

TIEMPOS NUEVOS para la alfabetización en el Perú

Edilberto Portugal Speedie



UNIÓN EUROPEA



Serie: Ensayos y sistematizaciones. Nº XX



Organismo Para el Desarrollo Integral Sostenible



SOLUCIONES PRÁCTICAS
PARA LA POBREZA

Tiempos nuevos para la alfabetización en el Perú

Publicación producida por:



Portugal Speedie, Edilberto

Tiempos nuevos para la alfabetización en el Perú / Edilberto Portugal Speedie

Lima: CARE, ITDG, ODEINS, 2004.

149 p.

ISBN XXX

ALFABETIZACIÓN / EDUCACIÓN DE ADULTOS / ALFABETIZADORES/
HISTORIA / PE

171.1 / P78

Clasificación SATIS / Descriptores OCDE

ISBN de la presente edición

Razón social: Intermediate Technology Development Group, ITDG - Perú

Domicilio: Av. Jorge Chávez 275, Miraflores Casilla Postal: 18-0620

Lima 18, Perú

Teléfonos: 444-7055, 446-7324, 447-5127

Fax: 446-6621

E-mail: info@itdg.org.pe

<http://www.itdg.org.pe>

2004, Intermediate Technology Development Group, ITDG - Perú

Autor: Edilberto Portugal Speedie

Coordinación: Doris Mejía

Corrección de estilo: Renato Sandoval

Diagramación y carátula: Leonardo Bonilla

Asistente de diagramación: Giannina Solari

Fotografías: Archivo ITDG

Edición y producción: Lima, ITDG-LA, 2004

Impreso por: Punto Impreso

Impreso en el Perú

ÍNDICE

Presentación	6
Introducción	7
Capítulo 1: Los Tiempos Antiguos	15
Sesenta años de la alfabetización en el Perú	15
Modelo mundial de alfabetización	18
Balance de la alfabetización modelo	19
Proyecto de una nueva travesía	20
Una nueva nave para la ruta	22
Reflect- Acción hace una exploración	24
Cambio de ruta	27
<i>Notas</i>	29
Capítulo 2: Territorios y Actores	30
Alfabetización en los Andes del Perú	30
Rasgos comunes en los territorios	31
Los equipos técnicos y los alfabetizadores	32
El territorio de la experiencia en Cajamarca	33
El marco de las actividades productivas en Cajamarca	35
Instituciones rurales de Cajamarca y la alfabetización	36
CARE en Cajamarca (Andes del Norte)	37
ITDG en los Andes del Norte	38
El desafío de las innovaciones tecnológicas	38
El territorio de la experiencia en Junín	40
ODEINS en los Andes centrales	42
Variedad cultural y lingüística	42
<i>Notas</i>	44
Capítulo 3: Propuestas	45
Motivos de las instituciones y motivos de la gente	46
Dificultades en el proyecto de producción de alimentos de ITDG	46
Jóvenes excluidos de la enseñanza formal	47
Mujeres indígenas promovidas y subordinadas	47
Puntos de encuentro: conceptos y enfoques comunes	47
El sueño del PNA/PROMUDEH	50
Las estrategias del PNA 2001	51
Concepciones compartidas en las tres instituciones	52
Caracterización de la situación de inicio	54
Perfil de los procedimientos adoptados	55
Formación de educadores en CARE	57
Alfabetización en lenguas locales	58
Alfabetización y empoderamiento	61
La aritmética práctica	62



Capítulo 4: Crónicas de los Nuevos Tiempos .....	.63
Crónica Uno: El Midap... Una oportunidad para la participación juvenil .....	.63
CARE en Yanacancha .....	.64
La historia según los jóvenes del MIDAP .....	.68
Vías nuevas .....	.72
Pistas para prácticas educativas de nuevo tipo en CARE .....	.73
Los procesos en el avance CARE PERÚ .....	.74
La evaluación que hicieron los jóvenes voluntarios .....	.75
La evaluación del equipo CARE .....	.78
MIDAP y sus alianzas .....	.79
Crónica Dos: ITDG y la ruta del empoderamiento .....	.80
La alfabetización en la agenda del gobierno local .....	.82
La historia según los Promotores Campesinos .....	.83
Reconstrucción de la historia del proyecto según el COTEC - ITDG .....	.84
Los avances logrados en ITDG .....	.88
La evaluación interna en ITDG .....	.89
Una educación básica que enfrenta la asimetría cultural .....	.91
Crónica Tres: La gente quería seguir aprendiendo .....	.94
Organización participativa del espacio de intervención .....	.95
Dificultades iniciales en Junín .....	.97
Fuerza interna en los grupos de aprendizaje .....	.98
Pistas para nuevas prácticas .....	.99
La fase de desarrollo y los “proyectos productivos” .....	.100
La capacitación del PNA estimulante y confusa .....	.101
Los eslabones que faltaban .....	.103
El corte del proceso .....	.104
Los avances en la experiencia de ODEINS .....	.105
Una educación básica enfrentando la subordinación étnica y de género .....	.107
Apuntes para un balance de las tres experiencias .....	.109
Avances identificados en los participantes de las tres experiencias .....	.112
La alfabetización como fuerza social .....	.113
<i>Notas</i> .....	.114
Capítulo 5: Mensajes .....	.115
Bibliografía Consultada .....	.128
Anexo I: El personal de las tres experiencias .....	.135
Anexo II: Programas de alfabetización (1938-2002) .....	.136
Anexo III: Marco de pensamiento del Promudeh 2001 .....	.137
Anexo IV: El enfoque Reflect-Acción .....	.145
Anexo V: Recomendaciones de informe	
Foro Internacional de la Alfabetización del PNA/Promudeh .....	.148

Agradezco a ITDG (Intermediate Technology Development Group), a CARE-PERÚ - Oficina Regional de Cajamarca - y al Organismo para el Desarrollo Integral Sostenible (ODEINS) de Junín, por facilitar el acceso a sus experiencias de alfabetización y apoyar el trabajo de escribirlas. Deseo que este libro les ayude en el propósito de compartir sus hallazgos con todos los que buscan nuevas vías educativas en el Perú.

Mi reconocimiento se dirige, también, a las personas que participaron en las actividades para producir el material esencial de esta obra. Ellas fueron en CARE-PERÚ (Cajamarca), Teresa Cerna Salas y Jacqueline Abanto Arévalo; en ITDG (Cajamarca), Telmo Rojas, Urpy Prado Narrea, Sonia Pezo Bolívar, Beatriz Ramírez, María Sol Blanco Hauchecorne, Pedro Vidarte Mejía; en ODEINS (Junín), Amado Castillo Cano, Judith Hurtado Lázaro, Modesto Canales Peña, Carmen Crisóstomo Manrique, Waldy Huere Palpa, Zulene Sánchez Espinoza, Lorenzo Guevara Herrera, Miguel A. Ureta Palomino, Raúl Campos Mosqueira.

Agradezco a los facilitadores y participantes de grupos de alfabetización que contribuyeron con pensamientos y testimonios acerca de los acontecimientos educativos que vivieron en los años 2001 y 2002. Entre ellos destacaron las agricultoras y artesanas del valle Mantaro, las pastoras de las alturas en Ondores; los técnicos pecuarios en Chanta y Combayo; los jóvenes voluntarios de La Encañada y Celendín, los profesores del Centro Educativo Secundario “San Martín de Porres” de Yanacancha, César Alcántara Mendoza, Carlos Arévalo Nuñez y Jaime López Escobar.

Deseo, también, expresar mi agradecimiento a David Archer que leyó en 2003 la primera versión de este libro y nos estimuló a publicarlo; a Teresa Cerna Salas de CARE-PERÚ, a Javier Coello Guevara de ITDG, a Lily Hurtado Lázaro y Amado Castillo Cano de ODEINS quienes tomaron parte en el análisis de la información presentada y en la misma elaboración de los textos.

El Autor



Presentación

En los primeros meses de 2002, Javier Coello - de Intermediate Technology Development Group (ITDG) del Perú - me pidió que participara en unos talleres sobre la experiencia de alfabetización que su institución había realizado en Cajamarca en convenio con el Gobierno Peruano. Encontré resultados sorprendentes. Los círculos de alfabetización habían crecido y, terminado el proyecto, no pocos de ellos continuaban en actividad contando con promotores que no recibían pago alguno. Sus participantes estaban interesados en continuar aprendiendo juntos. Parecían portadores de energías nuevas.

El documento producto de reuniones y de visitas de campo, dio cuenta de esos hechos y de sus significados, presentando, al final, importantes hallazgos. ITDG, entonces, organizó una nueva fase de reflexión.

Lo encontrado no era un suceso singular. En Cajamarca, cerca de los lugares donde funcionaban los círculos apoyados por ITDG, algunos estudiantes de secundaria aplicaban un enfoque educativo semejante. Eran promotores voluntarios capacitados por CARE-PERÚ dentro de un proyecto propio de alfabetización. Los grupos de los caseríos que ellos animaban, crecían y los participantes manifestaban entusiasmo por aprender.

En otras partes del país, varias de las instituciones que habían realizado la propuesta de alfabetización del Gobierno - entre los últimos meses de 2001 y primeros de 2002 -, reportaban casos parecidos. Una muestra destacada era la experiencia del Organismo para el Desarrollo Integral Sostenible (ODEINS) en los Andes Centrales. El enfoque educativo y los resultados en Junín eran parecidos a los encontrados en Cajamarca.

Estas semejanzas despertaron el interés por compartir las experiencias y avanzar en el esclarecimiento de ellas. Así, Javier Coello invitó a Teresa Cerna - responsable del proyecto "Promoviendo mi derecho a aprender y participar" de CARE Perú en Cajamarca - y a Amado Castillo - director ejecutivo de ODEINS - a reflexionar juntos sobre el tema. De ese intercambio ha salido el presente libro.

El método participativo aplicado ha brindado ventajas como la adaptabilidad a condiciones diversas, la facilidad de comunicación con los agentes de las experiencias, la determinación y aprovechamiento de aspectos cualitativos, el fortalecimiento de las capacidades locales para el análisis. Las limitaciones del producto presentado aquí - aparte de las provenientes del autor - son las propias de los trabajos testimoniales cuya información incorpora secundariamente medios cuantitativos de estudio.

El trabajo estuvo preparado para ser presentado en julio de 2003. Sin embargo, las instituciones de las experiencias, reconociendo la conveniencia de una mayor reflexión, postergaron la entrega, decisión que estimuló a volver a leer, corregir e interpretar lo actuado. De este modo se avivó en todos los que participamos, la conciencia de haber vivido una historia que parece anunciar tiempos nuevos para la alfabetización en el Perú.

Introducción

Centenares de campesinos llenan el anfiteatro Inka de Moray (Cusco) en el Día Mundial de la Alfabetización, 8 de septiembre de 1999. Los ponchos y polleras de colores de Urubamba, Calca Chinchero, Canas, Tinta, se mueven como un campo de flores bajo el viento. Llegan otros grupos de comunidades indígenas en camiones portando cartelones. Todos esperan a la Ministra de la Mujer. Dos horas después, suenan los pututos (trompetas nativas): polvareda, marcha militar, automóviles, periodistas, autoridades, representantes extranjeros, la comitiva oficial...Habla la representante de la UNESCO:

“Es ejemplar lo que ha logrado el Perú en materia de alfabetización. Por esto la UNESCO lo reconoce como el mejor entre 27 países evaluados este año. Es el único en América Latina que este año ha alcanzado un reconocimiento mundial y el premio Rey Sejong del Gobierno de Corea”.

