían a aumentar la pobreza, la vulnerabilidad e incluso la degradación del ambiente. Esta nueva conciencia produce un nuevo concepto de «desarrollo»: el «desarrollo sostenible», es decir, un desarrollo protector del progreso humano en el futuro.

El *desarrollo sostenible*, por tanto, hace referencia a la utilización racional de los recursos naturales de un lugar, cuidando que no sean esquilados y que las generaciones futuras puedan hacer uso de ellos igual que lo hemos hecho nosotros, es decir, sin que nuestras prácticas, fundamentalmente económicas, hipotequen el futuro del planeta.

La primera definición internacionalmente reconocida de desarrollo sostenible se encuentra en el conocido *Informe Brundtland* (1987), fruto de los trabajos de la Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas, creada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1983. Esa definición se asumiría en el Principio 3 de la Declaración de Río (1992): “[...] aquel desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades”. Por tanto, el concepto de «desarrollo sostenible», si bien procede de la preocupación por el medio ambiente, no es un concepto fundamentalmente ambiental, sino que trata de superar la visión del medio ambiente como un aspecto aparte de la actividad humana que hay que preservar. Los seres humanos no somos ajenos al medio ambiente; por el contrario, estamos totalmente inmersos en él; sin él, nuestra vida sería imposible. Por

consiguiente, la mejor manera de protegerlo es tenerlo en cuenta en todas las decisiones que se adopten.

El concepto de «desarrollo sostenible» surge como una respuesta necesaria a los tremendos problemas que como humanidad enfrentábamos a finales del siglo pasado y que actualmente continuamos padeciendo. Algunos de esos problemas son bien conocidos por sus efectos directos sobre la salud humana, tales como la contaminación del aire, el agua y el suelo. Pero hay otros más sutiles y difíciles de detectar, como la reducción de la biodiversidad o el desequilibrio en el ciclo del carbono. Hemos comprendido que el planeta tiene límites para asimilar nuestros desechos y soportar nuestros abusos; por fin entendemos que si deseamos seguir disfrutando de la vida, debemos tener cuidado en la manera como usamos los recursos que la sostienen.

El informe exhorta a los gobiernos a asegurar que sus agencias actúen con responsabilidad, es decir, que promuevan un desarrollo sostenible económica y ecológicamente. Deben fortalecer también las funciones de sus entidades encargadas del control del medio ambiente. Finalmente, el informe formula un llamado a la acción. Recuerda que al comenzar el siglo XX ni la población ni la tecnología humanas tenían la capacidad de alterar los sistemas planetarios. Al terminar el siglo sí tienen ese poder. Más aún, muchos cambios no deseados se han producido en la atmósfera, el suelo, el agua, las plantas, los animales y en las relaciones entre ellos. Se insiste en que ha llegado el momento de romper los patrones del pasado. Los intentos por mantener la estabilidad social y ecológica mediante esquemas anticuados de desarrollo y protección ambiental aumentarán la inestabilidad. La seguridad debe buscarse mediante el cambio. Antes que nada, la comisión se dirige a las personas de todos los países y de todas las condiciones. Los cambios en las actitudes humanas que reclama dependen de vastas campañas de educación, debate y participación pública. De ahí que se insista en la importancia de la educación para lograr los objetivos de un desarrollo sostenible.

Llevamos más de tres décadas debatiendo al respecto, pero no podemos afirmar que hayamos logrado los objetivos, pues aún hay países en los que no se reconoce que una industrialización sin límites ha producido más problemas que los que ha solucionado; aún hay gobiernos que no están dispuestos a reducir sus emisiones de gases contaminantes y no son capaces de entender que el medio ambiente no reconoce fronteras. Sin embargo, hoy podemos constatar que, gracias a la conciencia de estos problemas y la presión social, las actitudes comienzan a cambiar en buena parte de la ciudadanía que, durante los últimos años, ha pasado a ser más activa en la difusión de los nuevos discursos relacionados con estos temas. Un mayor número de personas comprende cada vez más que el olvido de nuestra naturaleza biológica ha producido demasiados desequilibrios en el ecosistema que nos sustenta y esto está generando, aunque todavía muy lentamente, cambios en algunos de nuestros hábitos de consumo.

París, 1985

Como en conferencias anteriores, su mandato fue examinar, entre otras cosas, la evolución de la E.A. desde 1972, su contribución a la solución de algunos de los grandes problemas del mundo contemporáneo, las prioridades en cuanto a las actividades educativas destinadas a fomentar la participación activa de los adultos en la vida económica, social y cultural, así como las modalidades de cooperación internacional y regional para lograr el mejoramiento de la E.A.

Se constata, a través de los textos que emanan de ella, dos formas de entender la E.A. y, por extensión, la alfabetización. La perspectiva funcionalista, que la considera como un instrumento de adaptación, está claramente presente en algunos párrafos, pero también lo está la perspectiva crítica, que la entiende como un elemento favorecedor de la transformación y el cambio.

En sus referencias al analfabetismo absoluto y funcional, la conferencia recomienda en su informe final que se adopte el concepto cultural de alfabetización:

“[...] que tiene por finalidad elevar a la persona a un nivel educativo y cultural tal que le permita adquirir las capacidades básicas de leer escribir y hacer cuentas y participar en el desarrollo de su sociedad y en la renovación de sus estructuras, lo que constituye un incentivo social y cultural indispensable para seguir aprendiendo y para mejorar la calidad de vida” (UNESCO, 1985: p. 62).

Es en París donde el concepto de «alfabetización» se amplía más allá de lo funcional y se entiende que también ha de ser cultural. En este sentido, se insiste en las recomendaciones para que los Estados Miembros:

“[...] adapten el contenido de la alfabetización a la finalidad de las actividades particulares, para lo cual es preciso, en consecuencia, distinguir entre: a) la alfabetización funcional que, además de impartir enseñanza básica, debería contribuir a que los trabajadores dominen más su oficio, amplíen sus conocimientos teóricos, puedan tener perspectivas de carrera y de continuidad educativa; b) la alfabetización social que debería ser un medio de adquirir los instrumentos necesarios para dominar más la palabra escrita, y de abrir el camino a la integración del nuevo alfabetizado a su medio cultural, social y político” (UNESCO, 1985: p. 62).

De esta manera, la alfabetización se sitúa en un contexto más integral, no se restringe únicamente a lo instrumental o meramente escolar, ni a sus aspectos económicos y productivos. Esto supone un enorme avance en la delimitación del concepto, pues se comienza a percibir que la alfabetización entendida como técnica aislada de todo contexto cultural no resultaba útil, dado que ya se tenía suficiente experiencia para entender que el éxito o el fracaso de la alfabetización estaba directamente relacionado con el contexto cultural al que pertenecían los recién alfabetizados. Si los contextos se caracterizaban por ser poco motivadores para las personas recién alfabetizadas, en la

mayoría de los casos se producía una involución en el proceso de alfabetización.

Esta comprensión posibilita que los proyectos y programas de alfabetización tengan en cuenta la importancia y la necesidad de trabajar simultáneamente con las personas analfabetas, así como en los contextos en los que estas personas viven, pues de nada sirve alfabetizar si no se organizan nuevos contextos que faciliten el mantenimiento y posterior desarrollo de los conocimientos adquiridos.

En esta conferencia se aprueba una ***Declaración sobre el Derecho a Aprender***. Ésta comienza reconociendo que el derecho a aprender constituye un desafío capital para la humanidad y se lo define como:

“[...] el derecho de saber leer y escribir, el derecho de formular preguntas y reflexionar, el derecho a la imaginación y a la creación, el derecho de interpretar el medio circundante y ser protagonista de la historia, el derecho de tener acceso a los recursos educativos, el derecho de desarrollar las competencias individuales y colectivas [...]. El derecho a aprender constituye, desde ahora, un instrumento indispensable para la supervivencia de la humanidad” (UNESCO, 1985: p. 73).

Se insiste en que este derecho a aprender no debe entenderse sólo en su dimensión funcional –como instrumento del desarrollo económico–, sino sobre todo como un derecho humano universal por el que, gracias a su ejercicio, los seres humanos se convierten en protagonistas responsables de su propia historia.

En la práctica, sin embargo, la alfabetización funcional que se adoptó en casi todos los países fue mucho más restrictiva, limitándose al desarrollo de aquellas habilidades que se consideraban necesarias para ajustarse a los cambios de las sociedades actuales. Esta perspectiva restrictiva también se introduce en las investigaciones de este fenómeno y se centra en

la necesidad de cuantificar el número de personas que a finales del siglo XX aún no son capaces de adaptarse a los cambios y en definir qué es lo que las personas adultas deben saber para funcionar bien en estas sociedades.

Hamburgo, 1997

Dada la cada vez mayor conciencia del impacto y las interrelaciones de los cambios acelerados en las sociedades actuales, los temas que se trataron en esta conferencia estuvieron relacionados con todos aquellos aspectos que configuran el mundo contemporáneo y que la educación podría ayudar a mejorar. Las ideas sobre la importancia de los contextos, la multiplicidad de usos de la alfabetización, el reconocimiento de las diferencias culturales, la interculturalidad y los límites de las teorías desarrollistas ya están totalmente presentes en esta conferencia. Además, por primera vez se aborda la responsabilidad de las personas en sus propios procesos de formación.

En los debates de esta conferencia se comienza a oír un nuevo discurso –que para algunos es un nuevo paradigma–, centrado en la búsqueda de nuevas vías de integración de las perspectivas que en París se manifestaban como opuestas. Se intenta trascender los discursos funcionalista y crítico en una perspectiva que, sin negarlos, los incluya y los trascienda.

Hamburgo se sitúa ante el nacimiento de una visión más inclusiva de la educación de las personas adultas, entendiéndola como parte de un proceso que abarca toda la vida, cuyos objetivos están dirigidos a promover el aprendizaje de las personas y las comunidades, fomentar el diálogo entre las distintas culturas, respetando la diversidad y la diferencia cultural, y contribuyendo de esta manera a una verdadera cultura de paz.

Se insiste en que el desarrollo está al servicio del ser humano y no al revés. En el párrafo 1 de la declaración se reafirma que:

“[...] sólo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los

derechos humanos puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo” (UNESCO, 1997: p. 11).

El lema de esta conferencia fue: “*El aprendizaje a lo largo de la vida: un derecho, una herramienta, un goce y una responsabilidad compartida*”. El concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida» proviene del informe de Jacques Delors titulado *La educación encierra un tesoro*, publicado por la UNESCO en 1996. Éste basa sus propuestas de reforma en dos principios: los cuatro pilares de la educación –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos– y el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos principios colocan a la educación en una perspectiva integral, abierta a las distintas fases del ciclo vital, que abarca desde la infancia hasta el final de la vida, promoviendo la interacción entre los distintos campos del conocimiento. Se centra más en los procesos de aprendizaje que en los de enseñanza, en la necesidad de construir el conocimiento partiendo de los conocimientos previos de las personas, independientemente de la edad y el espacio de aprendizaje, así como en la necesidad de crear alianzas entre los distintos sectores y actores sociales que permitan el nacimiento de verdaderas sociedades del aprendizaje. Este es el espíritu tanto de la **Declaración** como de la **Agenda** que emanan de esta conferencia. Así, el párrafo 11 de la **Declaración**, dedicado a la alfabetización de adultos, dice:

“La alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental. En toda sociedad es necesaria, por sí misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere. Hay millones de personas, en su mayoría mujeres, que no tienen la oportunidad de aprender o que carecen de las capacidades suficientes para hacer valer sus derechos. Es preciso prepararlas para que lo hagan, lo que a menudo supone la creación de condiciones previas para el aprendizaje mediante la concienciación y la

autonomía. La alfabetización es además, un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como para aprender durante toda la vida” (UNESCO, 1997: p. 15).

La comprensión de la alfabetización como un fenómeno complejo queda patente en este párrafo: ya no es sólo un instrumento para el desarrollo, sino sobre todo un derecho humano universal necesario para el ejercicio de todos los demás derechos. Va más allá de la técnica y se convierte en una condición previa para el ejercicio de la ciudadanía, pues ésta sólo puede ejercerse a partir de la concienciación y la autonomía. Esto implica que la alfabetización ha de tener en cuenta no sólo las dimensiones externas a los sujetos (la economía y la sociedad), sino también las internas (la conciencia y la cultura).

En Hamburgo comienza a hacerse visible la comprensión de la alfabetización como un fenómeno complejo que va mucho más allá de la mera técnica y que tiene como objetivo el desarrollo integral de los seres humanos, razón por la cual en la *Agenda para el futuro* que elabora la conferencia se reconoce que:

“En la actualidad hay unos 1.000 millones de personas que no han adquirido habilidades de alfabetización y hay millones de personas que han sido incapaces de mantenerlas, incluso en el contexto de los países más prósperos. En todas las regiones del mundo la alfabetización es la clave para una total participación en la vida social, cultural, política y económica. La alfabetización tiene que ser relevante para el contexto socioeconómico y cultural de las personas. La alfabetización permite a la gente funcionar eficazmente en su sociedad y contribuir a dar forma a ésta. Es un proceso mediante el cual las comunidades participan en su propia transformación cultural y social. Tiene que tener en cuenta las necesidades del hombre y la mujer y capacitarles para entender las interconexiones entre las realidades personal, local y global” (UNESCO, 1997: p. 30).

Empezamos a darnos cuenta de la importancia que tiene comprender las interrelaciones entre lo personal, lo local y lo global. Comenzamos a entender que para que el desarrollo sea sostenible tiene que tener rostro humano.

El discurso académico

Como se señaló en la introducción de este capítulo, los cambios que se operan en la definición de los conceptos en la esfera de las conferencias gubernamentales están interrelacionados con los cambios que se producen en el ámbito académico y viceversa. A continuación presentaré el análisis de este tema en este escenario y tendremos ocasión de ver cómo las corrientes analizadas en el discurso gubernamental también están presentes en lo que podríamos denominar ‘discurso académico’.

En principio, en la investigación de este fenómeno podemos distinguir dos perspectivas. En una se analiza el tema enfatizando la dimensión personal-individual y entiende la alfabetización como algo que se tiene o no se tiene; en la otra se hace hincapié en la dimensión social y, por consiguiente, el estar o no alfabetizado depende del contexto social y el uso que las personas hagan de la alfabetización. Dos discursos, dos modelos de investigación.

El problema en este momento es que hay quienes consideran que su línea de investigación es la adecuada y, por consiguiente, todas las demás están equivocadas. Aunque también hay que decir que van surgiendo nuevos enfoques que intentan recoger lo mejor de las distintas visiones y estructurar una visión más holística del tema.

A continuación veremos las dos formas de conceptualizar e investigar la alfabetización en el marco del discurso académico.

La alfabetización como una dimensión personal e individual

Uno de sus presupuestos básicos es que hay una cosa muy simple llamada ‘alfabetización’, la cual es entendida como una variable independiente que tiene consecuencias que se pueden investigar tanto desde una perspectiva personal como social. Este modelo es

hegemónico en las décadas de los sesenta y setenta, y está fuertemente impregnado de las ideas funcionalistas dominantes en la época. La mayoría de los artículos que se sitúan en esta línea (Kirsch y Guthrie, 1984; Kirsch y Jungeblut, 1986; Hirsch, 1987; Kirsch, 1990; Venezky, 1990; Campbell, Kirsch y Kolstad, 1992; OECD, 1995, 1997, 2000) presentan la alfabetización como el instrumento que hará posible aumentar – independientemente de las personas o los contextos sociales en los que éstas interactuarán– los niveles cognitivos o desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Desde esta perspectiva –cargada de la concepción instrumental–, se suele afirmar que, una vez adquirida la técnica o la destreza, el uso que de ella se haga dependerá de las personas concretas.

A partir de esta perspectiva, que insiste –no sin razón– en la necesidad de cuantificar el problema, obtener una imagen objetiva del mismo o conocer su dimensión, se han desarrollado distintas líneas de investigación durante las últimas décadas. Entre ellas merece mención la investigación basada en los perfiles de ejecución (Kirsch y Jungeblut, 1986; Campbell, Kirsch y Kolstad, 1992), pues es la que ha sido adoptada por la OCDE e implementada en más de 20 países entre 1994 y 1998. (OECD, 1995, 1997, 2000).

La Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos [International Adult Literacy Survey – IALS] (1995, 1997, 2000) incorpora los nuevos enfoques que entienden la alfabetización:

“[...] no como una dimensión singular a lo largo de un simple continuo donde en un punto determinado se separan los analfabetos de los alfabetizados, sino como un conjunto de habilidades complejas en el procesamiento de la información que va más allá de la descodificación del material escolar impreso” (Campbell, Kirsch y Kolstad, 1992: p. 8).

Al margen de las críticas que se lanzan contra esta investigación a partir del paradigma hermenéutico –que se expondrán en el siguiente apartado–, muchos de los investigadores que compartimos los postulados del paradigma

hermenéutico reconocemos, al mismo tiempo, que esta investigación ha introducido algunos avances en relación con el concepto y su medición. Estamos de acuerdo en que la alfabetización ya no se puede entender como algo que se tiene o no se tiene. La definición y, por extensión, la evaluación de la alfabetización, también se han ido adaptando a los nuevos tiempos. Si en un primer momento se consideraba que una persona estaba alfabetizada por el hecho de saber descifrar un texto sencillo, hoy esa persona formaría parte del grupo que la IALS define como nivel 1 de alfabetización. Existe consenso en que la alfabetización es un proceso complejo que demanda múltiples habilidades. Su definición y evaluación, por tanto, deben tener en cuenta esta complejidad.

El hecho de que se incorporen distintos dominios, se consideren diversos niveles dentro de cada uno de ellos, se rompa con mediciones indirectas –como los años de escolaridad–, se supere la visión dicotómica y se diferencien las distintas capacidades en el manejo de la información supone un avance en relación con investigaciones anteriores.

Si nos quedáramos sólo con el esqueleto de esta investigación y construyéramos las distintas tareas teniendo en cuenta el contexto cultural donde va a implementarse, la información que obtendríamos sería mucho más rica y útil. Pero también es cierto que cada vez más vivimos en la “aldea global” y esto requiere de todos los habitantes de esta aldea que sean capaces de manejar códigos globales. No se trata de encerrarnos en microcontextos, sino de incluirlos en perspectivas más amplias. Los métodos cuantitativos son útiles para unas cosas, los cualitativos para otras. Los primeros nos sitúan en los marcos generales. Los datos que generan y la información que produce son necesarios para la toma de decisiones de política, que influye significativamente en la ciudadanía. Esta línea de investigación ha dejado claramente establecido que los países que presentan mayor cohesión social son aquéllos cuyos ciudadanos poseen mayores niveles de alfabetización. Que esto sea así es el resultado de la toma de decisiones de política a

nivel estatal, que ha sido determinante en la mejora de los niveles de alfabetización del conjunto de la población.

Al margen de las críticas que se expondrán a continuación, no se puede negar que este instrumento de investigación cuantitativa aporta una gran riqueza de datos, bastante más completa y compleja que, por ejemplo, otras investigaciones que se basan en mediciones simples. El problema aparece no con la imagen que se proyecta, sino al considerar que esa imagen es la única existente.

La alfabetización como una dimensión social

Para los defensores de este modelo (Barton, 1990; Fingeret, 1992; Kozol, 1990; Freire y Macedo, 1989; Ayuste, 1990; Street, 1992, Hamilton, 1990, Barton y Hamilton, 1990; Graff, 1997; Druine, 2000; Bernardo, 2000; Valdivielso, 2000), la alfabetización no es un estado, una técnica o una habilidad, porque uno no aprende a leer y escribir en un vacío. No se aprenden primero las bases y luego, una vez dominadas, se hacen cosas con ellas, porque el acto de aprender es un acto social, está inmerso en un contexto social y tiene connotaciones ideológicas.

Los defensores de este modelo prefieren hablar de ‘prácticas de alfabetización’ [*literacy practices*] y de ‘eventos de alfabetización’ [*literacy events*] como términos que pueden ayudar a centrar el tema en las actividades reales que implican la lectura y la escritura, apartándose de este modo de algunos de los estereotipos presentes en las actuales discusiones sobre la alfabetización. Brian Street (1992) propuso hace más de una década hablar de ‘alfabetizaciones’ en sentido multidimensional y plural, más que de ‘alfabetización’ en sentido monolítico y singular, también como una forma de alejarse de los estereotipos. Lo que realmente interesa desde esta perspectiva es estudiar el modo en que se internalizan las ideas, las teorías, los modelos acerca de los procesos políticos, la identidad y la alfabetización. Siempre hay conflictos de poder en torno a las prácticas de alfabetización. Y uno de esos conflictos tiene que ver con su definición.

También se alzan las voces de quienes afirman que el modelo cuantitativo no tiene en cuenta la enorme cantidad de investigaciones que invalidan sus propios presupuestos y que en el campo de la investigación este modelo basado en la encuesta directa está sobredimensionado:

“Más de dos décadas de trabajo crítico, empírico y teórico [...] no es reconocido ni se permite que influya en el diseño y la ejecución de los estudios, o en la presentación de las conclusiones” (Graff, 1997: p. 4, citado en Druine y Wildemeersch, 2000: p. 395).

Este trabajo de más de dos décadas al que se refiere Graff es el que se basa en los métodos cualitativos, en los estudios antropológicos, históricos y etnográficos sobre la alfabetización, sus usos y prácticas.

“Estos modelos de investigación que parten de los contextos en los que la gente vive e interactúa han demostrado que hay múltiples usos y significados de lo que es la alfabetización, y estos usos y prácticas están siempre insertos en relaciones de poder” (Street, 1997: p. 11).

Encontramos que el debate en torno a las líneas de investigación pone de manifiesto dos posturas distintas que ya hemos esbozado. La novedad de la discusión actual se refiere, según algunos autores, a la contaminación semántica que se ha producido entre cada una de estas posturas. Los defensores de la cuantificación han tomado de la corriente cultural una cantidad importante de conceptos que, lejos de ayudar a clarificar el debate, no hace sino complicarlo aún más. Por ejemplo, la definición del concepto de «alfabetización» que se utiliza en la investigación conocida como International Adult Literacy Survey (IALS) e implementada entre 1994 y 1998 en más de 20 países de la OCDE, presenta muchas similitudes con la defendida desde la postura más social y cultural:

“[...] la aproximación conceptual asume la multiplicidad del concepto de alfabetización [...]. [...] no puede establecerse una medida de alfabetización simple” (OECD, 1995: p. 14).

Los autores insisten en defender la multiplicidad y complejidad del concepto, por lo que establecen diferentes dominios y escalas. Ya no hablan de la alfabetización como si fuera algo que uno tiene o no tiene, sino que la presentan como un continuo y, desde esta perspectiva, no hay nadie que esté totalmente alfabetizado. Lo que sucede con estos procesos de “apropiación de conceptos” por una de las partes es que suele dejar a la otra sin argumentos, obligándolos a ser muy precisos en el uso de los diferentes términos y a aclarar reiteradamente que no están hablando de lo mismo, aunque se nombre de la misma manera. En este sentido, John K. Smith afirma que:

“[...] se produce un proceso de *coaptación*: Los términos fundamentales del nuevo vocabulario sufren un vacío de contenido y una parte es incorporada de nuevo al discurso antiguo, de esta manera no resultan amenazadores al vocabulario existente y por ello dejan el viejo discurso esencialmente intacto”. (Smith, 1993: p. 8).

Toda esta discusión sobre los métodos cuantitativos y cualitativos revela su carácter polémico y la aparentemente irreconciliable naturaleza de los paradigmas positivista y crítico-interpretativo. Los primeros parten del supuesto de que la realidad es una y puede ser observada objetivamente y representada adecuadamente por medio de métodos cuantitativos; los segundos parten de la premisa de que hay múltiples realidades socialmente construidas que han de estudiarse mediante métodos cualitativos, teniendo siempre en cuenta la inevitable interacción entre el observador y lo observado. El análisis de los argumentos y los presupuestos teóricos y epistemológicos de cada una de las partes muestra su carácter aparentemente irreconciliable, porque se considera que las diferencias entre ambas posiciones son mayores que sus

posibles coincidencias. Una entiende la realidad como algo dado y la otra como algo construido.

En la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (IALS) no se tiene en cuenta el mundo de las interacciones intersubjetivas, que es donde nuestras acciones adquieren significado. Poner en marcha una ingeniería estadística de indicadores no nos ofrece ninguna información sobre la riqueza de las relaciones intersubjetivas y por eso perdemos la enorme riqueza cultural que sustentan dichas prácticas. Al reducirnos a un indicador estadístico, estos métodos nos deshumanizan.

Desde esta última perspectiva, una población con un alto nivel de alfabetización es la solución a los problemas que enfrentamos actualmente. Esto es tomar la parte por el todo. Si bien es verdad que una población con un alto nivel de alfabetización está correlacionada positivamente con el empleo y, por extensión, con los niveles de bienestar, eso no significa que sea así siempre. Durante los últimos años y, por razones ajenas a los niveles de alfabetización, cientos de miles de personas han perdido su empleo. Muchos de estos nuevos desempleados están situados en los niveles más altos de las escalas de alfabetización y no han perdido el empleo por ser incapaces de adaptarse al cambio, sino porque en la actualidad el cambio es, en la mayoría de los casos, imprevisible. Esta imprevisibilidad nos hace tomar conciencia del nivel de riesgo en el que vivimos. En esta sociedad del riesgo (Beck, 1998), la vida se torna insegura, entre otras razones, por la crisis de la tradición, el surgimiento de los fundamentalismos, la limitada capacidad del poder político para controlar las transformaciones sociales y económicas, así como por los desafíos ecológicos que tenemos que enfrentar. Por consiguiente, en estas circunstancias no parece muy razonable limitar el aprendizaje a un catálogo de habilidades instrumentales definidas a partir de situaciones descontextualizadas.

La imposibilidad de abordar los problemas aisladamente nos obliga a utilizar perspectivas múltiples, integrando tradiciones culturales y tratando de instaurar un diálogo

interprofesional que nos ayude a comprender la realidad y a tomar decisiones teniendo en cuenta la complejidad de las situaciones. Si el problema que enfrentamos es la alfabetización y el desarrollo, parece razonable y necesario hacerlo a partir de lo que las personas hacen en sus vidas y, a partir de ahí, ir construyendo nuevos conocimientos que nos ayuden no sólo a comprenderlo mejor, sino principalmente a encontrar nuevas maneras de resolverlo. Estas nuevas maneras habrán de tener en cuenta necesariamente tanto los aspectos objetivos como los subjetivos e intersubjetivos.

En la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas se estableció claramente que si bien la productividad y el desarrollo económico son importantes, no lo son de manera exclusiva. La alfabetización y la educación de las personas adultas tienen que desarrollar también el sentido de la responsabilidad entre las personas y las comunidades; promover la coexistencia, la tolerancia y la participación creativa e informada de la población en la comunidad, sea a nivel local o global. En Hamburgo, la idea de «educación de las personas adultas» se vincula no solo con la competitividad, sino también –y sobre todo– con la justicia social, el desarrollo comunitario, las nuevas tecnologías, la integración social y el respeto mutuo, la paz, la democracia, el enfrentamiento de los riesgos, la igualdad de derechos –independientemente de la religión, la clase, el género o la etnia a la que cada quien pertenece–, etc.

El modelo de investigación de la IALS se ha convertido en el modelo hegemónico utilizado por las grandes agencias internacionales –como la OCDE y el Banco Mundial–, desplazando a las investigaciones cualitativas que los partidarios de ese modelo consideran subjetivas y no generalizables.

Los límites de ambos modelos

El paradigma positivista considera a las personas como sujetos aislados: ellas solas han de ser capaces de afrontar cualquier tipo de situación. Este presupuesto responde a una visión cultural donde hacer las cosas solo es mejor que hacerlas en grupo. Los

investigadores que defienden este paradigma no están interesados en comprender el mundo de la interacción social ni el dinamismo que emana de las relaciones intersubjetivas. Por esta razón, todas las acciones que proponen para superar el problema del analfabetismo se centran en el individuo y en la necesidad de mejorar sus competencias funcionales, relacionadas casi exclusivamente con la productividad en el trabajo y el consumo.

Quienes se sitúan en el paradigma crítico consideran que el analfabetismo funcional no es sólo un problema de los individuos, sino sobre todo de las sociedades, por lo que la solución del problema pasa también por la transformación de las sociedades. Este paradigma asume que la realidad es mucho más compleja que en el primero. Ciertamente, es más abarcador, pues entiende que las habilidades básicas que las personas adultas necesitan para desenvolverse en las sociedades actuales están en función del contexto en el que ellas viven e interactúan. Las demandas no surgen en un vacío; responden a una dinámica social. Es la necesidad de entender y transformar esta dinámica social lo que nos permite comprender que la realidad es todo menos simple, pues se configura a partir de interrelaciones múltiples y complejas.

Asistimos al debate en torno a la ética, la emocionalidad y la construcción de la identidad personal, el género, la interculturalidad, la multiculturalidad, la democracia, el desarrollo sostenible, etc. ¿Cómo integrar estas dimensiones en la definición de la alfabetización?

A mi juicio, ambas líneas de investigación presentan una limitación importante relacionada con el tema de la conciencia individual que, a su vez, está íntimamente vinculado a la construcción de la identidad de género, es decir, la forma en que hombres y mujeres aprenden y construyen significados no está presente en ninguna de las dos líneas de investigación. En ambas se trata el género como algo neutro.

En los últimos diez años las cosas han ido cambiando, si bien estos cambios son todavía superficiales. Ellos son más visibles porque las conciencias individuales están evolucionando

y cada vez es mayor el número de personas que entiende que la realidad es holística, que los distintos enfoques del análisis de la misma son pertinentes, pero parciales; en síntesis, que la era de la fragmentación ha producido un caudal inmenso de conocimiento y que la tarea que debería ocuparnos ahora ya no es el desmantelamiento de uno u otro paradigma, sino la forma de integrar los distintos conocimientos en una visión integral que, lejos de excluirlos, los incluya en una visión más amplia y ordenada. Presentar esta visión es lo que pretendo en los dos siguientes capítulos.

Capítulo 2

LA INCORPORACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE «GÉNERO» Y «CONCIENCIA» COMO PARTE DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL

Introducción

Asumir las corrientes críticas implica utilizar la crítica como una herramienta conceptual que nos permite apropiarnos y juzgar los presupuestos en que se basan las distintas investigaciones para tratar de reformularlas en un plano conceptual diferente. Esto supone partir de la convicción de que ninguna investigación social es neutral, porque cuando interpretamos necesariamente nos vemos obligados a seleccionar. El saber se produce socialmente y en este proceso de producción se seleccionan determinados presupuestos que responden a intereses y visiones del mundo de los grupos que investigan.

Esta selección no siempre es explícita. Muchos de sus contenidos están presentes de forma implícita en los marcos de las distintas investigaciones. Los discursos y las investigaciones sobre alfabetización y desarrollo omiten el análisis de dos dimensiones que en las últimas décadas han comenzado a ser imprescindibles en la investigación de cualquier realidad social. La primera de ellas es el género. Si el cuestionamiento principal del paradigma crítico hacia el positivista de la alfabetización funcional se basa en que toma la realidad como algo neutro, la crítica que haremos a partir de los análisis de género, tanto a uno como a otro paradigma, es que toman las relaciones de género como algo igualmente neutro. Al hacerlo dejan fuera de su análisis por lo menos a la mitad de la población que investigan.

En ambas perspectivas, el colectivo de mujeres siempre presenta mayores dificultades para adaptarse a los cambios que se están generando en las sociedades actuales. A partir del

paradigma positivista se afirma que las mujeres presentan menores habilidades en materia de alfabetización. No se les ocurre pensar que tal vez esta diferencia en los niveles de alfabetización se deba a que los textos y las pruebas que se presentan tienen un sesgo profundo de género y la razón por la cual las mujeres obtienen puntajes más bajos que los hombres no se debe a que tienen menores competencias, sino que las competencias medidas son esencialmente masculinas.