En ese día, el futuro de la alfabetización pareció radiante después de muchos años de penumbra. Desde 1938, catorce gobiernos habían aplicado en el país no menos de veinte planes y programas diferentes. Fueron sesenta años de alfabetización con escasos resultados. Ahora, en Moray, el país se mostró al mundo como un ejemplo. La Ministra recibió en nombre del Perú, un premio del Gobierno de Corea, el compromiso de apoyo financiero avalado por la UNESCO y una medalla por los méritos alcanzados. Agradeció e informó que en la gestión del Gobierno de Alberto Fujimori el analfabetismo nacional había descendido al 7,8 por ciento y que en el año 2000 quedaría disminuido al 3,5.

Un año después, 2001, el nuevo Programa Nacional de Alfabetización (PNA) del Ministerio de la Mujer (PROMUDEH), encontró en almacenes del país decenas de miles de libros de texto junto a muchas toneladas de material educativo no entregado y verificó un abandono anual de inscritos por encima del 65 por ciento, participantes “repitentes” entre 25 y 36 por ciento¹, 482,502 iletrados en listas de asistencia frente a sólo 43,300 “promovidos” (año 2000). Por otro lado la Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI 2000) presentaba al país el 12,7 por ciento como la tasa nacional de analfabetismo, apenas una décima mejor respecto a 1993. Susana Villarán, Ministra del PROMUDEH en 2001, dio a conocer públicamente estos hechos en el Foro Internacional de la Alfabetización organizado por su Ministerio (marzo de 2001):

“Según las cifras que contamos, un programa que durante 10 años ejecutó 60 millones de soles del tesoro público cada año, sólo redujo en un punto el analfabetismo entre 1993 y el 2000. Todavía, si las cifras son dignas de crédito, un 11,3% de la población peruana sigue siendo analfabeta. Nos damos cuenta cómo se manejaban las cifras en el régimen anterior mostrando una reducción del 12,3% en 1993 a 8,7% en 1997”

El Informe de este evento fue duro con la experiencia premiada en Moray. Estuvo *“caracterizada”* - afirmó su autor- *“por la carencia de lineamientos estratégicos, la desorganización administrativa, partidización desembozada y perversa, malversación de recursos, manipulación de datos estadísticos y corrupción”* configurando así *“un verdadero delito contra la fe pública”* y *“defraudando las esperanzas de millones de peruanos”* (Lizarzaburu, 2001)

Ese 8 de septiembre de 1999 no podía ser, entonces, una página de luz en la historia de la alfabetización peruana.

Dos años después - segundo semestre de 2001 - ocurrió un suceso extraordinario. El Programa Nacional de Alfabetización (PNA) del Gobierno Peruano, dirigido por el Ministerio de la Mujer (PROMUDEH), lanzó un programa para 180 mil personas en diversos lugares del país que parecía el inicio de una nueva historia.

El bote cargado de pasajeros, bamboleándose, tocó la orilla de Puerto Ocopa en el río Perené. Dos jóvenes asháninkas, junto con un grupo de comerciantes, bajaron con canastas y bultos. En cuanto pisaron la arena de la playa, se pusieron sus cushmas². En el momento siguiente estaban bajo un cobertizo de ramas tomando masato junto a otros compañeros vestidos de la misma forma. Llegaban después de tres días de viaje por trochas de selva y travesía en el río. Habían traído las banderolas de sus grupos de alfabetización en las que se leía: “Iroakera okitaiteri” y “Naro Neaperori” - “Nuevo Amanecer” y “Soy el Poderoso del Río Perené”.

Me acerqué a ellos y, después de saludarlos, escuché:

“En este tiempo de invierno (lluvias) tengo que entrar (a la selva) para alfabetizar durante un mes seguido”.

“Nos estamos organizando en el GAD (Grupo de Aprendizaje para el Desarrollo) para sembrar maní, fríjol y ajonjolí y así leen y escriben con gusto”.

“Hemos venido a contar lo que estamos haciendo y a aprender nuevas técnicas. La gente nos pide más.”

Eran promotores de APECUSCE³, institución educativa de Satipo (Junín). Sentados en un círculo presentaron sus informes y los comentaron. Luego recogieron papelotes y lápices de colores para sus grupos de alfabetización y se fueron río abajo.

En los Andes del Centro del Perú, 14 distritos de Junín eran atendidos por el Organismo para el Desarrollo Integral Sostenible (ODEINS) con una meta de 2,850 personas alfabetizadas en un año. Seis meses después, cuando el programa nacional sufrió un corte, la evaluación de ODEINS mostraba a 3,340 personas adultas en proceso avanzado de alfabetización y a poblaciones exigiendo al Gobierno la continuidad de las acciones⁴. En el distrito del Comas, una comunidad entera se movilizó en protesta cuando la radio local informó que la alfabetización había sido suspendida. El locutor de esa emisora había dicho - a propósito de que la Compañía Telefónica había cortado la única línea de la comunidad local - *¿y para qué queremos teléfono si el programa de alfabetización desaparece?*

En Combayo, Chanta y Yanacancha (Cajamarca) fueron inscritos 1,500 participantes por Intermediate Technology Development Group (ITDG) - institución privada en convenio con el PNA/PROMUDEH. Al final - febrero del 2002 - el número era de 2,080. Un dirigente del Municipio de La Encañada dijo: *“lo que he visto ha sido algo muy superior a cualquier otro programa realizado en el pasado”*⁵

Los alfabetizadores presentaban testimonios insólitos:

“Soy promotor pecuario y ahora como alfabetizador siento mayor alegría de hacer algo por mi pueblo. Tenía miedo al comienzo, pero lo superé”
(Felipe Huamán, de Yanacancha Baja)

“Mis participantes estaban entusiasmados, querían continuar. Yo tampoco quería cerrar el GAD y por eso no hicimos la clausura. Continuamos reuniéndonos” (Juan Morocho de Yanacancha Grande).

En marzo de 2002, un mes después del corte que sufrió el programa nacional de 2001, fue posible verificar la existencia de poblaciones rurales y autoridades locales comprometidas con la alfabetización; círculos funcionando por cuenta propia; participantes entusiastas; mujeres con iniciativas para generar ingresos e interviniendo públicamente. Era el cuadro de un tiempo nuevo.

¿El simple aprendizaje de lectura y escritura había generado tales resultados?

En el marco de la intervención privada, el Proyecto Promoviendo mi Derecho a Aprender (MIDAP) de CARE-PERÚ, impulsaba un programa educativo que incorporaba la alfabetización, en caseríos campesinos de Cajamarca, contando con jóvenes voluntarios. Eran alumnos de los tres últimos grados secundarios en colegios rurales – que habían mostrado al inicio, "bajo nivel de instrucción" y "serias deficiencias para escribir e incluso para expresarse" (Cerna, 2002) Sin embargo, en menos de dos años, los círculos promovidos por ellos se sostenían con gran interés de sus participantes.

“Comencé con ocho personas y ahora tengo sesenta. Los participantes están contentos en el círculo: conversan, se ríen y aprenden”. (Miguel Ángel Machuca, Vigaspampa)

“Trabajo de una a seis de la tarde. Los asistentes se olvidan del tiempo. Están muy interesados” (Lenin Vásquez, Huasmín)

“Los dos primeros días no venía nadie...Ahora tengo 42 participantes. Como se nos pasaba volando el tiempo en el círculo, hacíamos una olla común y comíamos toditos”. (Lorena Garrido, Oxamarca)

El escenario político en el Perú había cambiado en agosto de 2000. Después de diez años de régimen autoritario, se había instalado en el Perú un Gobierno de Transición que convocó a instituciones de la sociedad civil a intervenir en los programas sociales de la nación. Fue, entonces, que el Ministerio de la Mujer y de Desarrollo Humano (PROMUDEH), llamó a licitación pública para alfabetizar en el país con una propuesta nueva.

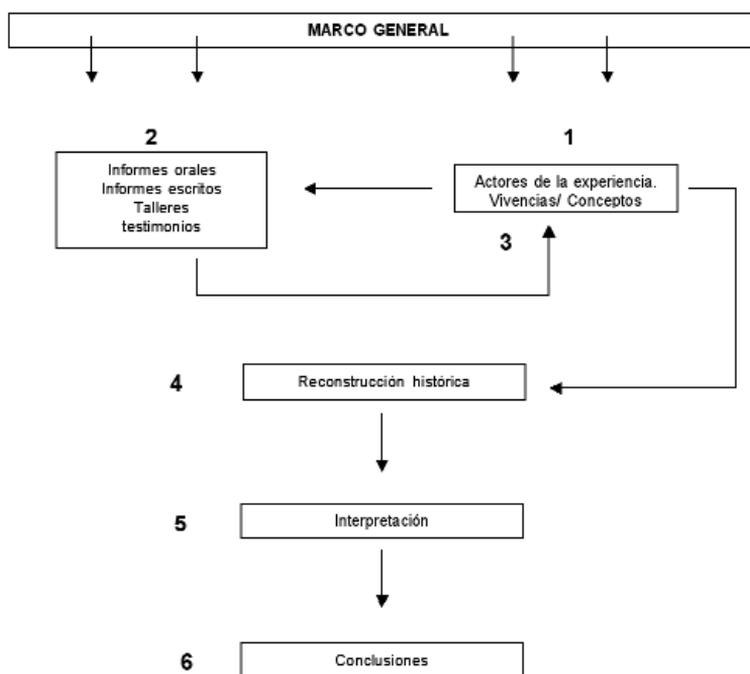
Apareció, entonces, una gran oportunidad de cambio. Pero la nueva alfabetización comenzó tarde y en un período inoportuno para las poblaciones agrícolas; hubo una capacitación apresurada de los “promotores”; las instituciones contratadas recibieron tardíamente el financiamiento acordado.

Hice la primera parte del trabajo - en lo que respecta a ITDG y a ODEINS - poco después del corte de la alfabetización gubernamental. Entré en la memoria de los actores y usé, complementariamente, algunos

cuestionarios. Posteriormente procesé informes, diseños metodológicos, evaluaciones. Un poco más tarde repetí lo mismo con el proyecto de jóvenes de CARE PERÚ.

El Marco General de mi ruta, corresponde al fondo de ideas que sustentaron las acciones de las 53 instituciones que trabajaron con el Ministerio de la Mujer en el Perú para la alfabetización en el segundo semestre de 2001 y a los propios planteamientos de CARE, ITDG y ODEINS. Como consultor en el PROMUDEH del Programa Nacional de Alfabetización 2001, yo estuve involucrado en esta historia.

El siguiente diagrama muestra el camino seguido.



El punto de partida (1) fue un encuentro con los actores y los territorios de las tres instituciones socias. Recogí datos mediante entrevistas estructuradas aplicadas a grupos y personas. Obtuve testimonios. Traté, sobre todo, de captar las vivencias de los actores.

El segundo paso (2) consistió en buscar información adicional bajo la guía de las preguntas provenientes del primer momento. Así, pude tener acceso a la historia de cada experiencia. En esta parte, los talleres fueron diseñados para responder a cuestionarios estructurados. Como consultor en el PROMUDEH del Programa Nacional de Alfabetización 2001, estuve involucrado en su propio desarrollo y sus vicisitudes.

El siguiente momento (3) fue un regreso al encuentro personal con los actores. Era un camino de vuelta necesario para profundizar.

Los pasos siguientes - 4, 5, 6 - correspondieron al procesamiento de la información (depurar, ordenar, e interpretar), labor que me permitió organizar los aspectos históricos, significados y lecciones de las experiencias.