Aunque en la perspectiva de la alfabetización cultural se hace hincapié en la necesidad de partir de lo que las personas saben, de cómo resuelven los problemas que enfrentan en la vida cotidiana, tampoco tiene en cuenta que la realidad social ha sido construida mayoritariamente por los hombres, que los códigos y las estrategias que se consideran positivas y adaptativas son también masculinas. Analizan las dificultades de las mujeres en la adquisición de determinadas destrezas desde su posición de dominación en las sociedades patriarcales, pero al no tener en cuenta que las mujeres construyen la realidad a partir de premisas distintas a las de los hombres caen en los mismos errores que critican. En la actualidad comienza a emerger un discurso más complejo en torno al género que, sin negar la igualdad entre hombres y mujeres, también incorpora la diferencia.

Incorporar la diferencia implica tener muy presente la dimensión individual y ésta sólo es posible a través de la conciencia. Es necesario volver a repensar el tema de las relaciones intersubjetivas, incluyendo la dimensión de la conciencia individual que engloba no sólo el desarrollo de la inteligencia o el pensamiento, sino también el desarrollo emocional y moral, entre otros.

Estas dos variables, la de género y la de conciencia individual, nos permiten acercarnos a la realidad desde una perspectiva más integral y facilita la comprensión de que los paradigmas de la alfabetización estudiados no incluían a ninguna de las dos. Ambos han dejado fuera al sujeto individual consciente y al construir el sujeto social como genérico han excluido a las mujeres.

En el capítulo anterior presenté las perspectivas funcionalista y cultural de la alfabetización funcional. En éste voy a presentar estas dos nuevas dimensiones que considero imprescindibles para la construcción del concepto de «alfabetización integral», así como para lograr un desarrollo sostenible.

La conciencia individual

La conciencia individual tiene mucho que ver con nuestro ser y estar en el mundo y esto, a su vez, está enraizado en nuestra identidad personal, la cual, a su vez, está íntimamente relacionada con nuestras biografías.

La perspectiva evolutiva en relación con el desarrollo está presente en muchos campos de investigación. Nos encontramos con estudios sobre el desarrollo de la inteligencia (Piaget), el pensamiento moral (Kolhberg, Gilligan), la personalidad (teorías analíticas), etc. Todos estos enfoques tienen en común la idea de direccionalidad, de que cada estadio o etapa se presenta secuencialmente, hacia una meta, y que cada una de las etapas tiene características propias.

Estos enfoques también coinciden en que el paso de una etapa a otra se produce a través de una crisis de las estructuras previas que, en un momento dado, dejan de ser funcionales para comprender el ser y estar en el mundo. Este desajuste es lo que produce las crisis y es la necesidad de resolverlas lo que facilita la emergencia de nuevas estructuras que se caracterizan por ser más funcionales que las anteriores. El protagonista de este proceso es siempre el sujeto individual; en otras palabras, el proceso de darse cuenta es siempre un proceso personal, profundamente imbricado en el contexto social y cultural en el que el sujeto vive. Es obvio que este proceso no se da en un vacío; muy por el contrario, sólo puede producirse en interacción con los otros. El espacio cultural – definido como espacio de significados compartidos– es lo que da significación a los procesos de desarrollo personal, cultural y social, y viceversa.

En la actualidad, diferentes campos científicos dan cuenta de que los seres humanos no somos sólo sujetos individuales o sociales, sino también biológicos y algunas corrientes comienzan a añadir que también somos espirituales. Estos nuevos acercamientos han modificado la forma de abordar la comprensión de lo que significa *ser humano*. No es sólo razón, ni pasión, ni cultura, ni historia, sino todo eso al mismo tiempo.

La antropología nos muestra que la hominización es un proceso que comenzó hace miles de años, que nos ha llevado desde las primeras tribus a la sociedad global; la biología nos muestra algunas evidencias de la importancia de las hormonas y de cómo la aparición del neocórtex complejo posibilitó el desarrollo del pensamiento y la cultura; la psicología nos da información sobre las etapas por las que vamos pasando desde la no conciencia a la conciencia de ser; la sociología nos da información del sustrato tecnológico, los modos de producción y la organización social sobre las que se han sustentado las distintas sociedades a lo largo de la historia. Todas estas ciencias están confluyendo hacia la construcción de un nuevo conocimiento que nos ayuda a entender que la era de la fragmentación ha de dar paso a un nuevo enfoque que trate de incluir en una definición más holística lo que significa *ser humano*. Esta comprensión de la multidimensionalidad del ser humano ha de incorporarse a los conceptos de «alfabetización» y «desarrollo», porque su comprensión es necesaria para entender que la vida es un complejo proceso de interrelaciones, que todos formamos parte de una enorme malla que, lejos de separarnos en unidades aisladas, nos mantiene unidos. La comprensión de esta unidad es necesaria para la supervivencia de este planeta.

“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y hace imposible aprender qué significa ser humano. Hay que restaurarla de modo que cada uno de nosotros, allá donde esté, llegue a conocer y tome conciencia al mismo tiempo de

su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos” (Morin, 2001: p. 19).

Estamos inmersos en cambios completamente nuevos que están haciendo emerger situaciones a las que nunca antes nos habíamos enfrentado. Vamos tomando conciencia de que las verdades y certezas con las que crecimos ya no son tales; que el conocimiento está sujeto a error y a ilusión, y que los paradigmas que dieron forma a nuestra visión del mundo están comenzando a caer. Asumir la incertidumbre como oportunidad y no como fatalidad es lo que los nuevos tiempos demandan de todos nosotros.

Son numerosas las aproximaciones al desarrollo de la conciencia humana. En general, todas coinciden en que ella se despliega secuencialmente y que cada uno de los estadios presenta una nueva visión del mundo que se caracteriza por ser más abarcativa y profunda que la anterior.

En el campo de la psicología del desarrollo existen diferentes escuelas e interpretaciones de cada una de las etapas por las que los individuos pasan a lo largo del ciclo vital. Sin embargo, podemos afirmar que existe consenso sobre la aceptación de que el desarrollo personal atraviesa por tres grandes estadios. Construimos nuestras identidades comenzando por una fase prepersonal o “preegoica”, caracterizada por la indefinición y la fusión con el medio; otra etapa personal o “egoica”, caracterizada por la construcción de la individualidad, y una tercera etapa que comienza a desvelarse a partir de los estudios de las corrientes transpersonales, que es “transegoica” o transpersonal, y se caracteriza por el descubrimiento de la unidad y la diversidad, no como dos conceptos opuestos, sino inseparables el uno del otro, como si fueran la cara y la cruz de una misma moneda.

Lo mismo encontramos cuando analizamos los discursos en torno al desarrollo moral. Hay acuerdo general en que el desarrollo moral humano pasa por tres grandes estadios básicos: 1) el preconventional (a su nacimiento, el ser humano no está socializado ni integrado en ningún sistema de desarrollo moral);

2) el convencional (por medio de la socialización el ser humano aprende de los demás y de sí mismo un modelo moral general que representa los valores básicos de la sociedad en la que crece) y 3) el posconvencional (el individuo es capaz de distanciarse de su grupo de pertenencia y adquiere la capacidad de criticarla y transformarla). Estos tres estadios se conocen también con otros nombres, a saber: egocéntrico, sociocéntrico y mundicéntrico. Todos están de acuerdo en que el desarrollo moral pasa de una conciencia basada en el yo a otra más amplia que nos abarca a todos.

La construcción de las subjetividades en las sociedades patriarcales

En la década de los setenta, el discurso en torno al género comienza a irrumpir tanto en las conferencias internacionales como en las universidades. En la revisión de los discursos en torno a la construcción y significación de que somos hombres y mujeres también está presente una multiplicidad de voces que, para efectos del análisis, también podemos reducir a dos (Amorós, 1995, 1997; Beauvoir, 1981, Benhabib, 1992; Guerra, 2001; Molina, 1994; Valcárcel, 1980,1983).

La primera hunde sus raíces en la antigüedad y ha atravesado la historia hasta el presente. Parte de la asunción de que las mujeres somos sólo **naturaleza** y, consecuentemente, se nos niega la capacidad deliberativa y se nos adscribe a la esfera de la reproducción y la belleza. A partir de este discurso, la **razón** es patrimonio exclusivo de los hombres.

El otro discurso nace con la Ilustración y parte de la premisa de que la razón no tiene sexo y, por consiguiente, hombres y mujeres somos ontológicamente iguales. Este discurso está fundamentalmente representado por mujeres, aunque también hay hombres que lo defienden y fundamentan.

Estos dos discursos han llegado hasta el presente. Impregnan nuestras vidas. Están en todas partes: novelas, canciones, películas, debates y, aun hoy, sigue siendo

hegemónico el que nos asigna lo doméstico y nos define como naturaleza-pasión. También lo encontramos en las declaraciones de las conferencias internacionales organizadas por las Naciones Unidas. Unas veces las mujeres son designadas como objetos; otras como sujetos. Unas veces se afirma que la educación es una herramienta y que hay que educar a las mujeres para facilitar el desarrollo, y otras que la educación es un derecho y, por tanto, hay que educar a las mujeres para que sean sujetos autónomos.

A continuación vamos a revisar el discurso gubernamental sobre la alfabetización y la educación de las personas adultas teniendo en cuenta cómo se trata a las mujeres desde este escenario. Releer todos los textos desde esta perspectiva nos servirá para comprobar hasta qué punto el universal simbólico que designó a las mujeres como ser-para-el-otro sigue estando presente.

Reinterpretación del discurso gubernamental a partir del género: las conferencias sobre educación de las personas adultas

La Declaración Universal de Derechos Humanos supuso un salto cualitativo importante en la aceptación de la igualdad de todos los seres humanos y su reconocimiento como sujetos de derecho, independientemente de su género, raza, etnia o clase social de origen. Mucho hemos avanzado desde entonces, aunque el avance no ha sido ni lineal, ni equilibrado, ni homogéneo.

Si analizamos cualquiera de los derechos reconocidos en la carta, en el ámbito nacional nos encontramos con países que han universalizado algunos derechos y organizado sistemas que los garantizan. Hay países que pueden afirmar que la totalidad de la población tiene acceso a determinados derechos. En el otro extremo nos encontramos con países que, aun reconociendo los derechos como fundamentales, no han sido capaces de organizar las estructuras necesarias para hacerlos efectivos.

Entre estos dos polos podemos situar al resto de los países. Esta distancia entre el reconocimiento del derecho y la posibilidad real de ejercerlo es un factor muy importante a la hora de hablar sobre los derechos, porque tendemos a hacerlo como si todos compartiéramos el mismo significado. El texto sólo adquiere significación en relación con el contexto (Freire, 1969; Freire y Macedo, 1989). Por ejemplo, si consideramos la educación como el texto y los territorios concretos donde se implementa como los contextos, debemos admitir que no estamos hablando de lo mismo si nos referimos a un país con infraestructuras adecuadas para acoger a toda la población o a otro donde el acceso aún no está garantizado a la mayoría de la población. Por tanto, reflexionar sobre los derechos pasa necesariamente por hacer explícita la distancia existente entre su reconocimiento y la posibilidad real de ejercerlo. Y hacer esto implica reflexionar sobre el lenguaje y los conceptos que definen las distintas realidades.

Tradicionalmente nos hemos ocupado de reducir las distancias materiales entre el derecho y su goce efectivo aumentando los recursos materiales y técnicos. Pero hemos dejado de lado otro tipo de distancias más sutiles, aunque no menos importantes. Estas distancias están presentes en el interior de las culturas, en el conjunto de significados compartidos y en las mentes de todos nosotros. Estas distancias están más relacionadas con lo subjetivo (yo) y con lo intersubjetivo (nosotros).

Cuando accedemos a las cifras que dan cuenta de la cantidad de seres humanos que aún son incapaces de hacer uso de sus derechos nos damos cuenta de lo que afirmo. Por ejemplo, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Dakar en el 2000 y en la *Declaración del Milenio* se afirma que aún hay más de 113 millones de niños que no tienen acceso a la educación y que las dos terceras partes son niñas. En el discurso de apertura de esta conferencia, Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas, se refirió a ellas en los siguientes términos:

“Para ellas, la denegación de los derechos humanos es doble, pues también se les niega algo proclamado en la primera página de la Carta de las Naciones Unidas: la igualdad de derechos entre hombres y mujeres”. (UNESCO, 2000: p. 40).

Estas cifras son lo suficientemente elocuentes como para entender que esto no se debe sólo a la falta de recursos, sino que aún persisten valores culturales, estereotipos de género que impiden a las niñas y las mujeres el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones.

En el otro extremo observamos que en los países con sistemas educativos bien estructurados y con la igualdad de acceso garantizada, la educación que se imparte no está sirviendo para eliminar las desigualdades de género, clase o etnia. Los valores que transmite la escuela tampoco son neutros, pues responden a una visión del mundo que es masculina, heterosexual, blanca y de clase media, lo que hace que muchos hombres y mujeres sean excluidos.

En las primeras conferencias internacionales sobre el derecho a la educación, la mayoría de los participantes eran hombres. Una lectura pausada de las distintas declaraciones, así como de los textos de las diversas comisiones, revela un doble discurso en relación con las mujeres. Por un lado, se reconoce su igualdad con el hombre; por el otro, se la encierra en el corsé de las tareas reproductivas. En unas se reconoce la importancia de su educación como un instrumento de desarrollo y en otras se reconoce a las mujeres como sujetos de derecho. En definitiva, en unas se nos define como objetos y en otras como sujetos.

Esta manera de pensar sigue presente, aunque con menor intensidad. Esto se debe al papel de las distintas redes de mujeres –sobre todo en la década de los noventa– que participan activa y masivamente en estos espacios. Estas redes han ejercido presión para que este doble lenguaje desaparezca y se articulen las medidas necesarias para que podamos ejercer plenamente nuestra ciudadanía.

Por tanto, la producción de saber a partir de las propias mujeres y la labor de las organizaciones no gubernamentales en

lo concerniente a la igualdad de los derechos de las mujeres en el acceso a la ciudadanía es una de las contribuciones más importantes que dan cuenta del cambio de mentalidades y actitudes. Muchas organizaciones no gubernamentales nacionales, regionales e internacionales están promoviendo nuevas propuestas de cambio que, poco a poco, van calando en los distintos contextos sociales. Es un hecho que, a pesar de las dificultades, las mujeres nos estamos colando por las rendijas del sistema y conquistando nuevos espacios. La presencia de numerosas redes de mujeres en las conferencias internacionales ha hecho posible que el discurso sobre la igualdad de derechos impregne a toda la sociedad hasta el punto que hoy en día nadie se atreve a afirmar que las mujeres no seamos sujetos de derecho.

La presencia creciente de mujeres, representantes tanto del poder ejecutivo como de organizaciones y redes internacionales no gubernamentales, en las distintas conferencias organizadas por la ONU durante la última década ha sido esencial para lograr introducir la perspectiva de género en cada uno de los documentos que emanan de estas reuniones, que cada vez más tienen un impacto social y producen cambios.

La participación creciente de las organizaciones de la sociedad civil en las conferencias internacionales e intergubernamentales ha producido cambios en los procedimientos y favorecido la conquista de espacios de diálogo tanto con los gobiernos como con la Organización de las Naciones Unidas, que cada vez más recurre a ellas para que presenten informes paralelos a los oficiales. Muchas de las redes internacionales de mujeres tienen estatus consultivo en el seno de las Naciones Unidas.

En otro lugar de este trabajo revisé los conceptos de «educación de adultos» y «alfabetización» en las distintas conferencias organizadas por la UNESCO, desde Elsinor (1949) hasta Hamburgo (1997). A continuación voy a hacer el mismo recorrido, pero no la misma lectura. En esta ocasión analizaré el papel que organismos como la UNESCO han tenido en el avance de la universalización de la educación, centrándome

específicamente en el tratamiento que las mujeres han recibido en este periodo. El material de apoyo será el mismo que utilicé anteriormente, a saber, las declaraciones consensuadas y aprobadas en las distintas conferencias que sobre educación de las personas adultas y la alfabetización ha organizado la UNESCO durante los últimos 50 años.

Elsinor, 1949

Elsinor es la ciudad en la que se celebra la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. En ésta, las mujeres fueron incluidas en el masculino genérico y, por tanto, invisibilizadas. Lógicamente, el debate en esta conferencia se centró en el papel que la educación de adultos debería desempeñar en el desarrollo integral de los pueblos y el fortalecimiento de las relaciones positivas entre ellos.

La E.A. es entendida más como un fin en sí mismo que como un derecho humano. Se reconoce la importancia de hombres y mujeres para el desarrollo de los pueblos. Se reconoce también la igualdad entre hombres y mujeres, por lo que no parece necesario darle un tratamiento diferenciado. Este hecho se puede deber a que recién salíamos de un conflicto bélico en el que las mujeres jugaron un papel muy importante y los hombres, en su mayoría provenientes de países occidentales, desarrollaron una sensibilidad especial que posibilitó que consideraran a las mujeres como a sus iguales. A lo largo del texto de la ***Declaración de Elsinor*** hay numerosas ocasiones en las que se designa en el mismo plano de igualdad a hombres y mujeres. Las siguientes frases están extraídas del punto relativo a los contenidos de la E.A.:

“[...] todos los hombres y todas las mujeres sienten la necesidad de tener especialización para el trabajo cotidiano. Muchas personas se hacen adultas sin lograr una formación completa para el ejercicio de la profesión que eligieron [...]” (UNESCO, 1949: p. 10).

Montreal, 1960

Esta segunda conferencia, que se celebró en Montreal del 22 al 31 de Agosto de 1960, tuvo como lema: “*La Educación de Adultos en un mundo en evolución*” y dio ocasión para que los especialistas allí reunidos examinaran el desarrollo de la E.A. durante la década anterior y formularan planes para enfrentar las necesidades futuras. Once años después de la conferencia de Elsinor se hace patente el retroceso de las mujeres, los viejos universales simbólicos en relación con ella comienzan de nuevo a ganar espacios y las mujeres dejamos de ser sujetos: nuevamente se nos ve como meros objetos. Volvemos a ser un medio, no un fin en sí mismo.

El tema de la mujer aparece en esta conferencia de manera explícita y se le dedica un tema de discusión: “*La nueva situación de la mujer en la sociedad y de la familia como institución*”.

Una lectura pausada de la declaración, así como de los textos de las distintas comisiones, nos revela un doble discurso en relación con las mujeres. Por un lado, se reconoce la igualdad con el hombre; por el otro, se la encierra en el corsé de las tareas reproductivas. Hay dos párrafos donde esto queda patente. En el punto donde se declaran los objetivos 2, 3 y 7 de la E.A. se dice textualmente:

- “2. Alentar a hombres y mujeres a que comprendan y fomenten la evolución, a que la acojan favorablemente y faciliten su proceso.
3. Todo hombre y toda mujer deberían tener la posibilidad de desarrollar al máximo los diversos aspectos de su personalidad. Para ello es preciso que cada uno tenga el derecho a participar en todas las formas de vida cultural de la sociedad a que pertenece.
[...]
7. [...] los cambios antes enumerados multiplican las situaciones en las que hombres y mujeres deben obrar como adultos responsables; es más

necesario que nunca que esos hombres y mujeres puedan asumir sus responsabilidades gracias a una preparación adecuada” (UNESCO, 1960: p. 45).

Pero es precisamente cuando se analizan las ‘responsabilidades’ que emerge claramente la idea que había de la mujer y su función social en estos años. Así, en el punto que se refiere a la “Educación cívica y social” podemos leer:

“La célula social más reducida y más natural es la familia y en el hogar es donde comienza la educación. La función y la influencia de la madre en el seno de la familia son inestimables; la madre es una educadora, por consiguiente la E.A. debe satisfacer sus necesidades particulares en el papel que le corresponde desempeñar. Ni por un momento pretendemos que esa sea la tarea exclusiva de la madre, ni que la E.A. no pueda hacer otra cosa por ella. La verdad es que se trata de una función concreta que incumbe a la madre. Para desempeñarla eficazmente en nuestro complicado mundo moderno, necesita algo más que su inteligencia y su instinto maternal” (UNESCO, 1960: p. 47).

En esta conceptualización del papel de las madres en la educación de sus hijos aparece uno de los ecos de la Ilustración que, como vimos en el punto anterior, encierra a las mujeres en las tareas reproductivas. Los hombres siguen definiendo lo que somos y lo que debemos hacer. Por ejemplo, en la composición de las diferentes mesas y comisiones sólo hay una mujer, sin tener en cuenta las funciones de presidente, vicepresidentes o relatores, que todas son ejercidas por hombres.

Teherán, 1965

La conciencia de que el desarrollo no es posible sin una población alfabetizada llevó a que en la 13ª reunión de su Conferencia General, celebrada en París en 1964, la UNESCO

convocara un Congreso Mundial para la Liquidación del Analfabetismo. Este congreso tuvo lugar en Teherán, entre el 8 y el 19 de septiembre de 1965.

Recordemos que en estos años el discurso funcionalista y la teoría del capital humano dominaban los distintos escenarios. El discurso en relación con la mujer está también impregnado de estas ideas. Así, a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta, e incluso hasta mediados de la de los ochenta, la educación de las mujeres es entendida como un instrumento de desarrollo. Las mujeres son consideradas objetos sobre los que hay que intervenir para mejorar los índices de desarrollo de un determinado país. “Educa a una mujer y educarás a un pueblo”, fue un eslogan que se acuñó en este periodo. La educación de las mujeres no se concebía como un derecho inalienable, independiente de su estatus social. Por el contrario, se la trataba como un medio a través del cual se conseguiría un fin que no era otro que el de elevar los niveles de desarrollo de los países considerados de tercera categoría.

Estos discursos condenaron a las mujeres a una tutela permanente, a ser objetos de derecho, en contraposición a los hombres que siempre fueron considerados sujetos de derecho. Esto que acabamos de afirmar está presente en los siguientes párrafos extractados de las conclusiones generales del Congreso de Teherán y de las recomendaciones elaboradas por la Comisión I –centrada en el análisis de “La alfabetización y el desarrollo técnico, económico y social”–, que en los puntos 1.2.n y 1.2.o tratan el tema de la alfabetización de las mujeres en los términos siguientes:

- “1.2.n. Que se dedique particular atención al problema del analfabetismo de las mujeres, habida cuenta del elevado índice de analfabetismo femenino y del cometido de la mujer en la educación de la familia y en la sociedad.
- 1.2.o. Que las organizaciones nacionales y las organizaciones internacionales, especialmente la UNESCO y la Comisión de las Naciones Unidas sobre la condición jurídica de la mujer, emprendan acciones apropiadas para la abolición de todas las discriminaciones

que afligen actualmente a la mujer a este respecto” (UNESCO, 1965: p. 126).

Entre las recomendaciones que emanaron de la Comisión II –que trató el tema de la organización, los métodos y las técnicas de alfabetización–, destacamos las siguientes:

“Considerando la importancia de la alfabetización de las mujeres se recomienda: a) Que en la preparación de los manuales de materiales de lectura destinados a las mujeres neolectoras se tenga en cuenta las necesidades de las mujeres tales como conocimientos de higiene, nutrición, puericultura, etc. b) Que se adapten los métodos de alfabetización de las mujeres a sus motivaciones y necesidades específicas” (UNESCO, 1965: p. 133).

“Se recomienda que en la educación de las mujeres se dedique especial atención a la educación cívica y social para permitirles participar más activamente tanto en la vida de la comunidad como en la familiar” (UNESCO, 1965: p. 134).

Tokio, 1972

Las mujeres seguimos perdiendo terreno. En esta conferencia se nombra a un presidente, 14 vicepresidentes, un relator general y dos presidentes de comisiones. Todos hombres. Estos nombramientos son muy importantes en la dinámica de las conferencias organizadas por las Naciones Unidas, pues en ellas se elaboran los distintos textos que, posteriormente, serán consensuados en la asamblea general. Si en la conferencia anterior hubo una mujer en el ejercicio de esas funciones, en ésta pasamos de una a ninguna. Nuevamente quedamos invisibilizadas.

Las mujeres son tratadas como uno de los grupos de atención prioritaria y se nos equipara a los trabajadores migrantes, los deficientes físicos y mentales, las personas de edad, etc. Entramos a formar parte, otra vez, de los grupos

dependientes, incapaces de valernos por nosotras mismas. Esto podemos verlo en el párrafo 22 de la declaración:

“Los adultos menos favorecidos y que sienten menos estímulos en orden a la educación suelen ser los que poseen poca o ninguna formación básica. Entre ellos figuran los grupos menos favorecidos, tales como las comunidades rurales aisladas, los trabajadores migrantes, las personas de edad y los deficientes físicos y mentales. De todos los grupos debe tenerse en cuenta la frecuente situación de inferioridad de las mujeres” (UNESCO, 1972).

También los asistentes a esta conferencia recogen en la recomendación 3 la igualdad de acceso de las mujeres a la educación:

“La Conferencia, consciente de los obstáculos sociales y de otra índole que en muchos países inhiben a las mujeres de desempeñar plenamente su papel en la sociedad. Reconociendo que la igualdad de acceso de las mujeres a la educación es esencial para la democratización de la educación.

Recomienda a los Estados Miembros que asignen gran prioridad en sus planes de desarrollo a ampliar el acceso de las mujeres a las posibilidades de educación y en particular a la educación extraescolar” (UNESCO, 1972: p. 55).

En la recomendación 6, dirigida al establecimiento de medidas para promover la educación de los trabajadores, se recomienda en el punto 3 que:

“Los Estados miembros tomen con urgencia las medidas necesarias para que las categorías más desfavorecidas, entre otras, los trabajadores inmigrados, los trabajadores agrícolas sin cualificación profesional, los deficientes que trabajan, las mujeres y los jóvenes, los desempleados, etc. puedan participar en actividades educativas que estén en

consonancia con sus necesidades” (UNESCO, 1972: p. 57).

Con esta recomendación dejamos de ser un grupo de atención preferente para convertirnos en una categoría.

Persépolis, 1975

Toda la declaración que surge del Simposio Internacional de Alfabetización está impregnada de la visión crítica presente ya en los discursos relacionados con la educación. En los documentos finales se nombra explícitamente a la mujer sólo en una ocasión, en la que se reconoce que es el grupo social que presenta mayor niveles de analfabetismo. De categoría pasamos a ser un grupo social:

“La alfabetización es eficaz en la medida en la que aquellos a quienes se dirige, en particular las mujeres y las categorías más desheredadas –como en el caso de los trabajadores migrantes–, la necesitan para responder a sus exigencias más profundas, sobre todo a la de participar en las decisiones de la comunidad a la cual pertenecen” (UNESCO, 1975: p. 151).

Aunque el tema de la mujer es tratado tangencialmente, he considerado importante mencionar este Simposio porque es aquí principalmente donde se abre la puerta a los discursos contrahegemónicos y, por tanto, marca un punto de inflexión en la perspectiva teórico-ideológica. Como hemos visto, sin embargo, estos discursos también nos tratan como menores de edad. Lo importante era la emancipación de las clases más desfavorecidas, no la emancipación de las mujeres.

Nairobi, 1976

En la 19ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en esta ciudad, se reconoce la injusticia histórica

hecha a la mitad de la humanidad –las mujeres– y recomienda que los gobiernos deben:

“[...] velar porque las mujeres no sean tenidas al margen de las acciones de la E.A. y procurar en particular, garantizar la igualdad de acceso, su plena participación en la totalidad de las acciones, incluidas las que preparan para una formación que desemboque en unas actividades y unas responsabilidades que hasta ahora estuvieron reservadas a los hombres” (UNESCO, 1976: p. 86).

En las recomendaciones emanadas de esta reunión ya no se considera a las mujeres miembros de grupos minoritarios, sino que se les reconoce su estatus de ciudadanas y sus derechos en igual medida que los hombres. En este sentido, observamos un avance en el reconocimiento institucional de la igualdad de las mujeres en relación con los hombres. Este reconocimiento es producto de la presión social que el movimiento feminista internacional estaba ejerciendo durante esos años. El párrafo 14 está dedicado en su totalidad a las mujeres y dice:

“En lo que que atañe a las mujeres, las actividades relativas a la E.A. deberían tender a asumir todo el movimiento social contemporáneo orientado hacia la autodeterminación de las mujeres y hacia su contribución en la vida de la sociedad como fuerza colectiva y centrarse, por tanto, en forma específica en determinados aspectos, especialmente: a) el estudio de las condiciones de igualdad entre hombres y mujeres en cada sociedad; b) la emancipación del hombre y de la mujer respecto de los modelos preconcebidos impuestos por la sociedad en todos los niveles en que ejercen sus obligaciones; c) la autonomía psicológica, cultural, cívica, profesional y económica de la mujer y como condición de su existencia como persona con plenos derechos; d) el conocimiento de la situación de la mujer y de su acción en sociedades diferentes con vistas al fortalecimiento de una solidaridad que trascienda las fronteras” (UNESCO, 1976: p. 88).

París, 1985

La mesa de la conferencia quedó conformada por: un presidente, 14 vicepresidentes (entre ellos tres mujeres), un relator general, un presidente de la comisión I, un presidente de la comisión II, una presidenta del grupo de redacción. De un total de 19 personas nombradas, esta vez cuatro fueron mujeres. De 0% de representatividad en la conferencia anterior, en ésta pasamos a 21%.

Leyendo los textos que emanaron de esta reunión constatamos la presencia de dos formas de entender la E.A. La perspectiva funcionalista, que la considera como un instrumento de adaptación, está claramente presente en algunos párrafos, así como también la perspectiva crítica que la sitúa como un elemento favorecedor de la toma de conciencia y la transformación.

A su vez, este doble discurso está presente cuando se habla de las mujeres y es algo recurrente en casi todas las conferencias internacionales. En algunos párrafos se enfatiza la importancia de la educación de las mujeres para que cumplan mejor sus funciones sociales reproductivas; en otros se las reconoce como sujetos de pleno derecho, en pie de igualdad con los hombres. Esto refleja la enorme complejidad de los procesos de consenso en los contextos internacionales, donde los discursos reflejan las voces de las distintas culturas que habitan nuestro planeta (distintos sistemas de valores). En esta conferencia, sin embargo, el discurso sobre la mujer retrocede en relación con la declaración de Nairobi donde, como se expuso más arriba, se reconoce explícitamente la injusticia histórica cometida con todas nosotras. Aunque, por un lado, se reconoce el derecho a la educación y el derecho a aprender como derechos fundamentales, tanto para los hombres como para las mujeres, cuando se reflexiona sobre la educación de las mujeres se sigue insistiendo en los beneficios sociales que su educación reporta. Es decir, se vuelve a hacer hincapié en la educación de las mujeres como instrumento, como ser para el

otro y no ser para sí. Esto queda reflejado en los párrafos 96 y 97:

“96. Para evitar que sea cada vez mayor la brecha entre los favorecidos y los desfavorecidos desde los puntos de vista educativo, social y económico, la educación de adultos tiende cada vez más a dar prioridad, allí donde los recursos son escasos, a algunos grupos de población que se hallan en situación desfavorecida respecto a las oportunidades educativas o que no pueden aprovechar en igualdad de condiciones de éxito las posibilidades que se les brindan. Estos grupos tienen necesidades educativas específicas que no se pueden satisfacer si no cumplen determinadas condiciones. Se han tomado muchas y muy diversas medidas en pro de estos grupos, que a veces han sido objeto de ‘discriminaciones positivas’ o de ‘una acción normativa’.

97. Es así como respecto a las mujeres, por ejemplo, en los últimos 10 años, se ha desplegado un esfuerzo particular dándoles prioridad en muchas campañas de alfabetización para tener en cuenta la incidencia particularmente marcada del analfabetismo femenino, cuya educación tiene un efecto multiplicador debido a su papel familiar y social y por el potencial de desarrollo que representa la mujer” (UNESCO, 1985: pp. 16-17).

En el informe de la comisión I se plantea la educación de las mujeres a partir del marco de los derechos humanos y no como instrumento para mejorar sus funciones reproductivas. Así, en el párrafo 155 se dice textualmente:

“155. La mayoría de los participantes subrayaron la importancia de la educación de las mujeres para promover su plena igualdad con los hombres. [...] Un orador subrayó la necesidad de que todos los programas de educación hicieran tomar conciencia a las mujeres de sus propias necesidades y de que les permitiesen adquirir directamente los conocimientos necesarios. [...]. La E.A. debe permitir a las mujeres participar plenamente en la

vida local, nacional e internacional” (UNESCO, 1985: p. 24).