Este trabajo no contiene la narración de hechos en detalle ni muestra resultados de medición alguna; tampoco debate los temas clásicos o los conceptos de alfabetización - “la palabra «alfabetismo» tiene una historia muy problemática” (Archer, 2002); “el vocablo «alfabetización» está vinculado a términos negativos” (Zavala, 2002). Trata de situarse siempre dentro la comprensión que manejaron los actores de las tres experiencias. El propósito es presentar una aproximación a la lectura de unos hechos significativos en el Perú referidos a la educación de adultos y mostrar los sustentos de las instituciones que los realizaron junto con los momentos significativos de cada experiencia - aceptando que la reflexión acerca de la práctica puede y debe conducir a producir conocimientos nuevos (De Zutter:1991). Ha sido estimulante entender que este modesto trabajo podría contribuir a llenar cierto vacío que se advierte en la producción de estudios sobre la educación de adultos y, en particular, sobre la alfabetización.

El libro tiene cinco capítulos:

Los Tiempos Antiguos, consiste en unas notas sobre la historia de la alfabetización en el Perú rescatando, sobre todo, un episodio importante: la alfabetización del PROMUDEH 2001.

Territorios y Actores, el capítulo segundo, describe los escenarios y los actores. Trata de tres casos: CARE, ITDG y ODEINS. El hilo que los une es una corriente educativa nueva actuante hoy dentro y fuera del campo de la alfabetización en el Perú. Las tres instituciones enfrentaron problemas vinculados a situaciones de pobreza en los Andes del Perú de manera integral. La intervención que hicieron en alfabetización se sitúa en ese marco.

El tercer capítulo, Propuestas, presenta los conceptos y estrategias que aplicaron las instituciones estudiadas aquí frente a los desafíos de diversos territorios y actores.

Crónicas de los Tiempos Nuevos, el cuarto capítulo, se acerca a la memoria de las experiencias desde sus propios actores.

El quinto capítulo, Mensajes, resume lo aprendido colectivamente y esboza pistas posibles de los tiempos futuros en la alfabetización

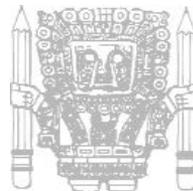
En enero de 2002, ocurrió un nuevo cambio en la política educativa del país. El Gobierno Peruano transfirió las responsabilidades de la alfabetización nacional - que se encontraban en Ministerio de la Mujer (PROMUDEH) - al Ministerio de Educación. Así, el programa que había iniciado una marcha de tres años, vivió solo siete meses.

Este libro no intenta estudiar ni hacer un balance de ese período. Pretende solamente llamar la atención sobre los tiempos nuevos que ayudó a nacer pese a la frustración de su vida. Es un relato del futuro anunciado por las poblaciones pobres del Perú que aprovecharon ciertas oportunidades educativas surgidas en 2001 y se adelantaron a cambios que seguramente ocurrirán. Es un mensaje de los jóvenes voluntarios en Yanacancha y Celendín, de los técnicos campesinos de Chanta, Combayo y La Encañada (Cajamarca), de las mujeres agricultoras y pastoras de las alturas del lago Junín y de las riberas del río Mantaro, acerca de cómo es posible generar energías para educarse continuamente contando como recurso principal la vida propia.

Notas

- (1) Resultados de la Supervisión a Programas de Alfabetización de Lima Metropolitana y Callao del 27 de septiembre al 3 de octubre del 2000. PROMUDEH - PNA - OCP, octubre del 2000.
- (2) Traje amazónico en forma de túnica.
- (3) *Asociación Promotora Educativa Cultural Selva Central (APECUCE)* que alfabetizó en 70 caseríos asháninkas con la propuesta del Ministerio de la Mujer en el 2001.
- (4) El corte mencionado se produjo en relación a la propuesta de tres años, no en el contrato de seis meses firmado con el Gobierno el cual se suponía sería renovado por exigencias obvias.
- (5) Enrique Salazar (CODE) Entrevista del 24.06.02

Capítulo 1: LOS TIEMPOS ANTIGUOS



Sesenta años de alfabetización en el Perú

Alfonso Villanueva, Director de Educación Común del Gobierno de Manuel Prado (1944) expuso ante el Congreso del Perú los términos de la Campaña Nacional de Culturización de Adultos. Una afirmación en su discurso resumiría la preocupación de todo un siglo criollo:

*“...casi la mitad de los seres humanos que pueblan nuestra Patria, no saben ni leer ni escribir y tienen los ojos vendados por la ignorancia (...) viven al margen de la civilización...”*⁶

Era la pintura del analfabetismo como ceguera. Villanueva pensaba principalmente en los indígenas - supuestamente reacios al progreso - y en la necesidad de civilizarlos como exigencia del desarrollo nacional. La campaña quedó truncada - como ocurriría frecuentemente en las décadas venideras - por recorte en el presupuesto. Sin embargo el mensaje redentor quedó e inspiró las propuestas de los siguientes cincuenta años.

Los Gobiernos de Benavides, Prado y Bustamante (1939 – 1945) declararon que aplicarían recursos especiales para enfrentar el analfabetismo y convocaron a los maestros del Estado como agentes principales. La preocupación era “la cultura” y “la civilización”. En una posición singular estuvo el Ministro de Educación del Gobierno de Bustamante y Rivero, Luis Valcárcel, que creó los Núcleos Campesinos con el propósito de facilitar la alianza entre la escuela y las culturas andinas.

La intención de erradicar - arrancar de raíz – se impuso y apareció vinculada frecuentemente a otra figura redobladamente violenta: la cruzada.

Un paso hacia otro pensamiento lo dio el gobierno del general Juan Velasco Alvarado entre 1968 y 1975. En ese régimen de generales se entendió el analfabetismo como “símbolo de los males estructurales del país”, o como “la más patente expresión del subdesarrollo”⁷. Era la época de reformas frente a las viejas condiciones de dominación. La idea de enfrentar el problema con un enfoque de equidad encontraba respaldo en la corriente latinoamericana de la educación “liberadora”, “popular” bajo el

signo de Paulo Freire. Así, la alfabetización fue colocada en la agenda pública de cambio social, lo que representa un hecho singular en la historia peruana.

La Reforma de la Educación bajo el Gobierno Militar (1970), concebía la alfabetización "de una manera orgánica, es decir, no aislada del contexto socioeconómico que genera y sostiene el analfabetismo". Rechazaba, en consecuencia, hacerla objeto de campañas. Proponía, en cambio, incorporarla en una estrategia de cambios sociales. Algunos de sus postulados fueron los siguientes:

- Realizar en un mismo proceso las habilidades de lectura y escritura y la toma de conciencia del alfabetizando respecto a su situación económica y social.
- Desarrollar procesos de aprendizaje continuo más allá de los círculos de alfabetización.
- Apoyarse en la cooperación activa de los grupos sociales de base y estimular la práctica de una democracia de participación.
- Articular la alfabetización con la capacitación para el trabajo de acuerdo a las aptitudes de los participantes y las necesidades de la comunidad y del país.
- Tener en cuenta las características socio-culturales de los diversos grupos sociales que conforman la nación.
- Satisfacer las necesidades educativas de las grandes masas populares y, por lo tanto, de toda la nación (ALFABETIZACIÓN INTEGRAL, 1974).

Estos conceptos cambiaron con un golpe de Estado. El nuevo régimen de Morales Bermúdez, 1976 - 1979, eliminó la dimensión social y estructural de la alfabetización. Las ideas de erradicación y de cruzada resucitaron. Volvieron las cartillas como paquetes de letras y contenidos etnocéntricos. Las lenguas indígenas dejaron de ser defendidas para la enseñanza de la lectura y escritura.

Al final de ese régimen surgieron hechos aparentemente favorables. La Constitución de 1979 señalaba que "la erradicación del analfabetismo es tarea primordial del Estado". Mandaba aplicar recursos financieros y técnicos con una cuantía fijada en el Presupuesto del Sector Público y determinaba que el Presidente de la República debía informar sobre la

alfabetización en su Mensaje Anual (Artículo 26), lo que sin duda demostraba una preocupación por el problema.

El Quinquenio de la Educación del Gobierno de Belaúnde Terry (1980-1985) y la Ley general de Educación 23384 de su régimen, propusieron “... una reducción drástica del analfabetismo”, con el Plan Multisectorial de Alfabetización. El Gobierno anunció que alfabetizaría a 1’058,000 iletrados – 56 por ciento del total existente - en cinco años. El Presidente informó anualmente al Congreso acerca de las acciones y logros en este campo, aunque con cifras poco confiables como la presentada al primer año de 99 mil adultos alfabetizados. Según la UNESCO - entidad generosa en sus informes con los peruanos en varias oportunidades - “los logros de alfabetización ubican al país entre las naciones que mayor esfuerzo realizan en períodos cortos”. Las partidas presupuestadas se respetaron - caso raro para la alfabetización peruana -. Pero la contribución que hizo este Gobierno al abandono de la concepción y la metodología de la Alfabetización Integral, fue evidente y, al final hubo una gran distancia con respecto a las altas metas prometidas. Si el censo de 1981, al inicio del régimen belaundista, registró 1’799,458 analfabetos, doce años después, otro censo en 1993, dio la cifra de 1’748, 281.

El Gobierno de Alan García (1985-90) lanzó el “Plan Nacional Prioritario de Alfabetización - 1987” en el marco del programa “Educación para la Vida”, pero los discursos de ese régimen no incidieron sobre los modelos prácticos atrasados que imperaban en ese momento. El anuncio de alfabetizar a 300 mil personas por año coincidió con una convocatoria dirigida a toda la población para participar en el Plan Nacional de Desarrollo. Era una oportunidad de crear condiciones democráticas en la educación. Así, algunos sectores indígenas dijeron su palabra sobre las prácticas escolares en zonas de pobreza logrando, por ejemplo, la aprobación del calendario agrícola escolar en poblaciones campesinas y el encargo a los gobiernos regionales de atender a la población analfabeta. Estas propuestas, sin embargo, no tuvieron medidas de aplicación.

En resumen, la historia de la alfabetización es una película de esfuerzos - no pocas veces, sólo líricos - con cortes que tienden a cortar las realizaciones precedentes. Los ensayos, las innovaciones, aparecen tímidamente y solo destaca el experimento educativo de la década del setenta. De este modo, el modelo escolar para los adultos con sus cartillas, silabeos, "copiado de planas", lecturas en coro, sumas y restas en la pizarra, ha permanecido invicto más de medio siglo.

En la década del 90 aparecieron algunos signos negativos para el financiamiento de la educación de las personas adultas en países pobres que fueron recogidos en el Informe del Primer Foro Internacional de Alfabetización del PROMUDEH (Marzo 2001).

“Existe un retroceso en relación con una adecuada percepción de la importancia y prioridad (de la alfabetización) en la agenda educacional, tanto de los organismos internacionales como de los gobiernos nacionales. La cooperación internacional no ha contribuido a lograr que se perciba el papel estratégico de la educación de jóvenes y adultos, e incluso ha minado cualquier intento serio de alfabetización en una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida” (Lizarzaburu: 2001).

La Constitución de 1993 reafirmó la idea de erradicación de la alfabetización: *“El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo”* (Artículo 17). Este nueva Carta Magna omitió las normas anteriores respecto al financiamiento específico en el Presupuesto y al Informe Anual del Presidente.

En el marco internacional las evaluaciones mostraban escasos resultados de modo que la retracción de la ayuda internacional a la educación de adultos y a la alfabetización, parecía *“justificada”*. Así, los países ricos que se comprometieron en Jomtien (Tailandia, 1990) a impulsar la *“educación básica para todos”*, redujeron el soporte económico para los programas de alfabetización de adultos en los años siguientes. Los donantes bilaterales en varios casos, siguieron esta dirección en toda la década. El gobierno peruano se unió a esta fuga hacia el pasado. Un estudio de TAREA en 1996, encontraba que el aporte financiero del Estado peruano en la educación de adultos representaba el 2,73% del total del gasto público en educación.