La comisión II ofrece en su informe una visión más limitada en relación con la educación de las mujeres. Cuando se refiere a los grupos destinatarios de la E.A., recogido en el párrafo 272 del informe final, podemos leer:

“272. Numerosos oradores señalaron los elevados índices de analfabetismo entre las mujeres y el importante papel que éstas desempeñan como portadoras de la cultura y transmisoras de conocimientos y actitudes de una generación a otra. Varios de ellos describieron los programas que se destinaban a las mujeres para permitirles cumplir mejor sus funciones tradicionales o prepararlas para desempeñar un nuevo papel en la sociedad” (UNESCO, 1985: p. 43).

En el apartado II, el punto *i* del capítulo de las recomendaciones se dedica íntegramente a las mujeres y especialmente a su educación:

“Consciente de que el analfabetismo es una situación particularmente grave entre las mujeres, quienes en muchas sociedades no tienen acceso a la formación, por lo cual su índice de analfabetismo es netamente superior al de los hombres;

Recomienda al Director General que, al concentrar las actividades de la UNESCO, preste especial atención a la educación de adultos y en particular a los siguientes aspectos;

Programas especialmente destinados a las mujeres para eliminar el analfabetismo como primera medida necesaria para preparar y poner en práctica la educación permanente;

Programas que aseguren la activa participación de las mujeres en la elaboración de los planes de estudio de su propia educación;

Programas cuyo objetivo es dar a la mujer las mismas oportunidades de educación que al hombre y

capacitarla para que participe activamente en los asuntos de la comunidad y de su propio desarrollo económico y social “ (UNESCO, 1985a: p. 50).

La conferencia concluyó con la aprobación de la ***Declaración sobre el derecho a aprender***, en la que se hace mención especial al papel de las mujeres en los siguientes términos:

“La Conferencia desea destacar y celebrar el dinamismo y las nuevas orientaciones que aportan las mujeres y sus organizaciones. Por sus experiencias y prácticas específicas se encuentran en el vértice de los desafíos fundamentales para el porvenir de la humanidad, como lo son la paz y las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres. Por este motivo es esencial su participación en el desarrollo de la E.A., así como en la definición de un proyecto de sociedad más humano” (UNESCO, 1985: p. 70).

Hamburgo, 1997

Todas las conferencias previas a la de Hamburgo, sobre todo las realizadas en la primera década de los años noventa (la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, El Cairo, 1994; la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhagen, 1995; la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995), en las que las redes de mujeres dedicadas al tema de la educación de las personas adultas también habían participado, facilitó que llegaran a Hamburgo con una base sólida sobre las maneras de organizarse y actuar para sacar adelante las enmiendas a los textos oficiales. En París ya no fue posible invisibilizar a las organizaciones de mujeres y su presencia en la conferencia motivó que se reconociera explícitamente el papel tan importante que estas organizaciones estaban desempeñando en el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas de pleno derecho. En Hamburgo no sólo

fueron visibles, sino que desempeñaron un papel protagónico en todo el proceso.

Las conferencias internacionales celebradas en la primera mitad de la década de los noventa, sobre todo la Conferencia sobre la Mujer (Beijing, 1995), dieron lugar a un debate que condujo a una reflexión más profunda sobre las interconexiones entre la educación y la autodeterminación [*empowerment*, en inglés] de las mujeres. Este discurso estuvo muy presente en Hamburgo en los distintos grupos de mujeres que se organizaron para desarrollar una estrategia conjunta en cada una de las mesas de trabajo y los distintos talleres. Las mujeres se expresaron con una sola voz en la defensa de la justicia de género. Todos los días, antes del comienzo de los grupos de trabajo, las mujeres nos reuníamos y decidíamos qué tipo de estrategias habría que poner en marcha ese día. Gracias a estos esfuerzos podemos considerar la conferencia de Hamburgo –con 1.500 participantes provenientes de todas las regiones del planeta y un 40% de mujeres– como el momento más importante en la historia de la educación de las personas adultas en defensa del derecho a la educación de las mujeres a nivel global. Esto es así porque por primera vez éramos las propias mujeres quienes hablábamos y presionábamos para que nuestros temas entraran en las agendas en igualdad de condiciones que otros.

En esta conferencia quedó clara la necesidad de tratar el tema de las mujeres desde dos perspectivas. Por un lado, fue importante abordar la persistente situación de exclusión de las mujeres planteando los siguientes temas: la representación y el acceso igualitario a la educación, una pedagogía participativa sensible a la problemática de género, los efectos perversos de la violencia contra las mujeres, la globalización y el ajuste estructural, y la promoción de las organizaciones de mujeres. Por otro lado, asegurar que la problemática de género se planteara como tema transversal en todos los asuntos.

Tanto la *Agenda para el Futuro* como la *Declaración de Hamburgo* enfatizaron que es esencial la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la educación para permitir que las mujeres de todas las edades contribuyan a la

sociedad al máximo de sus potencialidades. Tal es el sentido del artículo 13 de la **Declaración de Hamburgo**, donde podemos leer:

“Las mujeres tiene derecho a la igualdad de oportunidades; la sociedad, a su vez, depende del aporte que ellas realizan en todos los ámbitos del trabajo y aspectos de la vida. Las políticas sobre aprendizaje de adultos y jóvenes deberían demostrar interés por las culturas locales y dar prioridad a la expansión de las oportunidades educacionales para todas las mujeres respetando al mismo tiempo las diversidades y eliminando los prejuicios y estereotipos que limitan el acceso a la educación de jóvenes y adultos, y también restringen los beneficios que de allí derivan. Todo intento de restringir el derecho de las mujeres a la alfabetización, la educación y la capacitación debe ser considerado inaceptable. Se deberían tomar medidas y acciones para contrarrestarlo” (UNESCO, 1997:

<http://www.unesco.org/education/uie/documentation/confintea5.shtml>).

En algunos talleres, organizados por las organizaciones de mujeres, si bien se planteó que las oportunidades de educación formal y no formal han contribuido a la emancipación de las mujeres, también se observó que algunas de estas iniciativas reforzaban las desigualdades de género. Por eso se concluyó que no sólo se trata de una cuestión de acceso, sino también de contenido, de lo que aprenden hombres y mujeres.

En la **Declaración de Hamburgo** se destaca que es esencial incentivar y desarrollar la capacidad de organización y liderazgo entre la población adulta, especialmente entre las mujeres. Al mismo tiempo se recomienda la creación de mecanismos que permitan a las mujeres el acceso a las estructuras formales de poder y los procesos de toma de decisiones, tanto en la esfera pública como en la privada. Una recomendación fundamental al respecto es:

“La inversión de una parte equitativa de los recursos en la educación de las mujeres para asegurar su plena

participación en todas las áreas del aprendizaje y del conocimiento”. (UNESCO, 1997: <http://www.unesco.org/education/uie/documentation/confintea5.shtml>).

Esta participación importante de las mujeres es la que, de hecho, se produjo en la propia Conferencia, lo que llevó a la relatora general a reconocerlo en el *Informe final*:

“[...] la efectiva participación de las mujeres en los paneles y las delegaciones, todo lo cual dio la oportunidad de que una masa crítica influyera sobre los resultados de la Conferencia” (UNESCO, 1997: <http://www.unesco.org/education/uie/documentation/confintea5.shtml>).

El tema cuatro de la agenda está íntegramente dedicado a la educación de las mujeres. Uno de los objetivos de la educación de las personas adultas recogidos en la agenda (punto 12) es aumentar la participación de la comunidad, la misma que se consigue:

“[...] promoviendo y mejorando la capacidad de liderazgo entre las personas adultas en particular entre las mujeres, capacitándolas así para que participen en las instituciones del Estado, el mercado y la sociedad civil” (UNESCO, 1997: <http://www.unesco.org/education/uie/documentation/confintea5.shtml>).

En el párrafo 13, que está relacionado con el fomento de la conciencia acerca de los prejuicios y la discriminación en la sociedad, se propone:

“[...] aplicar programas de educación gracias a los cuales hombres y mujeres comprendan las relaciones entre los géneros y la sexualidad humana en todas sus dimensiones”. (UNESCO, 1997: http://www.unesco.org/education/uie/documentation/confintea_5.shtml).

Por último, en el punto 29 se establece como objetivo promover la capacitación y la autonomía de las mujeres y la igualdad de género mediante la educación de las personas adultas. El avance hacia este objetivo se logra:

“[...] reconociendo y corrigiendo la marginación permanente y la negación del acceso y la igualdad de oportunidades a una educación de calidad a que se ven todavía sometidas las niñas, jóvenes y mujeres a todos los niveles” (UNESCO, 1997: http://www.unesco.org/education/uie/documentation/confintea_5.shtml).

El hecho de que las organizaciones y redes de mujeres dedicadas al tema de la educación de las personas adultas y la alfabetización participen activamente en todas las conferencias organizadas por las Naciones Unidas está facilitando la emergencia de perspectivas más holísticas en la comprensión de lo que significa la alfabetización y el desarrollo, y cómo esto puede ser útil en la búsqueda de soluciones a los problemas con los que nos confrontan las sociedades actuales. Poco a poco va emergiendo la idea de que la complejidad de los problemas demanda de todos y todas perspectivas complejas y el convencimiento de que los enfoques lineales sobre los temas actuales ya no son eficaces.

Asimismo, el hecho de que los distintos grupos, sobre todo de mujeres, estén presentes en prácticamente todas las conferencias ha propiciado la emergencia de un pensamiento más inclusivo, más integral. Sabemos que los temas no se pueden abordar aisladamente, que todos los temas –ya se trate del medio ambiente, el desarrollo o el racismo– inciden sobre todos, por lo que en los últimos años ha comenzado a emerger un cambio de perspectiva en su abordaje, que se caracteriza por colocar al ser humano en el centro del debate y no marginalmente, como ocurría en la década de los años sesenta y setenta. El movimiento de mujeres planteó en Durban –donde se celebró la Conferencia Internacional contra el Racismo, la Intolerancia y la Xenofobia– la necesidad de articular las distintas agendas para tratar estos problemas más integralmente,

pues todos los problemas que se abordan actualmente deben estar atravesados por la problemática de género.

Una vez analizadas las dimensiones de la conciencia y el género, así como la necesidad de incluirlas en el análisis, procederemos a presentar el modelo de lo que significa una alfabetización integral. Es lo que haremos en el capítulo siguiente.

Capítulo 3

KEN WILBER, LOS CUATRO CUADRANTES Y LA ALFABETIZACIÓN INTEGRAL

“El término ‘integral’ significa integrar, reunir, unir, relacionar, abrazar, pero no en el sentido de uniformar o eliminar las fecundas diferencias, matices y tonalidades que colorean nuestra común humanidad, sino para llegar a reconocer la unidad-en-la-diversidad y tener así en cuenta tanto los factores comunes que compartimos como las diferencias que nos enriquecen” (Wilber: 2001: p. 16).

Introducción

Tras hacer un análisis minucioso de las ciencias durante los últimos siglos, reconocer los avances y poner sobre la mesa los errores de las ciencias clásicas, Wilber (1996) propone un acercamiento más complejo al análisis de la realidad. Considera que los seres humanos somos al mismo tiempo seres bio-psico-antropo-sociales y espirituales, y afirma que la realidad se despliega ante nosotros en niveles de complejidad.

Para este autor, la realidad no está compuesta de totalidades, por un lado, y de partes, por el otro, sino de totalidades que son, al mismo tiempo, parte de totalidades mayores. Es decir, toda totalidad es parte de una totalidad mayor que la incluye al mismo tiempo que la trasciende. Desde esta perspectiva, las totalidades menores se encuentran incluidas en las totalidades mayores porque en la realidad no hay partes, por un lado, y totalidades, por el otro, sino sólo totalidades que son simultáneamente partes. Para nombrar a estas totalidades-parte toma el término *holón* de Arthur Koestler, quien lo acuñó para referirse a aquello que siendo una totalidad en un contexto es simultáneamente una parte en otro contexto.

Para Wilber (1996), cada *holón* presenta cuatro dimensiones que operan simultáneamente y son, al mismo tiempo, causa y consecuencia de todas las demás. Para hacer comprensible su modelo recurre a una imagen de cuatro cuadrantes, cada uno de los cuales presenta distintos niveles y líneas de desarrollo. Wilber presenta dos de estos cuadrantes como externos, relacionados con el conocimiento de lo objetivo y representan el objeto de estudio de las ciencias clásicas, dado que responden a sus principios. Los otros dos cuadrantes son internos y están relacionados con el conocimiento subjetivo e intersubjetivo.

Según Wilber, el error que han cometido las ciencias clásicas ha sido reducir estos cuatro cuadrantes a uno solo, generando así una visión del mundo que denomina 'chata', 'lineal' y 'reduccionista', pues opera sólo en la superficie y olvida las profundidades. Este autor afirma que cualquier totalidad presenta esas cuatro dimensiones y que cada una de ellas tiene su propio tipo de verdad y su propia prueba de validez. Por tanto, afirmar que ninguno de los cuadrantes puede ser reducido a los demás implica aceptar que ninguna de sus respectivas verdades puede ser negada desde otro ámbito que no sea el propio y que los criterios de verdad de cada uno de ellos han de ser distintos.

También nos aclara que el hecho de que no puedan ser reducidos unos a otros no significa que no sean científicos. Para explicar esto distingue entre la mala y la buena ciencia. Para él, una buena ciencia, cualquiera sea el campo en el que opera, ha de proceder siguiendo un método que de alguna forma contemple estos tres pasos: primero, *prescripción instrumental*, que consiste en emplear los procedimientos adecuados a cada objetivo; segundo, *aprehensión intuitiva*, que consiste en la aprehensión directa de los datos y de la experiencia; tercero *confirmación o refutación comunal*, que consiste en contrastar los datos, los resultados, las evidencias con los que hayan obtenido otros investigadores (Wilber, 1998).

De esta manera, cualquier afirmación ligada a los datos, procedente de cualquier cuadrante, puede ser sometida a sus

respectivas pruebas de validez y esto nos permite aceptarlas o rechazarlas, validarlas o refutarlas, justificarlas o negarlas.

El cuadrante superior derecho incluye las dimensiones externas y objetivas de los individuos y los objetos. Aquí se parte de la premisa de que las afirmaciones son proposiciones válidas sólo cuando se refieren a los hechos objetivos. En este sentido, cualquier afirmación es cierta sólo si concuerda con los hechos que se observan. Por tanto, el criterio de validez en este cuadrante es el de la *verdad* proposicional.

El cuadrante superior izquierdo, por su parte, recoge los estados internos del sujeto. Aquí no se trata de saber si el mapa se ajusta al territorio, sino de comprobar si el cartógrafo es veraz. Es decir, la prueba de validez en este dominio no consiste en determinar si cualquier tipo de afirmación concuerda con los hechos externos, sino en saber si se puede confiar en la veracidad de dichas afirmaciones acerca de los propios estados internos. Por esta razón, la prueba de validez en este cuadrante no es tanto la verdad objetiva como la *veracidad* subjetiva.

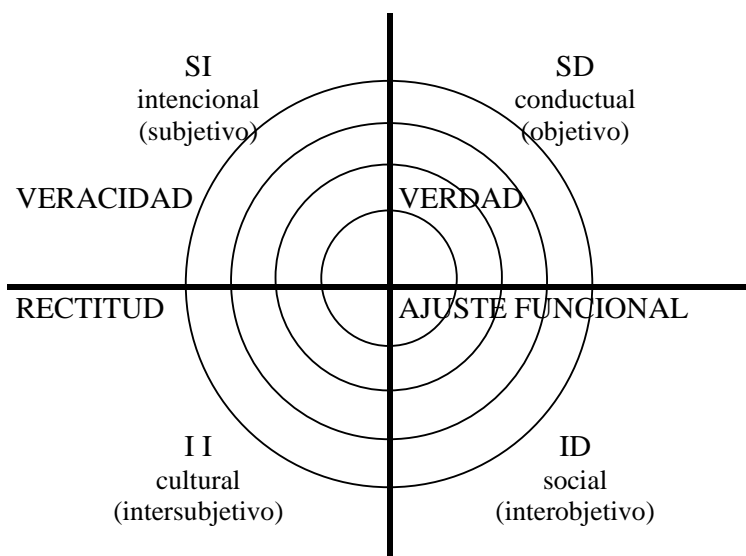
El cuadrante inferior derecho aborda lo colectivo desde una perspectiva exterior y objetiva y trata de explicar el estatus de los componentes individuales desde el punto de vista de su ajuste funcional. Se trata de comprobar el comportamiento objetivo del sistema total de la acción social considerado desde una perspectiva empírica. El criterio de validez en este cuadrante es el *ajuste funcional*, entendido como el modo en que cada proposición se relaciona con la red o sistema total.

El cuadrante inferior izquierdo intenta aprehender la forma en que la comprensión mutua permite la relación entre los sujetos. Es decir, para convivir no sólo hemos de ajustar nuestros cuerpos a un mismo espacio físico, sino que también hemos de adaptar nuestras mentes al mismo espacio ético, moral y cultural; en definitiva, al mismo espacio intersubjetivo. Esto se hace por medio del reconocimiento mutuo. Las pruebas de validez en este cuadrante giran en torno a la rectitud, la justicia, la bondad y la imparcialidad. El espacio intersubjetivo creado por los contextos y visiones del mundo que compartimos con los demás constituye un componente esencial de los seres humanos, sin el cual no

podría existir la identidad subjetiva individual y ni siquiera podríamos percibir la realidad objetiva.

En la **Figura 1** se presentan los cuatro cuadrantes y sus respectivas pruebas de validez. El cuadrante superior izquierdo (SI), constituye el interior de lo individual; el cuadrante superior derecho (SD) es el exterior de lo individual; el cuadrante inferior izquierdo (II) corresponde al interior de lo colectivo y el cuadrante inferior derecho (ID) al exterior de lo colectivo. Asimismo, cada cuadrante tiene su propia prueba de validez.

Figura 1: Los cuatro cuadrantes de Wilber y sus pruebas de validez



Cf.: Wilber, 1998.

Para la construcción de cada uno de estos cuadrantes, Wilber se apoya en las teorías elaboradas por otros autores, pues ya hemos dicho que reconoce que cada uno de los cuadrantes ha producido verdades útiles para la comprensión de la realidad. Así, para los cuadrantes de la izquierda, que representan lo individual (subjetivo) y lo colectivo (intersubjetivo) del interior

del *holón* humano, utiliza los enfoques interpretativos, hermenéuticos y analíticos. Éstos se interesan en el estudio de la conciencia individual y colectiva.

Los cuadrantes de la derecha representan lo individual y lo colectivo del exterior del *holón* humano. Según Wilber, estas dimensiones se caracterizan por ser monológicas, empíricas, positivistas y centradas en el estudio de la forma.

A continuación, vamos a profundizar en la explicación de los cuatro cuadrantes. Para ello procederemos a agruparlos en dos grandes categorías: la individual y la colectiva, en sus dimensiones externas e internas.

Lo intencional, lo conductual y la alfabetización integral

Lo intencional y lo conductual remiten a lo interior y lo exterior de los *holones* en su dimensión individual. Cada nivel trasciende, pero incluye a los anteriores y le agrega sus propias características distintivas.

El cuadrante que estudia lo individual interior va de la aprehensión a los conceptos, pasando por una serie de estadios o de olas de desarrollo que van complejizándose a medida que se avanza en el proceso de desarrollo. En su exterior va de los átomos al neocórtex complejo de los seres humanos.

En el cuadrante superior derecho nos encontramos con descripciones externas, empíricas y objetivas. En cualquier texto científico podemos encontrar una detallada descripción del sistema límbico o del neocórtex complejo. Nos encontraremos con análisis detallados de sus componentes, de cómo evolucionó, de las relaciones que mantiene con otras partes del organismo o qué es en el sistema límbico donde se asientan ciertas emociones fundamentales como el sexo, la agresividad, el miedo o el deseo.

Wilber nos advierte que en ninguno de esos textos encontraremos la menor descripción de esas emociones, porque las emociones pertenecen a la experiencia interior del sistema límbico. Las emociones y la conciencia que las acompaña son lo

que cualquier *holón* con sistema límbico experimenta desde el interior y las descripciones científicas objetivas no están interesadas en la experiencia interior, porque no hay modo objetivo de acceder al espacio interno.

En el cuadrante superior izquierdo están algunos de los tipos básicos de conciencia subjetiva interior que corresponden a las distintas formas objetivas exteriores (cuadrante superior derecho). La capacidad de responder activamente a los estímulos del medio aparece en las células, las sensaciones emergen con los organismos neuronales, las percepciones con la cuerda neural, los impulsos con el tronco cerebral, las emociones con el sistema límbico, los símbolos con el neocórtex, los conceptos con el neocórtex complejo, etc.

En la psicología del desarrollo existen diferentes escuelas e interpretaciones de cada una de las etapas por las que los individuos pasan a lo largo del ciclo vital. Sin embargo, podemos afirmar que existe consenso sobre el hecho de que el desarrollo personal pasa por tres grandes estadios. El disenso aparece en relación con las subetapas que se presentan y el modo en que se resuelven cada una de las crisis en cada uno de estos tres grandes estadios. Hay acuerdo en que los seres humanos, tanto hombres como mujeres, construimos nuestras identidades comenzando por una fase prepersonal o “preegoica”, que se caracteriza por la indefinición y la fusión con el medio; una etapa personal o “egoica”, caracterizada por la construcción de la individualidad, y una tercera etapa que comienza a desvelarse a partir de los estudios de las corrientes transpersonales, que es “transegoica” o transpersonal, que se caracteriza por el descubrimiento de la unidad y la diversidad, no como dos conceptos opuestos, sino inseparables uno de otro, la cara y la cruz de una misma moneda.

El cuadrante de la izquierda también se basa en evidencias, pero, a diferencia del de la derecha, utiliza otros instrumentos. Refleja lo que los *holones* parecen desde adentro, mientras que el de la derecha refleja lo que éstos parecen desde afuera. Subjetivo y objetivo, conciencia y forma.

Pongamos un ejemplo para comprender mejor esta idea. Pensemos en el concepto de «alfabetización». Si lo analizamos desde la vertiente interior-individual, al pensar sobre la alfabetización lo que experimentamos es el pensamiento en sí, es decir, los símbolos, significados e imágenes mentales relativas a este pensamiento. Esto forma parte del cuadrante superior izquierdo que remite al interior del individuo.

Mientras estamos experimentando este pensamiento, están ocurriendo una serie de cambios en nuestro cerebro, tales como secreción de dopamina, aparición de acetilcolina que permite la transmisión del impulso nervioso en el espacio intersináptico, etc. Todos estos cambios en la fisiología del cerebro se pueden observar desde el exterior utilizando un equipo adecuado y es por ello que constituyen lo exterior-individual (SD).

Aunque el cerebro es interno al organismo, no tiene nada que ver con la conciencia interna real. El cerebro es un órgano objetivo, físico y biológico y, en consecuencia, sólo puede ser conocido de manera objetiva y empírica. (SD). Pero la conciencia la conocemos de manera inmediata, interna y directa (SI), y cuando pensamos en la alfabetización y el desarrollo no decimos “¡Oh, estoy segregando dopamina!”, sino que experimentamos el pensamiento en sus propios términos de imágenes, representaciones, símbolos y conceptos.

El cerebro se ve de manera objetiva, pero la mente o la conciencia sólo se experimenta de manera subjetiva. Por tanto, no se pueden reducir la una a la otra, porque la fenomenología de ambas es completamente distinta. El cerebro es localizable físicamente, tiene un peso y una dimensión; en definitiva, tiene lo que Wilber denomina una *localización simple*:

“Se puede señalar el cerebro, una roca o una ciudad, pero no es posible hacer lo mismo con la envidia, el orgullo, la conciencia, el valor, la intención o el deseo. ¿Qué es el deseo? Trate de señalarlo y verá que no puede hacerlo del mismo modo en que puede apuntar a una roca, porque el deseo es una dimensión interna y carece, por tanto, de localización simple. ¡Pero eso no significa que no sea

real! Tan sólo significa que carece de localización simple” (Wilber, 1996: p. 128).

Ninguna idea, sentimiento o emoción se puede ver; no es perceptible ni siquiera con un dispositivo tecnológico. No se puede ver, pero se puede interpretar. Es por esto que Wilber afirma que las superficies pueden verse, pero las profundidades han de interpretarse.

Ninguno de los acercamientos a la alfabetización funcional y cultural presentados en este trabajo tiene en cuenta esta dimensión individual del *holón* humano. En este cuadrante se recogen las distintas líneas y los diversos niveles por los que va emergiendo la conciencia individual. Las distintas líneas representan diferentes aspectos de la conciencia individual (cognitivo, moral, emocional, psicosexual, etc.). Cada una de estas líneas se despliega a través de las distintas etapas. Esto implica que en las clases de alfabetización nos podemos encontrar con personas que presentan altos niveles de desarrollo en alguna de las líneas y medios o bajos en otras. Es en este cuadrante donde tenemos que trabajar para facilitar los cambios en las conciencias individuales, sin los cuales los cambios culturales y sociales son sólo cambios superficiales.

Lo cultural, lo social y la alfabetización integral

Los *holones* individuales sólo existen en una comunidad de *holones* de análoga profundidad, la cual, a su vez, también tiene una faceta interior y otra exterior que se corresponden con los cuadrantes inferiores de la izquierda (cultura) y de la derecha (sociedad).

Lo cultural se refiere al conjunto de significados, valores e identidades interiores que compartimos con quienes participan de una comunidad similar a la nuestra. Lo social se refiere a las formas materiales e institucionales externas de la comunidad: su fundamento tecnoeconómico, sus estilos arquitectónicos, sus códigos de escritura, el tamaño de sus poblaciones, etc.

En términos muy generales, lo cultural está relacionado con la visión del mundo que compartimos colectivamente y lo social con el fundamento material de esa visión del mundo. Social significa, pues, cualquier componente objetivo, concreto y material, y especialmente el componente tecnoeconómico (recolector, hortícola, agrario, industrial, informacional) y las estructuras geopolíticas (aldeas, estados, federaciones mundiales, etc.). Todos ellos ejemplifican las formas externas de lo colectivo.

Wilber entiende por «cultura» el espacio común al que los *holones* pueden responder independientemente del nivel que ocupen en la *holoarquía*. Los mamíferos no responden a todos los estímulos presentes en el medio, sino que sólo registran aquello que tiene significado para ellos, que los afecta. Los mamíferos, al igual que cualquier otro *holón*, sólo responde a lo que se ajusta a su espacio del mundo; todo lo demás constituye un espacio que le es ajeno. El estudio de aquello a lo que los *holones* pueden responder es el estudio de los espacios del mundo que comparten, el mundo común al que todos los *holones* de similar profundidad pueden responder. Es, en definitiva, su cultura compartida.

Los lobos, por ejemplo, comparten un espacio emocional común. Todos ellos poseen un sistema límbico cuyo correlato interior son ciertas emociones básicas. Un lobo se orienta a sí mismo y a sus semejantes mediante el uso de cogniciones emocionales básicas que no son de un rango reptilíneo o sensoriomotor, sino afectivo. Pueden cazar y agruparse en manadas gracias a que utilizan un sistema de señales muy sofisticado. Se puede afirmar que comparten un espacio emocional. Pero todo lo que cae fuera de ese espacio no es registrado por ellos. Podemos leerle el Quijote, pero no por ello conseguiremos que lo entienda.

Esto es así para todos los *holones*, independientemente de su profundidad. Un *holón* sólo puede responder a los estímulos que caen dentro de su espacio, que se ajustan a su visión del mundo. Cualquier estímulo que esté fuera de este espacio no existe para ellos. En la época en que la evolución alcanza el neocórtex, su espacio fundamental se articuló en sofisticadas

estructuras cognitivas. Estas visiones del mundo incorporan los componentes fundamentales de los espacios anteriores, como la irritabilidad celular, los instintos reptilíneos y las emociones de los paleomamíferos, pero les agregan nuevos componentes que articulan y desarrollan nuevas visiones del mundo. En cada uno de esos nuevos estadios, el mundo parece diferente y de hecho es diferente porque ahora es capaz de responder a estímulos a los que, en niveles anteriores, ni siquiera era sensible.

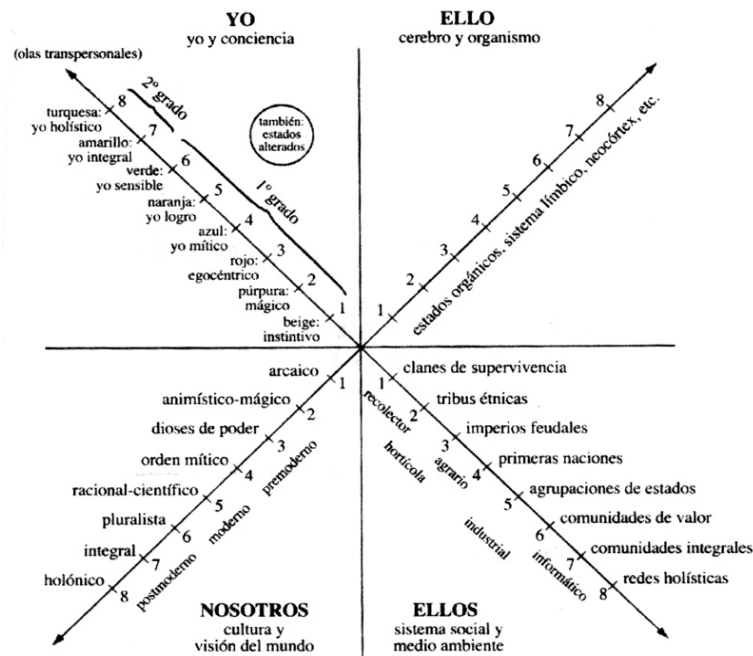
Siguiendo con el ejemplo de la alfabetización y el desarrollo, este pensamiento sólo cobra sentido dentro de un determinado sustrato cultural. Si viviéramos en una sociedad tribal, ni siquiera tendríamos la idea de la alfabetización, sino que tal vez pensaríamos que deberíamos protegernos de los osos o que deberíamos refugiarnos de la lluvia. Por tanto, cualquier tipo de pensamiento individual emerge en un determinado sustrato cultural que le confiere significado. De hecho, sin ese sustrato no podríamos elaborar el más mínimo pensamiento individual. De este modo, la comunidad cultural impone un determinado sustrato intrínseco, un contexto, a cualquiera de los pensamientos individuales que podamos tener. Los pensamientos no brotan en nuestras cabezas procedentes de la nada, sino que lo hacen en un determinado sustrato cultural y aunque tratáramos de trascender ese sustrato, no podríamos escapar completamente de él. Por tanto, este cuadrante (II) remite al espacio intersubjetivo de los contextos culturales que compartimos con los demás.

Pero la cultura tampoco es algo que cuelga en el vacío; tiene sus componentes materiales (del mismo modo que las ideas tienen su correlato cerebral). Todo evento cultural tiene su correlato social, concreto que está relacionado con las modalidades tecnológicas, los modos de producción, las instituciones, los códigos y las pautas escritas, etc. El uso que hacemos de la alfabetización, por tanto, estaría determinado por la modalidad tecnológica de la sociedad en la que vivimos. Este es el cuadrante inferior derecho, el sistema de acción social real, absolutamente crucial para determinar las visiones culturales del mundo en las que brotan los pensamientos.

“Así pues, mis supuestos ‘pensamientos individuales’ presentan, al menos, cuatro vertientes, cuatro aspectos (intencional, conductual, cultural y social). Y démosle las vueltas que le demos, el sistema social influye en la visión cultural del mundo, que impone límites a los pensamientos individuales que podamos tener, los cuales, a su vez, tienen sus correlatos en la fisiología cerebral, etc. El hecho, en cualquiera de los casos, es que todos los cuadrantes están relacionados entre sí, todos son causa y efecto al mismo tiempo que los demás, a modo de esferas concéntricas de contextos que se hallan, indefinidamente dentro de otros contextos” (Wilber,1998: p. 29).

La figura siguiente representa la evolución de cada uno de los cuadrantes:

Figura 2: Evolución de los cuatro cuadrantes según Wilber



Cf.: Wilber, 2001.