Modelo mundial de alfabetización

En 1993 el INEI informó que el Perú tenía 1'799,458 analfabetos. Esta cifra significaba una reducción del 0,8 por ciento desde 1981. Alberto Fujimori, el presidente que se apropió de una década peruana, anunció que bajaría la tasa de analfabetismo del 12,8 por ciento a un 3,52 en el año 2000⁸. Meses antes de la meta planteada el Gobierno mostró una de las evoluciones más altas de las tasas de alfabetización en el mundo. La UNESCO, entonces, le otorgó el premio internacional que describimos al inicio, en el Día Mundial de la Alfabetización, 8 de septiembre de 1999.

En octubre de 1996 el Ministerio de Educación había transferido al Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (PROMUDEH) las

funciones de alfabetización (1995)⁹. Este nuevo aparato del Estado organizó los programas sociales a favor de la mujer y entre ellos la alfabetización. PROMUDEH firmó un convenio con Cooperación Popular (COOPOP) para la ejecución del Programa Nacional de Alfabetización. El número de alfabetizadores reclutados fue creciendo conforme se acercaba el nuevo período electoral, hasta llegar a unos 29 mil entre 1999 y 2000.

El nuevo Ministerio dedicado a obras sociales recurrió a las Fuerzas Armadas para “realizar acciones de alfabetización, en los ámbitos geográficos críticos”. Excluyó, por principio, a las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGs) llegando al extremo de arrebatar a dos de ellas la ejecución de proyectos en marcha que estaban dirigidos a poblaciones de desplazados (Ate Vitarte, San Juan de Lurigancho, Pisco, Ica) y a comunidades indígenas (Chumbivilcas, Cotabambas y Anta). El dinero de estos proyectos - donación de DANIDA (Dinamarca) bajo convenio con la UNESCO - fue transferido al PROMUDEH.¹⁰

Balance de la alfabetización modelo

Los que otorgaron el premio mundial al Perú en 1999 ignoraban ciertas condiciones bajo las cuales había funcionado la alfabetización. Entre 1997 y 2000 hubo un solo taller de capacitación para promotores; se pretendió alfabetizar al país multilingüe y pluricultural en una sola lengua¹¹; el 90 por ciento de sus programas en Lima no contaba con más de diez participantes, de los cuales sólo tres eran iletrados; un millón y medio de libros de lectura y matemática, miles de pizarras y decenas de miles de cuadernos no fueron entregados a los círculos de alfabetización.

En el balance del año 2000, presentado por funcionarios del Gobierno de Fujimori, aparecen los siguientes datos sobre los Programas de Alfabetización (PROALES):



La referencia actual para la tasa de alfabetización es el Censo Nacional de Vivienda y Población 1993 que señala el 72,2 por ciento en ese año, equivalente a un 12,8 de analfabetos (alrededor de 1'780,000 personas) Basándonos en estas cifras - construidas sobre las declaraciones de los peruanos a los encuestadores del Censo - el analfabetismo en la mujer en el año del Censo llegaba al 73 por ciento del total, 2,6 veces mayor que en el varón.

En la década del 90 se estimaba en el Perú que de cada 10 iletrados siete eran indígenas. En los datos de oficiales del año 2000 apareció un porcentaje alto de personas indocumentadas en tres zonas: 27,4 por ciento en el departamento de Junín; 33,2 en Apurímac; 29,6 en las provincias altas de Arequipa y el 31,3 en el Cusco¹². La ONPE, institución encargada de los procesos electorales en el Perú, mostraba que el porcentaje de votos nulos en las pasadas elecciones del 2001 osciló entre el 36 y 41 por ciento en esos mismos lugares donde se concentran grandes poblaciones indígenas. El vínculo entre lenguas indígenas y analfabetismo es evidente.



Proyecto de una nueva travesía

El 22 de diciembre del año 2000, el Programa Nacional de Alfabetización fue declarado en reestructuración para redefinirse, asegurar la neutralidad de acciones y promover la participación de las organizaciones de la sociedad civil “en el diseño, gestión y control de sus procesos” (Decreto

Supremo N° 011). Fueron suspendidas temporalmente las acciones nacionales de alfabetización para poner orden y construir la nueva propuesta.

En la inauguración del Foro Internacional de Alfabetización, la Ministra Susana Villarán del Gobierno de Transición, declaró la determinación de promover la transparencia frente a la manipulación y corrupción; alfabetizar para el desarrollo de capacidades; invitar a la sociedad civil a compartir la tarea educativa¹³. En esa orientación la Directora Nacional de Alfabetización, declaró que la nueva misión consistía en “relanzar un Programa Nacional de alfabetización que devuelva la fe a pobres que quieren ejercer su derecho a una ciudadanía plena.” (Córdova, 2001)

El Foro Internacional - encuentro de expertos e instituciones de diez países - propuso una alfabetización dirigida al despliegue de capacidades en conexión con la calidad de vida y el ejercicio de los derechos ciudadanos. Era la ruta de Hamburgo (CONFINTEAV, 1997) donde se caracterizó a esta acción educativa como “un catalizador de las actividades sociales, culturales, políticas y económicas”.

El PNA, entonces, se propuso una alfabetización que incorporara este enfoque de desarrollo de las personas y una estrategia de concertación con sectores de la sociedad civil para la movilización y el compromiso social. Fueron revisados los programas gubernamentales del pasado.

El balance histórico reveló fracasos imputables a la enseñanza encerrada en letras y números. Pero la experiencia internacional tampoco mostraba éxitos vinculados con una alfabetización proyectada hacia cambios sociales, salvo en ciertas coyunturas revolucionarias. El equipo del PNA en su búsqueda de nuevas pistas encontró el enfoque Reflect Acción, una corriente educativa que proponía la alfabetización como vía de cambios en las personas y en las comunidades con experiencias importantes en África, Asia y en América Central. Organizó, entonces, la capacitación de su equipo técnico con la asistencia de un experto este enfoque, y retomó el análisis estructural del analfabetismo dejado de lado en el Perú desde 1980.

Reflect-Acción es una creación educativa que nació en 1993 con el auspicio de la agencia inglesa no gubernamental de desarrollo ACTION AID (ver Anexo III). En sus bases se encuentran elementos del Diagnóstico Rural Participativo - DRP (Participatory Rural Appraisal, PRA) - y principios de Paulo Freire. Propone una práctica que ayuda a las

personas y comunidades a tomar el control en sus vidas transformando las formas de poder que impiden el desarrollo de sus capacidades. En ella, los participantes de las acciones educativas han de encontrar materiales y estímulos para apoderarse de las habilidades de comunicación. Así, leer y escribir serán el resultado de un proceso único vinculado a acciones de cambio¹⁴.

Una nueva nave para la ruta

En junio de 2001 el PNA/PROMUDEH presentó la nueva propuesta de alfabetización incorporando elementos del enfoque Reflect. El objetivo general proponía “el desarrollo de capacidades de comunicación escrita, de aprendizaje continuo y de ejercicio pleno de ciudadanía para mejorar su calidad de vida, realizar sus aspiraciones y contribuir a un desarrollo equitativo a nivel local y nacional”.

Así el PNA, como nueva nave, se preparaba para la travesía en alfabetización de 2001 y tendría un módulo de pruebas (Proyecto Piloto) con el que probaría nuevos instrumentos en puntos estratégicos del país. Allí operarían Instituciones Promotoras de Alfabetización (IPAs) entidades privadas locales, en lugar de la maquinaria central limeña; Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GADs) tomarían el puesto de los viejos Programas de Alfabetización; promotores seleccionados por sus propias poblaciones entrarían en reemplazo de los docentes desempleados; los planes locales de alfabetización sustituirían al currículo clásico centralmente diseñado; los textos serían producidos por los participantes desplazando a las cartillas. Estaba previsto que el motor del nuevo movimiento fuera el aprendizaje en y para la vida diaria de los participantes, desplazando a la enseñanza con palabras muertas.

Sin embargo, varias de las condiciones previstas no funcionaron. En el despegue mismo hubo problemas. La convocatoria al concurso para la alfabetización nacional dejó infiltrar ciertos toques de prejuicios y estigmas como lo muestran, por ejemplo, las afirmaciones siguientes en el documento oficial difundido:

“...no están (los analfabetos) en la posibilidad de participar activa, organizada y lucidamente en la toma de decisiones que conciernen a su vida personal y familiar a su entorno comunal y nacional, así como a ser sujetos que contribuyan y se beneficien equitativamente del desarrollo...”

Para resolver estas supuestas carencias de los analfabetos, el PNA propuso organizar un primer semestre de acciones educativas de modo que ellos - hundidos en la barbarie en julio - , pasaran a la civilización en diciembre, gracias a la acción salvadora externa, logrando – recién entonces - "comunicarse oralmente con sus pares, emitiendo opiniones relacionadas con sus expectativas, problemas y necesidades personales, familiares y comunales".

Otros elementos extraños se infiltraron. Contra lo acordado inicialmente, el PNA dio preferencia a las instituciones educativas y a los "docentes en las especialidades de Educación Primaria" como actores de la nueva alfabetización. Los Gobiernos Locales, las Organizaciones Sociales urbanas y rurales, las comunidades indígenas andinas y amazónicas tuvieron escasa atención en los papeles oficiales.

La nave perdió pronto su módulo piloto. Las instituciones seleccionadas para probar los nuevos instrumentos fueron lanzadas y se las dejó flotando a su propia suerte¹⁵. Junto a las estructuras y mecanismos nuevos viajaba un paquete de elementos extraños, conceptos y hábitos potencialmente letales, un alien.

El primer período del programa estaba calculado para doce meses, pero el Ministerio firmó un contrato con las IPAs por seis.

En agosto de 2001 partieron de travesía las 53 instituciones seleccionadas. La pantalla de la nave mantuvo el siguiente cuadro de metas:

POBLACIÓN ILETRADA ATENDIDA	180,000
GRUPOS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO (GADs)	12,000
PROYECTOS INTEGRALES PROMOVIDOS	12,000
COMUNIDADES MOVILIZADAS (aprox.)	6,000
INSTITUCIONES LOCALES MOVILIZADAS (aprox.)	2,590
COMITÉS DISTRITALES DE ALFABETIZACIÓN	518

Fuente: PNA/PROMUDEH, 2001

La capacitación a los "especialistas" y responsables de las IPAs se realizó dos meses después del concurso nacional y consistió en talleres simultáneos de cinco días en tres zonas para 560 personas de las

Instituciones Promotoras de Alfabetización. Éstas, a su vez, replicaron la capacitación en talleres zonales.

Mientras tanto, la nueva Ministra del PROMUDEH Doris Sánchez, anunció el lanzamiento de otro aparato: una Gran Cruzada de Alfabetización Nacional, con voluntarios de las universidades¹⁶.

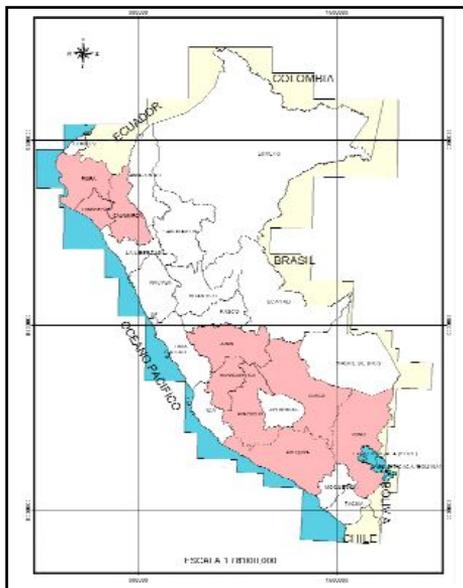
Aparte de un presupuesto de entrada 30 por ciento inferior a los años anteriores y que la capacitación a las instituciones tuvo que ser corta y apresurada,¹⁷ otras dificultades vinieron por el lado de la gestión: hubo un tiempo efectivo de solo cuatro meses para las acciones en el campo; los medios para el acompañamiento nacional (seguimiento, monitoreo) fueron insuficientes... Parecían las mejores condiciones para el colapso... El alien había hecho su trabajo.

Pero esta nave disminuida, hizo su vuelo. La información mostraba que en lugar de las deserciones masivas, como sucedía anteriormente, muchos círculos de alfabetización se consolidaban y crecían. Importantes grupos de participantes perfilaban sus habilidades de comunicación y se proyectaban socialmente.

Reflect-Acción hace una exploración

Los informes finales de la travesía del PNA 2001 animaron a la Red Peruana de Reflect-Acción a visitar experiencias en diversas zonas del país. Así, a un mes de finalizadas las acciones oficiales de los contratos de las IPAs con el PROMUDEH, cuatro personas de la RED viajaron a Piura, Chiclayo, Cajamarca, Junín (Sierra y Selva), Ayacucho, Huancavelica, Huancayo, Cusco, Puno y Arequipa.¹⁸

La Red encontró en sus visitas una nueva forma de hacer alfabetización.



En Ayacucho (Huamanga) fue visitada la IPA "PARWA" en zonas periféricas de la ciudad. Los grupos estaban en locales pequeños - cedidos por el barrio, con apoyo de autoridades - con asientos escasos e incómodos. Eran pobladores desplazados por la violencia política. En cierta medida los GADs se habían convertido aquí en refugios de sobrevivientes. En ellos la gente hablaba, escribía sobre sus experiencias. "El juego, el baile, la risa y el llanto eran como una catátesis frente a tanto sufrimiento" (Especialista). Las paredes mostraban materiales producidos por las participantes: los "Retratos," "Las Margaritas", "Los ríos", matrices de ingresos y egresos, canciones en quechua.

"Los promotores entendieron que debían trabajar con la vida de los participantes y no con cartillas. La matemática práctica ha sido uno de los elementos más estimulantes. Se la ha aplicado en vinculación con lo que ya sabe la gente".

"La alfabetización ha sido en quechua. Todos querían escribir. Están orgullosos. Entendimos todos que los textos deben salir de la vida y, si no, son palabras vacías".

"No les hemos dado ropa ni víveres, pero quieren que continúe la alfabetización «Nos reuniremos aunque no tengamos que hacer nada», dicen"(Especialista de Parwa).

En Piura, la Red visitó un Instituto Pedagógico que funcionó como IPA. Los promotores de esta institución, jóvenes en mayoría, manifestaron que se habían producido cambios en ellos al igual que en los participantes. Sus testimonios ayudaron a identificar transformaciones en el entorno. Por primera vez en la historia local, los tenientes gobernadores, jueces de paz, regidores de concejos menores, líderes comunales participaban en el "seguimiento" (¿monitoreo?) de los GADs y asumían tareas de apoyo a las acciones de alfabetización. La Municipalidad, por su parte, otorgó incentivos a los promotores. "Nunca hemos visto a la gente tan contenta con la alfabetización a pesar de que no se ha repartido alimentos" - manifestó un alcalde distrital.

En la cárcel de la ciudad había tres GADs funcionando con un número de 51 participantes. Los entrevistados dijeron que la alfabetización les servía para lograr confianza y respeto mutuo. Mostraron actividades productivas apoyadas por la dirección del Penal.

En todos los caseríos campesinos visitados, las mujeres participantes y las autoridades pedían continuar la alfabetización suspendida sorpresivamente a mitad del período.

En el Río Tambo (Selva Central) la Red visitó a la ONG APECUSE que había promovido Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GADs) en comunidades asháninkas, una zona amazónica afectada por la violencia política armada. La alfabetización - relataron - se había efectuado en lenguas indígenas. Se inscribieron 1,349 participantes y terminaron 1,429.

“Ahora y las cosas han salido diferentes a los anteriores. Ha habido un sacrificio enorme por parte de nuestro equipo y los promotores. Siempre hubo alfabetización en el papel. Unos vivos cobrarán sin trabajar; nunca llegaban a las poblaciones del río Tambo y del Ene. Ahora hemos llegado y eso ha sorprendido a la misma población y la ha llenado de alegría. Acuden todos a recibir al promotor, niños y ancianos incluidos. Las comunidades nos regalaban yucas, plátanos. En todas partes los pobladores han construido los locales de reunión y la alfabetización viene a ser la escuela abierta de la comunidad”.

“Han formado Comités Locales de Alfabetización en sitios donde nunca ha llegado el Estado y pocas veces los misioneros. En estas organizaciones nuevas están las autoridades locales que ejercen el control de las acciones de alfabetización. El jefe nativo de cada lugar exige que todos los pobladores asistan a las reuniones de la alfabetización y defiende a su promotor cuando es necesario.”(Testimonio de María Ascarza, Coordinadora)

En Chiclayo, Costa Norte del Perú, la Red visitó a la IPA “Despertar”. En la reunión los participantes manifestaron entusiasmo por las diversas experiencias y vivencias logradas en la alfabetización. Fueron visitados GADs en una zona suburbana de Chiclayo. Se observó entusiasmo y alegría en las participantes.

“Es una experiencia de democracia real que partió desde la selección de los Promotores por la comunidad”.

“Los grupos han respondido y trabajado sin regalos de ropa ni alimentos. Las autoridades están contentas por su nuevo rol en el control social del Programa”.

En la reunión realizada con la misión de Reflect-Acción, los participantes dieron a conocer sus avances en comunicación. Ellos y sus promotores esperaban información sobre la continuidad del Programa. No gustó la situación inestable de la alfabetización del PROMUDEH y la carencia de los recursos acordados en los momentos más importantes. La situación administrativa producía inseguridad y afectaba a la institución y a los especialistas.

Durante casi todo el tiempo de la relación con el PROMUDEH los promotores estuvieron sin recibir pago. A pesar de todo siguieron trabajando con entusiasmo en sus GADs.

En Puno, Juliaca y Lampa (Altiplano Sur Peruano) fueron visitadas las IPAs APRICE y APLA con GADs - por encima de los 3,850 metros sobre el nivel del mar - funcionando en lenguas quechua, aymara y castellano.

“Es increíble. He aprendido a escribir en mi lengua”

“La gente se vuelca a comunicarse con ansia de hablar. Se asombran con lo que está pasando en los grupos; se emocionan, sienten alegría, entusiasmo. Nunca hemos hecho una alfabetización así”

“Estamos descubriendo nuestra vida”.

En Lampa el GAD del Rancho la Victoria tenía una asistencia de 15 personas durante el mes de marzo, un mes después de culminado el contrato con el Estado. Una funcionaria del Programa Nacional de Alfabetización (2002) acompañó la visita y encontró a grupos de iletrados que respondieron bien a los problemas de cálculo: “no hay problemas en matemática, aunque tienen algunas debilidades en la escritura. Son grupos muy motivados - anotó.

La Red visitó, también, la IPA de la Academia Peruana de la Lengua Aymara (APLA) en comunidades rurales (Caritamaya y Rinconada, Puno), donde los GADs continuaban funcionando pese al corte oficial y con una asistencia regular de participantes. Era el mes de marzo del 2002. Los promotores hacía su trabajo como voluntarios.

Las visitas mostraron que la propuesta original del PNA, disminuida materialmente y algo desvirtuada en sus lineamientos iniciales, había logrado sobrevivir y daba frutos. La mayoría de los participantes la habían acogido y la defendían.

Cambio de ruta

La transferencia de la alfabetización del PROMUDEH al Ministerio de Educación, en enero de 2002, determinó que los grupos de alfabetización, funcionando en más de 500 lugares del país, dejaran de existir al culminar el período de su primer contrato en febrero de 2002, la quinta parte del tiempo previsto por la propuesta.

“Después de meses, en octubre de 2002, llegó la noticia de una nueva convocatoria a concurso. ¿Eso significaba que no consideraban lo anterior, no les interesaba la experiencia que habíamos tenido? ¿Por qué no vinieron a hablar con los participantes y las autoridades?”
(Coordinadora de la IPA CADEP del Cusco)

“No sabíamos bien qué querían. ¿Borrar todo lo anterior? Repetían una y otra vez que querían personas leyendo y escribiendo. Para eso nos daban cuatro meses”. (Promotora de ODEINS)

*“¿Cómo cortar un árbol sin esperar para ver si da o no frutos?”
(Alfabetizador asháninka)*

En el mismo período de los hechos narrados, la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), del Ministerio de Educación, produjo el documento “Nuevas ideas. Orientaciones Pedagógicas y Propuestas de Políticas” en el que, sin embargo, no hacía mención alguna a los tres cambios nacionales experimentados por la alfabetización del gobierno en dos años.

El Foro Nacional de Educación para Todos del Perú, el Consejo Nacional de Educación de Adultos, el Consejo Nacional de Educación se abstuvieron de tomar posición sobre estos hechos.

Notas

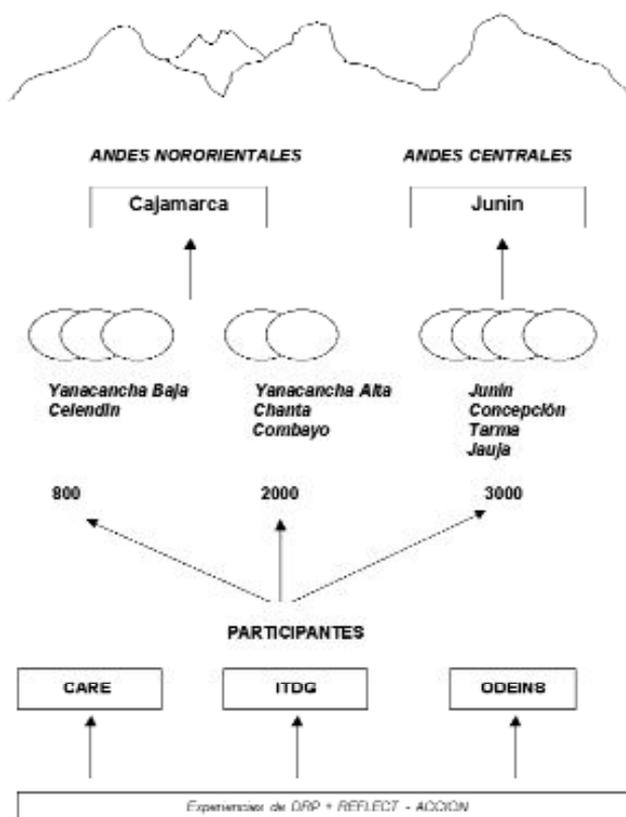
- (6) Peruanidad, N 17, marzo 1944.
- (7) Reforma de la Educación Peruana. Informe General, N 1.21 Analfabetismo Creciente. Comisión de Reforma de la Educación.
- (8) Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano (PROMUDEH - PNA), Lima 2000.
- (9) D.L. N 886 del 25 de octubre de 1996, Ley de Organización y Funciones de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano.
- (10) Estos proyectos para unas 5 mil mujeres desplazadas e indígenas estuvieron a cargo de CADEP y PERU MUJER.
- (11) En El Peruano (09.08.99) aparece un dato que no se ajusta a la verdad: miles de indígenas alfabetizados en sus propias lenguas.
- (12) Registro Nacional de Identificación y Estado Civil, Reniec, Lima, Perú, 2001.
- (13) Primer Foro Internacional "Alfabetización, Educación Básica: Equidad, Desarrollo y Participación Social", PROMUDEH - PNA, Lima, 14 de marzo del 2001.
- (14) El nombre que tomó en inglés este enfoque es *Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques*, cuyo acrónimo es *Reflect*.
- (15) Seis instituciones firmaron contratos para el Proyecto Piloto, realizaron las acciones pactadas y fueron abandonadas sin pago. No hubo intención de recuperarlas con bagaje de datos.
- (16) El PNA cumplió con este mandato. Fueron seleccionados capacitados dos mil voluntarios. A vísperas de iniciar las acciones la Ministra se abstuvo de firmar los convenios. Esa nave se quedó en tierra.
- (17) El *Manual* sostenía el enfoque renovador pero careció de claridad en la articulación de los elementos del proceso; presentó las técnicas del enfoque Reflect en forma fragmentada.
- (18) El grupo encargado de las visitas estuvo compuesto por Lia Van Neuenhuijzen, Rafael Mercado, Elna Abad, Edilberto Portugal.