Wilber nos advierte que ninguna de estas cuatro dimensiones puede ser reducida a las demás. Cada una nos da información sobre los distintos aspectos del mundo conocido y, por consiguiente, si reducimos unas a otras provocamos distorsiones, fisuras y rupturas. Llegamos al conocimiento de lo interior a partir de los acercamientos interpretativos y de lo exterior gracias a los acercamientos empíricos. Los primeros estudian la conciencia; los segundos las formas; los primeros son subjetivos o intersubjetivos; los segundos, objetivos. Los primeros sólo pueden interpretarse y responden a la pregunta ¿qué significa?; los segundos se describen y responden a la pregunta ¿qué es lo que hace?

Utilizando esta aproximación y relacionándola con el tema de la alfabetización, que es el que nos ocupa, la diferenciación entre individual y social nos es muy útil para situar en el debate las dos corrientes expuestas anteriormente. Por un lado, nos encontramos con los discursos funcionalistas que operan según este esquema en el cuadrante inferior derecho y, por tanto, intentan medir qué es lo que cada persona (*holón*) sabe hacer en esta dimensión, qué herramientas sabe o no utilizar, etc.

Los que insisten en la dimensión cultural de la alfabetización, por otro lado, están más preocupados por los significados del uso que de esta herramienta hacen las personas. Es decir, están operando desde el cuadrante inferior izquierdo. Si hacemos esta primera diferenciación podemos afirmar que ambos tienen razón y ambos están equivocados. Tienen razón cuando operan en el interior del cuadrante que les es propio; están equivocados cuando tratan de reducir el resto de los cuadrantes al suyo, considerándolo el único válido.

En síntesis, cada uno de los distintos cuadrantes tiene sus propios criterios de validez y su propio lenguaje. Los dos cuadrantes de la izquierda hacen referencia a lo interior, individual y colectivo y los dos de la derecha a lo exterior. Wilber simplifica estas cuatro dimensiones en tres: lo individual subjetivo, que hace referencia al desarrollo de la conciencia individual y, por tanto, se expresa en el lenguaje del 'yo'; el interior colectivo, que hace referencia a los significados

compartidos, al sustrato cultural y que se expresa en el lenguaje del ‘nosotros’; y las dos dimensiones de la derecha que, al ser las dos objetivas y empíricas, se expresan en el lenguaje del ‘ello’. Yo, nosotros, ello(s), son las tres grandes dimensiones que hay que tener en cuenta:

“La gran tarea de la modernidad y de la postmodernidad, como muchos teóricos desde Schelling hasta Hegel, Habermas o Taylor han señalado, no es reemplazar el atomismo por el holismo (una tarea obvia y simple), sino integrar a los Tres Grandes (integrar el ello del holismo plano con la profundidad del yo y la comunidad del nosotros): una tarea difícil y truculenta, pero cada vez más urgente debido a las visiones fragmentadas del mundo, tanto del atomismo como del holismo” (Wilber, 1996: 173).

En el capítulo siguiente trato de llegar a algunas conclusiones sobre el modo en que estos cuatro cuadrantes de Wilber nos permiten pasar de una alfabetización y desarrollo que hasta ahora sólo han tenido en cuenta visiones parciales a una alfabetización y desarrollo integrales, que tengan en cuenta las cuatro dimensiones de toda realidad.

Capítulo 4

A MODO DE CONCLUSIONES

La alfabetización integral

Una práctica educativa que facilite la alfabetización integral y permita un desarrollo sostenible ha de tener en cuenta los cuatro cuadrantes expuestos en el capítulo anterior. Ha de tener en cuenta que los seres humanos somos biológicos, psicológicos, culturales y sociales, y somos todo eso al mismo tiempo, no como naturalezas pegadas unas a otras, sino como una sola naturaleza multidimensional y compleja. Asumir nuestra naturaleza multidimensional implica romper con el pensamiento aún hegemónico de que somos sólo razón, que los seres humanos somos ante todo seres racionales, porque los nuevos acercamientos coinciden en que eso ha producido muchas fracturas en el último siglo, que nos ha llevado a escindirnos y disociarnos de nuestra verdadera naturaleza que es al mismo tiempo emocional, cultural y social.

La relación entre alfabetización, desarrollo sostenible y evolución de la conciencia es crucial para entender el sentido de este nuevo acercamiento. La alfabetización debe ser vista en el contexto de la evolución de la conciencia; una conciencia más evolucionada es más incluyente, más profunda, más panorámica, más comprensiva, más dialógica, más espiritual, más amorosa, más universal, en definitiva, más integrada.

Los cuatro cuadrantes de la alfabetización integral

El modelo de Wilber de los cuatro cuadrantes, de los múltiples niveles, de las distintas líneas nos permite acercarnos a la realidad de la alfabetización y el desarrollo de forma más holística.

Un acercamiento integral a la alfabetización ha de partir de la premisa de que somos seres multidimensionales y que nuestra naturaleza es compleja; debe enseñar, en definitiva, que la condición humana, como *holón*, presenta cuatro dimensiones: la intencional y la conductual, la cultural y la social. Dos de estas dimensiones son internas (la intencional y la cultural) y dos son externas (la conductual y la social). Las internas son subjetivas e intersubjetivas, las externas son objetivas. Entender la alfabetización desde esta perspectiva nos obliga a trabajar en todas estas dimensiones. Hemos visto que cada una de ellas funciona a partir de premisas distintas y de criterios de verdad diferentes.

Indudablemente, si estamos trabajando las dimensiones externas a partir de la alfabetización, hemos de hacerlo con metodologías que nos permitan transmitir las técnicas adecuadas para la lectura y la escritura, así como para el ajuste funcional. El objetivo de estos cuadrantes es el conocimiento objetivo y el aprendizaje es instrumental. Por tanto, el paradigma positivista, que sólo está interesado en saber cómo funcionan las cosas y cómo se produce el ajuste funcional, puede ser adecuado. En este marco, los métodos se basan en la transmisión de conocimientos que el profesor emite y los alumnos y alumnas asimilan. Se transmiten las técnicas, la forma de las letras, sus sonidos, la construcción de las sílabas, las palabras, las frases, las concordancias, los signos de puntuación, los sustantivos, los verbos, los adjetivos, cómo funcionan las máquinas, la sociedad, etc. Todo esto forma parte del conocimiento objetivo.

Si bien estas técnicas son perfectamente válidas para trabajar lo objetivo, no sirven en absoluto para trabajar las dimensiones subjetivas e intersubjetivas. Para trabajar en estos cuadrantes hay que hacerlo con otras metodologías que parten de una lógica dialógica y se basan en la comunicación y en la interpretación. El objetivo del cuadrante superior izquierdo es el conocimiento de uno mismo. Ya vimos que el criterio de verdad de este cuadrante es la veracidad que asume la sinceridad, la integridad y la honradez del hablante. Es decir, lo importante aquí no es verificar si cualquier afirmación emitida se ajusta a la

verdad objetiva, sino en saber si la persona que emite esa afirmación está diciendo la verdad o está mintiendo, a sí misma o a las demás. Aquí no se habla de conductas externas, observables y medibles, sino de estados internos, de pensamientos, de sentimientos y de emociones y el único modo de acceder a él es a través del diálogo y la interpretación. Por tanto trabajar la dimensión individual subjetiva requiere de metodologías basadas en esos aspectos y que ayuden a las personas que asisten a las aulas de alfabetización a darse cuenta si están siendo sinceras consigo mismas o se están mintiendo. El aprendizaje aquí es comunicativo.

También en el cuadrante inferior izquierdo tendremos que trabajar con metodologías cualitativas, a partir del diálogo, porque aquí también el aprendizaje es comunicativo. Este cuadrante permite explicar las visiones del mundo compartidas y su objetivo es facilitar la comprensión mutua entre todos los hablantes. A partir de este cuadrante se trabajan los valores que nos permiten reconocer y respetar los derechos de los demás y de la comunidad, sin olvidar que la meta es ir ampliando el círculo desde la comunidad local hasta la planetaria. Estos derechos son colectivos y entenderlo supone adaptarnos al mismo espacio intersubjetivo, pues sólo a partir de él nos podemos respetar y reconocer, lo que no implica estar necesariamente de acuerdo, sino ser capaces de reconocer al otro. Aprender a reconocer y respetar al otro es el objetivo de este cuadrante; y este otro u otra va desde lo más cercano hasta lo más lejano, desde lo local hasta lo global. Aquí no estamos interesados en la verdad objetiva, sino en el ajuste intersubjetivo. Para trabajar este cuadrante a partir de la alfabetización habremos de colocarnos en el mismo espacio intersubjetivo en el que se encuentran nuestros alumnos y laborar en la construcción de los valores que nos permitan comprendernos. Por tanto, aquí se parte del reconocimiento de todos los miembros del grupo como miembros activos que participan colectivamente en la construcción de ese espacio intersubjetivo.

El reto no consiste sólo en reconocer la articulación subyacente en *cada* cuadrante, como si fueran independientes unos de otros. Si así lo hiciéramos, estaríamos de nuevo ante un acercamiento sumativo. Y no se trata de eso. De lo que se trata es de integrar partes, no de colocarlas una al lado de la otra y seguir pensando de manera fragmentaria. Por consiguiente, todo esfuerzo que seleccione un sólo cuadrante o no tenga en cuenta los niveles y líneas correspondientes será más de lo mismo, aunque le asignemos otros nombres. Si la alfabetización integral busca romper con el pensamiento fragmentario, avanzar en el desarrollo cultural de los grupos, las sociedades, las naciones y de todo el planeta, entonces debe operar dentro del esquema todo nivel-todo cuadrante o, en palabras de Wilber, tendrá que ser un esquema omninivel y omnicuadrante al mismo tiempo.

Por tanto, la alfabetización integral ha de tener en cuenta y trabajar simultáneamente los cuatro cuadrantes que hemos expuesto en el capítulo anterior. Esto implica, a su vez, hacerlo desde una perspectiva multicuadrante y multinivel, pues ella es la que nos permitirá acercarnos a una práctica más integral, que distinga y considere los diferentes niveles y dimensiones de la experiencia educativa. El objetivo es tener una imagen coherente y global que nos permita conocer la profundidad y ubicación de las partes, así como reconocer la centralidad de la integralidad en la alfabetización y el desarrollo del siglo XXI.

Alfabetización integral y niveles de totalidad

La alfabetización integral puede considerarse en distintos niveles de totalidad. Éstos se pueden percibir en términos de *holones*, es decir, totalidades-partes dentro de totalidades-partes que conforman una *holoarquía* educativa cuya naturaleza distintiva y esencial es la evolución y el desarrollo de la conciencia, que avanza de lo particular a lo universal. Es importante recalcar que los distintos niveles de totalidad educativa ligan la alfabetización con la evolución de la conciencia, una conciencia planetaria es más completa que una

conciencia exclusivamente comunitaria o etnocéntrica. Cada nivel está orientado al desarrollo de un nivel de conciencia correspondiente, cada nivel superior de conciencia incluye a los inferiores.

El primer nivel de totalidad que una alfabetización integral ha de tener en cuenta es la conciencia individual, las necesidades, intereses y metas del sujeto en lo particular, su personalidad y sus diferencias individuales que lo hacen único. Aquí es importante tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, pues cada individuo tiene su propio estilo para aprender, que debe ser respetado y estimulado. También hay que trabajar aquí la conciencia de género, teniendo en cuenta que hombres y mujeres construimos nuestras identidades de manera distinta, que nuestros sistemas de valores parten de valores diferentes (Gilligan, 1982). Por consiguiente, una alfabetización integral ha de ayudar tanto a hombres como a mujeres, primero a construirse como diferentes y luego a reconocerse como iguales. Esta es la manera que, en mi opinión, una alfabetización integral podría ser útil para trascender las diferencias, pero éstas no se pueden trascender si antes no se integran. Este es un nudo importante, porque si nos colocamos en la perspectiva del desarrollo evolutivo, debemos entender que la fusión nada tiene que ver con la integración. Por tanto, trabajar la dimensión individual implica favorecer la emergencia de nuevos niveles de conciencia, teniendo en cuenta tanto las estructuras profundas como las superficiales.

Actualmente, el reto consiste en reconocer las diferencias sin utilizarlas, una vez más, para coartar los derechos de las mujeres, porque suele ocurrir que apenas se proclama la existencia de algún tipo de diferencias entre las personas, los más privilegiados la utilizan para perpetuar sus privilegios. El desafío que enfrentamos consiste, en primer lugar, en aclarar cuáles son las diferencias existentes entre las esferas de valor masculina y femenina; en segundo lugar, en aprender a valorar esas diferencias no en términos de mejores o peores, ni de equipararlas como si fueran complementarias. No. El reto consiste en valorar ambas esferas por igual. Ambas son

necesarias e igualmente valiosas; de ahí que no se trate de eliminar las diferencias, sino de equilibrarlas.

Por todo ello se insiste en la necesidad de que la alfabetización ayude a construir las identidades de género. Podríamos hablar aquí de la alfabetización de género como una herramienta que permitirá construir nuestras identidades, tanto de hombres como de mujeres, a partir del reconocimiento de nuestras diferencias. Esto habrá que trabajarlo como parte del proceso de construcción de la identidad.

La alfabetización debe facilitar la construcción de estas nuevas identidades que posibilitarán una nueva manera de relacionarnos, reconocernos y respetarnos. Para ello tendremos que enfrentar enormes resistencias culturales, pues la visión del mundo masculina ha sido tan hegemónica durante tanto tiempo que hemos llegado a creer que es la única verdadera. Afortunadamente, nos encontramos en un momento en que esas verdades están siendo cuestionadas, lo que facilita que comprendamos que, sin negar la igualdad, es posible construir también la diferencia.

El segundo nivel de totalidad es la conciencia comunitaria del ser humano. Es un nivel de conciencia más completo, porque en su percepción de la realidad incluye a los demás. En este nivel, la alfabetización integral ha de poner el énfasis en la calidad de las relaciones humanas, en la conciencia de pertenencia a la comunidad. La comunidad puede estar conformada por la familia, el centro de educación de adultos, el pueblo o la ciudad donde uno vive. Cuando trabajamos en este nivel hemos de facilitar la emergencia del nosotros, lo que se logra trabajando a partir del diálogo, de visiones compartidas del mundo. Esto nos permitirá transformar un conjunto de individualidades aisladas en una verdadera comunidad de aprendizaje, cuya meta es generar significados comunes, compartidos a través del diálogo.

El tercer nivel de totalidad que la alfabetización integral ha de tener en cuenta es la conciencia social, que remite principalmente a la conciencia nacional o cultural del ser humano, donde adquieren gran importancia los fundamentos

ideológicos y las metas económicas de los países o las culturas. A partir de este nivel se trabajaría para facilitar la emergencia de una conciencia de justicia social, democracia y paz que permita trascender la desintegración social causada por los valores dominantes de explotación, control y dominio. El trabajo debe dirigirse a superar la vieja visión tradicional que considera a las sociedades sólo en términos de lucha de clases, problemas y conflictos de intereses. Una visión más profunda nos permitiría percibir el conflicto en un contexto de cooperación y desarrollo.

El cuarto nivel de totalidad se refiere a la conciencia planetaria, a los procesos de globalización que demandan un interés mundial, una ética mundicéntrica que ya no se focalice sólo en el bienestar del propio grupo de pertenecía –como en el nivel social anterior–, sino en el bienestar de toda la humanidad (Morin, 2001). En este nivel de totalidad la alfabetización integral apunta hacia el objetivo consistente en la construcción del sentimiento de pertenencia a una ciudadanía global, de pertenencia y amor a la familia humana, así como de respeto profundo por el planeta tierra. La conciencia planetaria trasciende y, por lo tanto, incluye los intereses personales, locales y nacionales, y se percata de la maravilla de que la humanidad comparte una sola conciencia. En este nivel se sobrepasan las diferencias nacionales; interesan todos los seres humanos sin distinción de culturas o credos.

El siglo XX ha producido grandes avances y grandes retrocesos, ha solucionado algunos problemas y creado otros. Hemos acumulado una cantidad suficiente de conocimientos como para que comiencen a emerger las conciencias complejas con visiones mundicéntricas. Hoy, las personas, las comunidades y las sociedades enfrentan cada vez más situaciones completamente nuevas que requieren el uso de nuevos enfoques y técnicas. Además, estas nuevas situaciones plantean nuevos riesgos para todos (Beck, 1998).