Capítulo 2: TERRITORIOS Y ACTORES



Alfabetización en los Andes del Perú

Tres organizaciones no gubernamentales (ONGs) que trabajan en los Andes del Perú, impulsaron experiencias de alfabetización de nuevo tipo durante los años 2001 y 2003 dentro del marco gubernamental descrito. Dos de ellas - CARE e ITDG - son de dimensión internacional, operan en varias regiones del país y los círculos de adultos que promovieron estuvieron lado a lado en algunos territorios de Cajamarca. La tercera de ellas, ODEINS, promueve acciones de desarrollo en los Andes Centrales peruanos.





Rasgos comunes en los territorios

Las tres zonas de las experiencias son espacios rurales que reflejan aislamiento, condiciones precarias de vida, marginación social y producción agrícola deprimida en contraste con la existencia de ricos y variados recursos. Los ingresos revelan franjas grandes de extrema pobreza. Pero estos pobres de los Andes son ricos en conocimientos y habilidades. Se mueven en nichos diferentes manejando hatos ganaderos a 4 mil metros de altitud y cosechando café a 800. Ejercen diversos oficios. Con la misma facilidad con la que tejen sombreros y elaboran quesos; construyen canales y puentes. Tienen el don de mantener tradiciones propias e incorporar las provenientes de otros espacios culturales. En conjunto, "se las arreglan" sin los beneficios de la cultura letrada.

La ayuda externa está presente en los tres casos estudiados lo mismo que decenas de organizaciones de la población para diversas acciones comunitarias componiendo una enorme maquinaria institucional. Destacan - para el caso de Cajamarca - las Rondas Campesinas, organizaciones de autodefensa y vigilancia social.

Condiciones Dimensiones	Debilidades	Fortalezas
Persona	<ul style="list-style-type: none"> • Bajos niveles de autoestima • Alcoholismo • “Stress” 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores tradicionalmente inculcados: respeto, honradez, trabajo, servicio comunitario...
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Subordinación de las mujeres • Violencia contra mujeres, niñas y niños. • Mujer sobrecargada de trabajo • Extrema movilidad migratoria • Altos niveles de desnutrición 	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo creciente de las mujeres en la economía familiar • Núcleos familiares extensos y cohesionados • Cooperación interfamiliar: minka, ayni
Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta educativa escolar deficiente y escasa para jóvenes y adultos • Baja matrícula escolar de la niña • Analfabetismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos para el manejo de variedad biogenética • Repertorio de habilidades para agricultura y ganadería • Formas desarrolladas de educación para el trabajo y la vida comunitaria
Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación étnica. • Comunicación deficiente con el Estado y la “sociedad nacional” • Débil participación cívica y política en el plano mayor al local 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradición organizativa democrática • Capacidades de desarrollo institucional basadas en costumbres comunitarias • Mecanismos comunitarios de defensa y vigilancia de la gestión pública
Economía	<ul style="list-style-type: none"> • Producción deprimida por el intercambio desigual • Ingresos mínimos • Servicios básicos escasos y precarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Resiliencia: capacidad para enfrentar situaciones difíciles • Variedad biogenética

Elaboración propia en base a los Diagnósticos de CARE, ITDG y ODEINS

Los equipos técnicos y los alfabetizadores

El PNA / PROMUDEH 2001 llamó especialistas a los encargados de diseñar, promover y facilitar el aprendizaje.

CARE dedicó dos profesionales a tiempo completo: una educadora y una obstetrix.

ITDG contó con un sociólogo y una socióloga, una educadora y un educador, una economista y una doctora veterinaria.

La plana profesional de ODEINS para la alfabetización estuvo compuesta por tres educadores y dos educadoras, un ingeniero y una ingeniera forestales, una socióloga, una asistente social, una técnica agropecuaria.

En la experiencia de CARE, los alfabetizadores fueron llamados facilitadores. Ellos eran jóvenes estudiantes de los tres últimos años de secundaria en colegios rurales. En su selección intervinieron Asociaciones de Padres de Familia, maestros, Rondas Campesinas.

ITDG compuso su núcleo inicial con promotores pecuarios experimentados, formados durante varios años. El cuadro total de 100 promotores (alfabetizadores), estuvo conformado por jóvenes elegidos en las comunidades.

ODEINS seleccionó a 160 promotores (alfabetizadores) a través de pruebas de conocimientos y entrevistas aplicadas a quienes fueron propuestos por las organizaciones comunales.

En los tres casos, hubo reacciones poco amigables por parte de sectores de la población ante la propuesta de alfabetizadores locales “¿Cómo dejan de lado a profesionales de la educación? ¿Qué van a enseñar personas de bajo “nivel cultural”? CARE enfrentó, además, una situación especial: la juventud de sus facilitadores, pues algunos de ellos no llegaban a los 15 años.

Los equipos de especialistas estuvieron conformados por profesionales de diversas ramas.

El territorio de la experiencia en Cajamarca

Cajamarca es un departamento de la “sierra” norte del Perú clasificado entre los cuatro más pobres del país y donde de cada cien personas, 75 viven en poblados rurales que mantienen formas comunales de vida ligadas a antiguas tradiciones. El castellano se ha impuesto casi como lengua única.

En el distrito de La Encañada, Yanacocha a 45 kilómetros de la capital cajamarquina se encuentra la mina de oro más rentable de América del Sur y la segunda en el mundo después de Tanzania¹⁹. Abarca aproximadamente 9,000 hectáreas. La población local dice que sufre los efectos del agua contaminada con cianuro que destruye sus tierras de pastoreo y enferma su ganado. Ha surgido un Frente de Defensa de Cajamarca y se producen movilizaciones de protesta. Una muy importante se produjo cuando se supo que la mina planeaba expandir su explotación

incluyendo al cerro Quilish que provee la mayor parte del agua para la población de Cajamarca y los terrenos de cultivo aledaños. La Municipalidad de esa capital dictó una Ordenanza en el 2002 por la cual se declaraba al cerro Quilish y a las micro-cuencas de los ríos Quilish, Porcón y Grande como Zona Reservada Protegida Municipal Provincial. Tras un proceso judicial interpuesto por la Minera Yanacocha prevaleció finalmente la Ordenanza ²⁰.



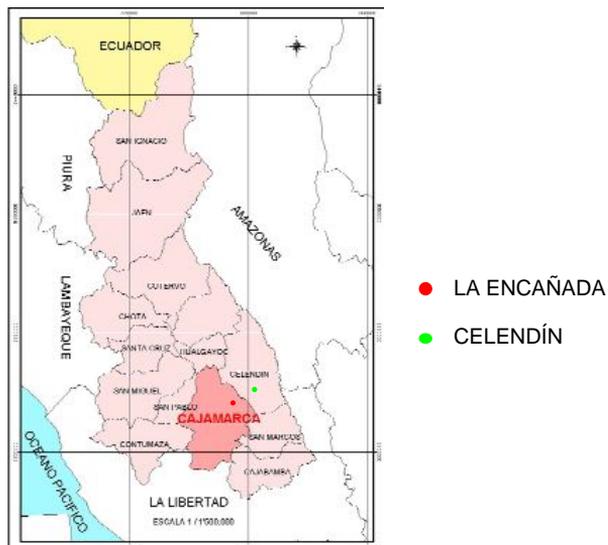
Cajamarca es la segunda cuenca lechera del Perú y el primer productor de ganado vacuno (620 mil cabezas) en el país. Los 200 mil litros diarios que salen de los hatos campesinos son comercializados a través de dos grandes empresas privadas. Es el primer productor maíz amiláceo con casi el 14 por ciento de la producción nacional y el segundo productor de yuca y café.

La población total de la provincia de Cajamarca, donde se encuentra Yanacancha Grande, Yanacancha Baja, Chanta, Combayo, (distrito de La Encañada) - zona de las acciones de alfabetización impulsadas por CARE e ITDG - es de 230,049 habitantes en 1999. El analfabetismo llega al 25,74 por ciento del total de la población frente al 12,8 por ciento nacional.

La Encañada - lugar de dos de las tres experiencias estudiadas - es un distrito que ocupa el segundo lugar en índices de pobreza en el departamento - con 90,5 por ciento de hogares pobres - y es el segundo

en analfabetismo con un 43.10 por ciento. Su capital se encuentra al noreste de la ciudad de Cajamarca a 34 kilómetros de la carretera Cajamarca-Celendín y a una altitud de 3,098 metros. Su población es de 26,436 habitantes distribuidos en 102 caseríos ²¹.

La población de la provincia de Celendín estimada para el año 2000 es de 88,480 (INEI 2000). Se encuentra en la cuenca del río Marañón, en límite con el departamento de Amazonas. La distancia a la capital del departamento es de cuatro horas en vehículo motorizado. Destaca por su producción artesanal; son famosos los sombreros de toquilla - una paja proveniente de la región amazónica. El 49 por ciento de sus habitantes tiene menos de dieciocho años frente a la cifra nacional de 42 de cada 100. Es una provincia con mejores niveles de instrucción que la mayoría de las otras provincias. En casi todos los caseríos existe por lo menos un centro educativo.



El marco de las actividades productivas en Cajamarca

Las principales actividades económicas de los habitantes de La Encañada son la ganadería y la agricultura. Los hombres realizan, también, trabajos temporales como peones en carreteras o en plantaciones de café (cuenca amazónica del río Marañón) y de arroz / caña de azúcar en las zonas bajas de Cajamarca (cuenca del Mar Pacífico). Celendín tiene poblados

recostados en la cuenca del Marañón en los que predomina la agricultura sobre la ganadería. Del total de la tierra apta para la producción, cerca del 66 por ciento se destina a pastos naturales y cultivados junto con una pequeña área dedicada a bosques. La migración temporal a los campos de café y cacao es un hecho corriente en la vida familiar. Existe en esta zona una antigua tradición de artesanía de tejidos, sombreros y cerámica.

Esta variedad de actividades y la movilidad migratoria - en la que las mujeres también participan - crearían condiciones para que ellas dejen el aislamiento tradicional e ingresen a una real participación ciudadana. Los varones, sin embargo, mantienen su primacía en la actuación pública.

La división de trabajo y las cargas laborales en los caseríos rurales estudiados parece no haber variado al interior de los hogares en los últimos años. El día para las mujeres comienza a las 05:30 y concluye a las 21:00. Las primeras tareas de ellas son el ordeño, el apoyo a la alimentación del ganado, el transporte de leche, la preparación de alimentos. Intervienen, además, en labores agrícolas (cultivos de papa y cebada, principalmente) sin dejar de lado las labores domésticas. Por la tarde elaboran el quesillo, hilan, tejen y cocinan. Para los varones, el día comienza a las 06:00. Llevan el ganado a los pastizales y regresan a la casa para el desayuno. Luego desde las 08:00 hasta las 12:00 trabajan en las chacras. Almuerzan y descansan hasta las 13:00 y vuelven a las tareas agrícolas hasta las 17:00.

Instituciones rurales de Cajamarca y la alfabetización

Las instituciones cívicas y sociales de La Encañada (distrito de la Provincia de Cajamarca) y de Celendín que se comprometieron con las propuestas de alfabetización de ITDG y CARE fueron las siguientes:

- Rondas Campesinas.
- Concejos Menores en los poblados de cierta importancia que no son capitales distritales.
- Centros Educativos de Educación Secundaria de Yanacancha Grande en La Encañada y de Sucre, José Gálvez, Huasmín y Oxamarca en Celendín. Entre ellos destacaron los docentes del C.E. San Martín de Porres de Yanacancha Grande.
- El Comité de Desarrollo de La Encañada (CODE)
- Comités de Regantes.
- Asociaciones de Padres de Familia (APAFAs) en Yanacancha Grande y en Celendín (Sucre, José Gálvez, Huasmín, Oxamarca).

- Comités de Proveedores de Leche y Asociaciones productivas como la APAE de La Encañada integrada por 1,815 socios.
- Red de Promotores de Salud y Parteras Tradicionales.
- Comités de Vaso de Leche apoyados por PRONAA desde 1993 con 12,100 beneficiarios y 2,500 madres organizadas.
- Comité de Integración para el Desarrollo de Celendín (CIDECEL)

De estas instituciones rurales salieron promotores de la alfabetización e importantes iniciativas de apoyo a esta tarea.

CARE en Cajamarca (Andes del Norte)

CARE es una institución internacional sin fines de lucro, dedicada a las comunidades pobres del mundo para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades. Su proyecto dirigido a jóvenes de Cajamarca - *"Promoviendo mi Derecho a Aprender y Participar"* (MIDAP) era parte de una propuesta de su sede central (Atlanta, USA), llamada Iniciativas de Desarrollo para Jóvenes en Cuatro Países: Ghana, Camboya, Filipinas y Perú. Busca promover el acceso a oportunidades educativas para la participación en el desarrollo local.

Los actores principales de la experiencia estudiada aquí fueron alumnos de los tres últimos años de educación secundaria que trabajaron como voluntarios en el distrito de La Encañada (Centros Poblados de Yanacancha Grande y Chanta Alta) y en la provincia de Celendín (distritos de Sucre, José Gálvez, Oxamarca y Huasmín). Ellos promovieron y condujeron grupos de alfabetización llamados círculos de ínter aprendizaje.

Con esta propuesta CARE-PERÚ había ganado el concurso internacional (MIDAP) organizado por Atlanta que le permitió, además, entrar en contacto con el enfoque y la práctica que Reflect-Acción estaba realizando en tres continentes. Hizo la primera parte de su proyecto (2001) en Yanacancha Grande (La Encañada) y la segunda - incluyendo a Celendín - a partir del 2002.

Según el Estudio sobre el Desarrollo Educativo de la Niñez y la Adolescencia en el Perú (INEI-1996), Cajamarca es el departamento de menor desarrollo educativo del país; ocupa el cuarto lugar en el índice de analfabetismo, que se estima es de 27.2 por ciento. El porcentaje de analfabetismo de 15 a 17 años es aproximadamente el 10 por ciento. En cuanto a la educación primaria se observa un 14 por ciento de inasistencia escolar y 38 por ciento de participación infantil en el mercado laboral (Ministerio de Educación y Economía y Finanzas-October 2000). El nivel

de instrucción a los 17 años es de 7.5 grados de estudio y es inferior en el caso de las mujeres con un promedio de 4.9 años de estudios. El 2.7 por ciento de adolescentes entre 15 y 17 años estudia y trabaja, mientras que el 28.8 por ciento no estudia ni trabaja - índice alarmante - y que los ubica como población en riesgo, por la ausencia de un amplio mercado de trabajo. En el cuadro se ve que la población joven - considerada potencialmente "cliente", si se asume un criterio amplio que incluye edades entre 10 y 24 años - representa el 42.57 por ciento de la población total del proyecto en Yanacancha. (Cerna, 2003)

ITDG en los Andes del Norte

Intermediate Technology Development Group (ITDG) firmó contrato con el Gobierno Peruano para alfabetizar a dos mil personas en el distrito de La Encañada (Cajamarca) a finales del 2001 y comienzos del 2002. Más de dos mil pobladores de caseríos rurales participaron en los círculos de alfabetización creados en los caseríos de Chanta, Combayo y Yanacancha Baja (Cajamarca). De esta manera ITDG buscaba mejorar la participación de los más pobres en su proyecto de innovaciones tecnológicas "Fortalecimiento de la Producción de Alimentos en Chanta y Yanacancha". Su experiencia en la aplicación del enfoque de Desarrollo Rural Participativo (DRP) le ayudó para incorporar creativamente en su propuesta elementos importantes de Reflect- Acción.

ITDG es una institución de cooperación internacional fundada en Inglaterra en 1966 como organismo privado sin fines de lucro. Su misión es desarrollar las habilidades técnicas en las poblaciones de menores recursos en el mundo. En el Perú promueve desde hace 20 años la creación de innovaciones prácticas para las poblaciones rurales y urbanas a través de programas de Sistemas de Producción y Acceso a Mercados; Prevención de Desastres y Gobernabilidad Local; Energía, Infraestructura y Servicios Básicos; y Nuevas Tecnologías. Desde 1996 ITDG en Cajamarca apoya actividades de: producción agropecuaria y agroindustrial, desarrollo participativo de tecnologías, fortalecimiento de gobiernos locales, implementación sistemas de información y construcción de pequeñas centrales hidroeléctricas.

El desafío de las innovaciones tecnológicas

En el distrito de La Encañada (1997), solo el 26 por ciento de personas mayores de 18 años había culminado sus estudios de primaria;

únicamente un 10 al 13 por ciento de la población estudiantil total había alcanzado el nivel secundario. De estos porcentajes, un 2 por ciento correspondía a mujeres. En Celendín, las cifras de escolaridad siempre fueron más altas, alrededor del 35,8 por ciento.

ITDG había encontrando un escollo en su proyecto de innovaciones tecnológicas pues sólo una tercera parte de los campesinos de Chanta y Yanacancha podía leer, escribir y formalizar el cálculo matemático, a pesar de que el 87 por ciento de ellos tenía por lo menos tres años de instrucción escolar. La distinción en este caso - como probablemente en todos - entre analfabetos “absolutos” y “funcionales”, resulta irrelevante.

En contraste esos lugares - quince caseríos y, aproximadamente 1,500 familias - no mostraban escasez de recursos. Según el Equipo Técnico del Comité de Desarrollo del Municipio de La Encañada (CODE), el distrito, al año 2000, contaba con alrededor de 26 mil cabezas de ganado vacuno y se estimaba que existía un promedio de cinco reses por familia. La producción de leche en La Encañada, según la misma fuente, era de 42 mil litros diarios, de los cuales el 93 por ciento se destinaban a la empresa INCALAC (Nestlé), el 5,3 por ciento a la elaboración de queso y quesillo y el 1,1 por ciento al consumo interno. COSUDE señalaba que al año 2000, este distrito estaría produciendo cerca del 2 por ciento de la producción nacional de leche.

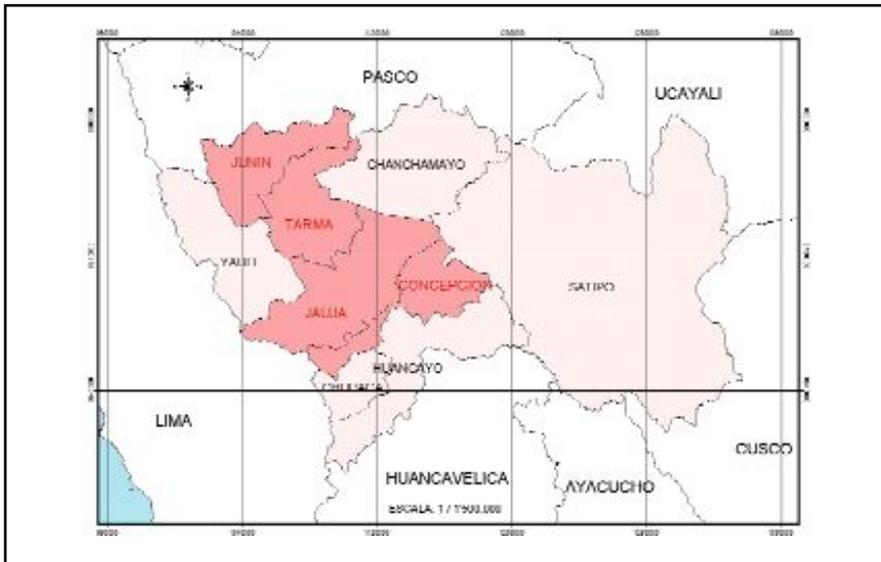
Existían, entonces, condiciones para aumentar la productividad de la leche. La zona de intervención es de larga tradición lechera. ¿Por qué estos ganaderos - que cuentan, también, con ofertas dentro y fuera para instaurar pequeñas industrias de productos procesados - no han desarrollado la producción y productividad con la tecnología apropiada? El dato del rendimiento promedio de leche y los el la papa en esos años produce zozobra: cinco litros / día y siete toneladas del tubérculo por hectárea.

Uno de los factores más importantes en el problema siempre ha sido el estado de los precios: la leche estuvo a 0.65 litro y la papa 2.90 la arroba, como promedios de la “campana grande”, en el año 2000. ¿Cómo esperar que los paperos y lecheros de La Encañada arriesguen inversiones o se esfuercen por mejorar su producción en este juego desigual? Ellos son parte del gran mapa campesino de la agricultura desprotegida y agredida del Perú. ¿Cómo motivar a experimentar lo nuevo - con la incertidumbre que involucra - frente a un mercado permanentemente adverso?

Las poblaciones comprometidas con el cultivo y cosecha del café en la zona pasaban por un largo período de crisis a causa de la caída del precio internacional.



El territorio de la experiencia en Junín



Junín es un departamento ubicado en los Andes centrales del Perú - 1'161,581 habitantes en 1998 - con poblaciones en ríos amazónicos y cordilleras altoandinas. Más del 68 por ciento de su población está compuesta por comunidades campesinas ubicadas en alturas que llegan hasta los 4,800 metros. Su principal recurso consiste en la minería del cobre, cinc, plomo y oro. En agricultura ocupa el primer lugar como productor de café, trigo, cebada, olluco y el segundo en papa. Después de Puno, tiene el título de departamento más importante en producción de ovinos. Por su alta producción agrícola y ganadera se le ha llamado la despensa de Lima. La producción artesanal llena los mercados copiosamente con bordados, cerámica, peletería, tapicería, tejido.

Huancayo, la capital de Junín, está a 3,249 metros de altitud. Es una de las principales ciudades de la "Sierra" del Perú. Es un gran centro comercial y de comunicaciones ubicado a cinco horas de Lima por vía terrestre.

Una tercera parte del territorio de este departamento corresponde a zonas de selva alta y baja con caseríos de indígenas amazónicos - como los del "Pueblo Asháninka" - entre los 650 y 900 metros sobre el nivel del mar. En la diversidad de lenguas de la región destaca el quechua hablado en tres de sus variedades y de uso cotidiano por parte de unas 117 mil personas (13.2% según el INEI). El índice absoluto de pobreza llega al 31.3 por ciento y la tasa de desnutrición al 28.8. La población sin servicios de agua potable representa el 41,2 por ciento; casi la mitad de familias carece de instalaciones de desagüe; el 72.7 por ciento no cuenta con electricidad.