Para poder avanzar hacia modelos integrales de alfabetización necesitamos profesionales que asuman estas perspectivas. Si no cambian las mentalidades de quienes tienen que facilitar los procesos de aprendizaje integral, no cambiarán

las prácticas. Ya sabemos que los cambios no se producen por decreto. Introducir estas perspectivas requiere la formación de profesionales que la faciliten, lo que, a su vez, requiere también cambios en los paradigmas con los que se organiza el conocimiento y la formación del personal docente.

La alfabetización integral se inserta en este cambio de paradigma y, por consiguiente, habrá de cooperar desde su campo a facilitar su comprensión pues, como hemos visto a lo largo de este trabajo, actualmente existe una profunda disociación entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, fragmentados, compartimentados en disciplinas y, por el otro, las realidades y problemas cada vez más interrelacionados, multidimensionales, transnacionales, planetarios y globales.

Quienes nos dedicamos a este campo de estudio y de trabajo deberemos aportar nuestro granito de arena para facilitar el cambio, sin olvidar, como decía Edgar Allan Poe en la cita que encabeza este trabajo, que originar consiste en combinar cuidadosa, paciente, y comprensivamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Adult Performance Level Project. 1975. *Adult functional competency: A summary*, Austin, TX: University of Texas at Austin, Division of Extension.
- Aguirre, Rosario. 1998. *Sociología y Género*, Montevideo: Doble Clic.
- Amorós, Celia. 1980. "Feminismo, discurso de la diferencia, discurso de la igualdad", *Viejo Topo* (Barcelona), Extra n.º 10, pp. 30-34.
- Amorós, Celia (dir.). 1995. *10 palabras clave sobre Mujer*, Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Amorós, Celia. 1997. *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*, Madrid: Cátedra.
- Apple, Michael W. 1985. *Education and power*, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Ayuste, Ana y Ramón Flecha. 1994. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona: Graó.
- Barton, David y Mary Hamilton. 1990. *Researching Literacy in Industrialized Countries: Trends and Prospects*, Hamburg: UNESCO Institute for Education (UIE).
- Beauvoir, Simone de. 1981. *El segundo sexo*, Buenos Aires: Aguilar.
- Beck, Ulrich. 1998. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.
- Benhabib, Seyla. 1992. "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral", *Isegoría*, n.º 6, pp. 37-63.
- Berman, Marshall. 1991. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid: Siglo XXI.
- Bernardo, Allan B.I. 2000. "On Defining and Developing Literacy Across Communities", *International Review of Education* (UIE, Hamburg), vol. 46, n.º 5, pp. 455-465.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Campbell, Anne, Irwin S. Kirsch y Andrew Kolstad. 1992. *Assesing Literacy: The Framework for the National Literacy*

- Survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Castells, Manuel. 1997. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1: *La sociedad red*, Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, Adela. 1997. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial.
- Darcovich, Nancy. 2000. "The Measurement of Adult Literacy in Theory and Practice", *International Review of Education* (UIE, Hamburg), vol. 46, n.º 5, pp. 367-376.
- Delors, Jacques. 1996. *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Devlin, L. 1977. *Participation in Adult Education and Occupational Mobility*, Chicago, Ill.: University of Chicago.
- Druine, Nathalie y Danny Wildemeersch. 2000. "The Vocational Turn in Adult Literacy Education and the Impact of the International Adult Literacy Survey", *International Review of Education*, (UIE, Hamburg), vol. 46, n.º 5, pp. 391-405.
- Eccher, Celia. 1997. *Educación en movimiento. Crónica de un proceso*. CONFINTEA 5, Hamburgo (documento no publicado).
- Erikson, Erik H. 1981. *La adultez*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fingeret, Arlene. 1992. "Literacy in the USA: The Present Issue", en UNESCO Institute for Education, *The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries*, Hamburg: UIE.
- Flecha, Ramón et al. 1993. *Habilidades básicas de la Población: Alfabetización Funcional en España*, Madrid: CIDE.
- Freire, Paulo. 1969. *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo: Tierra Nueva. Edición original en portugués: *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Numerosas ediciones posteriores publicadas en español por la Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva. Edición original en portugués: *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Numerosas

- ediciones posteriores publicadas en español por la Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Donaldo Macedo. 1989. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica - Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Madruga, Juan A. y Mario Carretero. 1986. "La inteligencia en la vida adulta", en Carretero, Mario, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi, *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*, Madrid: Alianza Editorial.
- García Roca, Joaquín. 1990. "Voluntariado, Estado y Sociedad Civil", en AA.VV., *El voluntariado en la acción sociocultural*, Cantabria: Sal Terrae.
- García Roca, Joaquín. 1992. *Público y privado en la acción social. Del Estado de bienestar al Estado social*. Madrid: Popular.
- García Roca, Joaquín. 1994. *Solidaridad y voluntariado*, Santander: Sal Terrae.
- Giddens, Anthony. 1995. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona: Península-Ideas.
- Giddens, Anthony. 2000. *Un mundo desbocado*, Madrid: Taurus.
- Gil Villa, Fernando. 1994. *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca: Amarú.
- Gilligan, Carol. 1982. *In a Different Voice. Psychological Theory and Woman's Development*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Giroux, Henry A. 1983. "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of Education: A critical Analysis", *Harvard Educational Review*, vol. 53, n.º 3, pp. 257-293.
- Graff, Harvey J. 1997. "The Persisting Power and Cost of Literacy Myth", en Shohet, Linda (ed.), *Literacy across the curriculum, 1996-1997*, vol. 12, n.º 2, Montreal (Canada): Centre for Literacy.
- Graves, Clare (1981). *Summary Statement: The Emergent, Cyclical, Double-Helix Model Of The Adult Human Biopsychosocial Systems*. En: <http://www.clarewgraves.com/articles.html>

- Graves, Clare (1981). *Summary Statement: The Emergent, Cyclical, Double-Helix Model Of The Adult Human Biopsychosocial Systems*. En <http://www.clarewgraves.com/articles.html>
- Guerra Palmero, María José. 2001. *Teoría feminista contemporánea. Una aproximación desde la ética*, Madrid: Complutense.
- Hautecoeur, Jean-Paul. 2000. "Literacy in the Age of Information: Knowledge, Power or Domination?", *International Review of Education*, (UIE, Hamburg), vol. 46, n.º 5, pp. 357-365.
- Hirsch, Eric D. 1987. *Cultural literacy: What every American needs to know*, Boston: Houghton Mifflin.
- Hopper, Earl y Marilyn Osborn. 1975. *Adult Students: Education, Selection and Social Control*, London: Frances Pinter Limited.
- Jarvis, Peter. 1983. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, London: Croom-Helm.
- Johnstone, John y Ramon J. Rivera. 1965. *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American Adults*, Chicago, Ill.: Aldine.
- Jones, Stan. 1997. "Ending the Myth of the 'Literacy Mith'", en Shohet, Linda (ed.), *Literacy across the curriculum, 1996-1997*, vol. 12, n.º 4, Montreal (Canada): Centre for Literacy.
- Kant, Emmanuel. 1784. "Respuesta a la pregunta: ¿Que es la ilustración?" [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?], en *Berlinischen Monatschrift*, 30 de septiembre, en: <http://www.cibernous.com/autores/kant/textos/ilustracion.html>
Edición española: "¿Qué es la Ilustración?", en *Filosofía de la historia*, Buenos Aires: Nova, 1958.
- Kirsch, Irwin S. y John T. Guthrie. 1984. "Adult reading practices for work and leisure", *Adult Education Quarterly*, vol. 34, n.º 4, pp. 213-232.
- Kirsch, Irwin S. y Anne Jungeblut. 1986. *Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report*, Princeton, NJ.: National Assessment of Educational Progress.

- Kirsch, Irwing S. 1990. "Measuring adult literacy", en Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner y Barrie Ciliberti (Eds.), *Toward Defining Literacy*, Newark, DE, International Reading Association, pp. 40-47.
- Kozol, Jonathan. 1990. *Analfabetos U.S.A.*, Barcelona: El Roure.
- Kuhn, Thomas S. 1990. *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lagarde, Marcela. 1996. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid: Horas y HORAS.
- Lestage, André. 1981. *Analfabetismo y alfabetización*, París: UNESCO (Estudios y Documentos de Educación n.º 42).
- Londoño, Luis Oscar (Comp.). 1990. *El Analfabetismo Funcional. Un nuevo punto de partida*, Madrid: Editorial Popular.
- López de Ceballos, Paloma. 1989. *Un método para la investigación-acción participativa*, Madrid: Editorial Popular.
- Mace, Jane. 1992. *Talking about Literacy: Principles and Practice of Adult Literacy Education*, London: Routledge.
- Molina Petit, Cristina. 1994. *Dialéctica Feminista de la Ilustración*, Madrid: Anthropos.
- Morin, Edgar. 1984. *Ciencia con conciencia*, Barcelona: Anthropos.
- Morin, Edgar. 1995. *Mis demonios*, Barcelona: Kairós.
- Morin, Edgar. 1998. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Morin, Edgar. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós.
- National Advisory Council on Adult Education. 1987. *Illiteracy in America: Extent, Causes, and Suggested Solutions*, Washington, DC: US Government Printing Office.
- OECD/HRDC. 1997. *Literacy Skills for the Knowledge Society*, Paris and Ottawa: Organisation for Economic Co-operation and Development and Human Resources Development Canada.
- OECD/StatCan. 1995. *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*, Paris and

- Ottawa: Organisation for Economic Co-operation and Development and Statistics Canada.
- OECD/StatCan. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris and Ottawa: Organisation for Economic Co-operation and Development and Statistics Canada.
- OEI/EDA. 1981. Monografías sobre Educación de Adultos. *Reuniones Internacionales Mundiales sobre educación de Adultos*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- Popper, Karl. 1985. *La lógica de la investigación científica*, Madrid: Tecnos.
- Roberts, Peter. 2000. "Knowledge, Information and Literacy", *International Review of Education* (UIE, Hamburg), vol. 46, n.º 5, pp. 433-453.
- Smith, John K. 1993. "Quantitative versus Qualitative Research: An attempt to clarify the issue", *Educational Researcher*, vol. 12, n.º 3, pp. 6-13.
- Soares Becker, Magda. 1992. *Literacy Assessment and its Implications for Statistical Measurement*, Paris, UNESCO (ST-92/WS4).
- Stevens, Anthony. 1994. *Jung o la búsqueda de la identidad*, Madrid: Debate.
- Street, Brian. 1992. "Sociocultural Dimensions of Literacy: Literacy in an International Context", en UNESCO Institute for Education, *The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries*, Hamburg: UIE.
- Street, Brian. 1997. "Literacy, Economy and Society: a Review". en Shohet, Linda (ed.), *Literacy across the curriculum, 1996-1997*, vol. 12, n.º 3, Montreal (Canada): Centre for Literacy.
- Taylor, Shelley E., Laura Cousino Klein, Brian P. Lewis, Tara L. Gruenewald, Regan A.R. Gurung, y John A. Updegraff. 2000. "Female Responses to Stress: Tend and Befriend, Not Fight or Flight", *Psychological Review*, vol. 107, n.º 3, pp. 414-429.
- Touraine, Alain. 1993. *Crítica de la modernidad*, Madrid: Temas de Hoy.

- UNESCO. 1949. “Conferencia Internacional de Educación de Adultos”, en OIE/EDA, 1981. *Monografías sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO. 1960. “Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos”, en OIE/EDA, 1981. *Monografías sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO. 1965. “Congreso Mundial de Ministros de Educación para la liquidación del Analfabetismo”, en OIE/EDA. 1981. *Monografías sobre Educación de Adultos*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO. 1972. “Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos”, en OIE/EDA, 1981. *Monografías sobre Educación de Adultos*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO. 1975. “Simposio Internacional de Alfabetización”, en OIE/EDA, 1981. *Monografías sobre Educación de Adultos*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO. 1976. “Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos. 19ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO”, en OIE/EDA, 1981. *Monografías sobre Educación de Adultos*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- UNESCO. 1977. *Actas de la Conferencia General. 19º Reunión. Nairobi, Volumen I. Resoluciones*, París: UNESCO.
- UNESCO. 1985a. *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias*, París: UNESCO (ED/MD 81).
- UNESCO. 1985b. *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Acopio de los datos sobre el desarrollo de la educación de adultos: síntesis de las respuestas enviadas por los Estados miembros*, París: UNESCO (ED-85/Conf.210/Col.4).
- UNESCO. 1990. *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York, Comisión Interagencial (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL).

- UNESCO. 1997. *Educación de personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro*. CONFINTEA V, Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación. En: http://www.unesco.org/education/uie/documentation/confintea_5.shtml
- Valcárcel, Amelia. 1980. "El derecho al mal", *Viejo Topo* (Barcelona), Extra n.º10, pp. 25-29.
- Valcárcel, Amelia. 1993. *Del miedo a la Igualdad*, Barcelona: Crítica.
- Valdivielso, Sofía. 2000. "The collective that didn't quiete collect", *International Review of Education* (Hamburg, UIE), vol. 46, n.º 5, pp. 419-431.
- Valdivielso, Sofía, Gonzalo Rodríguez, José Masdeu, Fernando López y Ramón Flecha. 1992. *Alfabetización funcional en Canarias: Un estudio sobre las habilidades básicas de la población*, Las Palmas de Gran Canaria (España): Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Valdivielso, Sofía y Fernando López Palmas. 1997. "Contribución de las metodologías cualitativas al seguimiento de la educación de personas adultas", *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* (Barcelona), Año III, vol. 10, septiembre, pp. 12-24.
- Venezky, Richard L., Daniel A. Wagner y Barrie Ciliberti (Eds.), *Toward Defining Literacy*, Newark, DE: International Reading Association.
- Viladot, Guillem y Mercé Romans. 1988. *La educación de adultos. Reflexiones para una práctica*, Barcelona: Laia.
- Villanueva Bea, Pilar. 1987. 2ª ed. *La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Valencia: Promolibro.
- Wickert, Rosie, 1989. *No Single Measure. A Survey of Australian Adult Literacy*, Sydney (Australia): Sydney College of Advanced Education, Institute of Technical and Adult Teacher Education.
- Wickert, Rosie y M. Kevin. 1995. *No Single Measure: A Survey of Australian Adult Literacy, Final Report*, Sydney (Australia): Sydney University of Technology.

- Wilber, Ken. 1985. *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*, Barcelona: Kairós.
- Wilber, Ken. 1994. *Los tres ojos del conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma*, Barcelona: Kairós.
- Wilber, Ken. 1995. *Después del Edén. Una visión transpersonal de la evolución humana*, Barcelona: Kairós.
- Wilber, Ken. 1996. *Sexo, ecología y espiritualidad. El alma de la evolución*, Madrid: Gaia.
- Wilber, Ken. 1998. *El ojo del espíritu. Una visión integral para un mundo que está enloqueciendo poco a poco*, Barcelona: Kairós.
- Wilber, Ken. 1999. *Psicología Integral*, Barcelona: Kairós.
- Wilber, Ken. 2000. *Diario*, Barcelona: Kairós.
- Wilber, Ken. 2001. *Una teoría de todo. Una visión integral de la empresa, la política, la ciencia y la espiritualidad*, Barcelona: Kairós.
- Wilber, Ken. 2004. *Boomeritis*, Barcelona: Kairós.
- Wollstonecraft, Mary. 1998. *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid: Debate (edición abreviada).

Este libro incluye dos estudios complementarios de Harbans S. Bholá y Sofía Valdivielso Gómez, ganadores ex aequo del VI Premio Internacional de Investigación en Alfabetización otorgado por el Instituto de Educación a lo Largo de Toda la Vida de la UNESCO (Hamburgo, Alemania). El texto del profesor Bholá explora sistemáticamente cómo se pueden conjugar el fomento de la alfabetización y la promoción del desarrollo sostenible, mientras que el de la Dra. Valdivielso Gómez aboga por un enfoque integral de la alfabetización y el desarrollo sostenible informado por las ideas del filósofo Ken Wilber. Ambos constituyen valiosos hitos para investigadores, responsables de la formulación de política y practicantes sobre el terreno.