Junín, por su ubicación geográfica, ha sido y es un gran centro integrador entre la costa, la sierra y la selva, uniendo en forma transversal oriente occidente y en escala longitudinal norte - sur. Su gran centro metalúrgico de La Oroya fue uno de los más sofisticados del mundo durante seis décadas. Pero su gran riqueza en minerales no ha revertido en la zona y la explotación minera causó relaves durante más de 100 años creando una enorme contaminación ambiental en tierra, aire y agua.

El ámbito de ODEINS comprendió a las provincias de Junín (Carhuamayo, Junín, Ondores, Ulcumayo); Tarma (La Unión y Tarma); Concepción (Cochas, Comas, M. Castilla); Jauja (Apata, Molinos, Monobamba, Ricrán y Yauli).

ODEINS en los Andes centrales

El Organismo para el Desarrollo Integral Sostenible (ODEINS) es una asociación peruana sin fines de lucro que diseña e implementa proyectos en poblaciones pobres en la Sierra Central del Perú. En agosto de 2001 firmó un contrato con el PNA/ PROMUDEH para alfabetizar a unas tres mil personas en 14 distritos de las Provincias de Junín. En el año 2002 ODEINS volvió a concursar en una nueva convocatoria nacional - esta vez por el Ministerio de Educación y ganó la "buena pro" para la misma zona. Así intervino en la última fase de la experiencia estatal de alfabetización con instituciones de sociedad.

ODEINS fue creado por profesionales que trabajaron desde 1990 con la Iglesia Católica de Huancayo en proyectos de lucha contra la pobreza rural. Su misión consiste en promover la calidad de vida para poblaciones campesinas en conexión con propuestas comunitarias de desarrollo integral y sostenible. El enfoque metodológico que inspiró su práctica desde el inicio fue el de las Escuelas de Campo (FAO). El principio es partir del agricultor para generar innovaciones y aprendizajes. Desde esta posición, sus especialistas y promotores incorporaron la alfabetización de nuevo tipo que propuso el PROMUDEH en el año 2001.

La mayoría de participantes en los círculos de alfabetización animados por ODEINS correspondía a mujeres campesinas (89%) pertenecientes a comunidades Huancas, situadas por encima de los 3,200 metros. Los maridos combinan actividades agrícolas con trabajo temporal en las minas. Muchos de ellos migran hacia la selva en las épocas de cosecha de café y cacao. Las actividades más rentables en esta zona son la ganadería y la producción intensiva de papa y hortalizas para el mercado de Lima a 450 kilómetros de distancia. La participación de las mujeres en estas actividades - producción, comercialización - está en ascenso y, probablemente haya alcanzado un nivel mayor que los varones en cuanto a responsabilidades. Sin embargo, continúa la subordinación antigua. La violencia en los hogares demuestra el grado de sometimiento de la mujer pese al destacado papel económico que cumple. Las mujeres participan, también, en los movimientos migratorios - temporales o definitivos - hacia la capital del Perú.

Variedad cultural y lingüística

Las lenguas locales de la zona corresponden a variedades del quechua: Yaru (norte de Junín), el Jauja - Huanca (sur de Junín), quechua Cusco-Collao y Chanka, propio de los inmigrantes de Huancavelica y de

Ayacucho. Las variantes del quechua Huanca se encuentran fuertes en los distritos de Pariahuanca, Santo Domingo de Acobamba, Cullhuas y Andamarca (Provincias de Huancayo y Concepción), zonas donde ODEINS impulsa proyectos, una parte de las cuales estuvo incorporada en las acciones de alfabetización del 2001.

Las poblaciones sureñas del departamento de Junín tienen como lengua principal el quechua, tal como se habla mayoritariamente en Huancavelica. Hay grupos importantes de migrantes ayacuchanos en Huancayo que mantienen el uso de esta lengua en su variedad Chanka. En suma, la población que tiene el quechua como lengua materna en Junín, se calcula en 116,703 personas que representan el 13.2 por ciento del total.

En este escenario de variedad lingüística y de fuerte presencia de lenguas autóctonas, los programas de alfabetización, provenientes del Estado, se han realizado invariablemente en castellano. Parte del sustento de esta política ha sido - según muchos - un argumento aparentemente irrefutable: así lo quieren los campesinos.

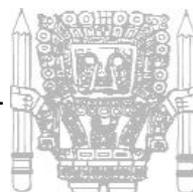
¿En qué lengua (o lenguas) había que alfabetizar? Este tema complicado le tocó sólo a ODEINS entre las tres experiencias de este estudio. Las mujeres campesinas de la mayor parte de los 14 distritos del proyecto, aparecían más firmemente vinculadas a la cultura y tradiciones indígenas que los varones. No pocas de ellas eran monolingües y la mayoría bilingües incipientes. La cultura letrada se les presentaba como un reto mayor sin muestras de algo tangible y gratificante en lo inmediato.



Notas

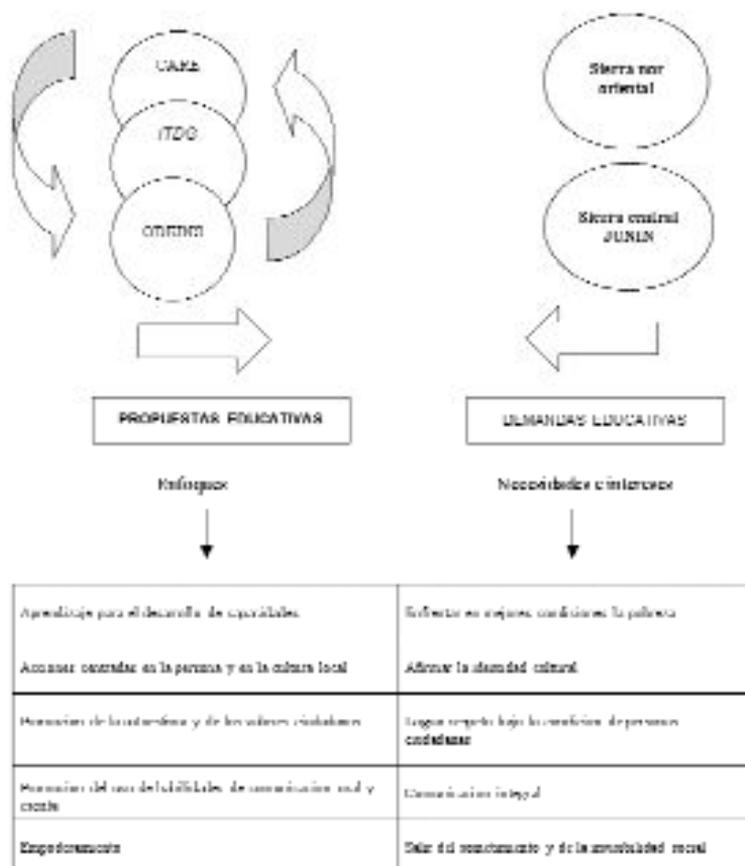
- (19) Es la Minera Yanacocha, consorcio formado por: Newmont Mining Corporation (USA, 51.35%) Compañía de Minas Buenaventura (Perú, 43,65%) Corporación Financiera Internacional (Banco Mundial, 5%).
- (20) Información obtenida en el sitio web de Oxfam América.
- (21) Censo realizado por el Comité de Desarrollo de La Encañada, organismo de la Municipalidad del mismo nombre en el año 2000.

Capítulo 3: PROPUESTAS



CARE, ITDG y ODEINS, al iniciar la alfabetización, realizaban iniciativas de capacitación y promoción desde años atrás. Las necesidades educativas no satisfechas conectaban con los propósitos de la misión de las tres instituciones y el reto consistiría en abordarlas desde la alfabetización.

NÚCLEO COMÚN DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS FRENTE A LAS DEMANDAS



Motivos de las instituciones y motivos de la gente

Los equipos de campo indagaron acerca de los motivos que tendrían las personas iletradas para “alfabetizarse”. Ninguna de las entrevistadas mencionó beneficios económicos; muy pocas manifestaron de manera aproximada el logro de derechos ciudadanos y el avance hacia una mayor participación cívica. Las respuestas se referían a intereses prácticos e inmediatos: *“quiero entender los letreros cuando viajo a la ciudad”*; *“me gustaría leer algún papel (formularios, cartas)”*; *“quiero escribir mi nombre”*; *“deseo aprender a firmar”*. Las mujeres, en muchos casos, hablaban de la ayuda que podrían dar a sus hijos pequeños en la escuela. El prestigio social – aunque no confesado – existía. Algunas manifestaciones fueron recogidas de las personas que deseaban “pasar” por la responsabilidad de ciertos cargos religiosos, *“porque, actualmente, a los analfabetos no nos consideran”*. (Julián Espíritu). La expresión de temor frente a ciertas amenazas a la seguridad personal o de sufrir engaños, se deslizaba debajo del pedido de: *“quiero saber qué firmo cuando me presentan un acta de la comunidad, o del Vaso de Leche; si me conviene o no aceptar una notificación, una propuesta”*.

Ninguna persona manifestó sentirse mal por carecer de estudios secundarios, ni dio muestras de interés de insertarse en el sistema educativo formal. Había que considerar, también, que la mayoría de los programas de alfabetización no habían dejado buenos recuerdos en las poblaciones

Dificultades en el proyecto de producción de alimentos de ITDG

Los campesinos más pobres - dentro de los convocados al proyecto de Fortalecimiento de la Producción de Alimentos en Chanta y Yanacancha - participaban limitadamente y algunos se retiraban. El equipo de técnicos notó que se producía paralización o bloqueo en un grupo importante de agricultores cuando se trataba de identificar y probar soluciones tecnológicas en las parcelas. Varias razones podrían explicar esta retracción: la limitada capacidad de los campesinos en cuanto a tiempo y recursos; el costo de los cambios tecnológicos ofertados; la percepción negativa acerca de las capacidades propias para controlar los procesos técnicos; el analfabetismo. El proyecto comprobó que las dos terceras partes de los campesinos convocados no podían leer y escribir con cierta competencia.

“La mayoría de los más pobres no querían poner su contraparte de trabajo y parcela; pedían que les diéramos plásticos y semillas para los experimentos”. (Miguel Malaver, coordinador de proyecto de innovaciones tecnológicas de ITDG)

“Abandonaban el proyecto atraídos por propinas y donaciones de alimentos”. (Miguel Malaver)

Jóvenes excluidos de la enseñanza formal

CARE PERÚ en su Proyecto Multisectorial de Población en La Encañada (Cajamarca) encontró que los jóvenes rurales - particularmente mujeres – habían sido y estaban siendo excluidos en alto número de la escuela o la dejaban tempranamente. Comprobó, también, que había altos índices de embarazo precoz en conexión con prácticas sexuales tempranas; las oportunidades de empleo fuera de la agricultura tradicional se mostraban muy escasas; existían pocos espacios de encuentro y de recreación juvenil, sobre todo para las mujeres; los jóvenes no reconocían oportunidades de participación cívica y política. La situación en conjunto se presentaba como efecto de una precaria oferta educativa para los jóvenes.

Mujeres indígenas promovidas y subordinadas

ODEINS percibía que los “proyectos de desarrollo” en el espacio rural podrían contribuir a agudizar una situación contradictoria. Las mujeres, por un lado, eran promovidas hacia mayores responsabilidades productivas, a vincularse crecientemente con el mercado y, por otro, los mecanismos de subordinación que les afectaban se mantenían inalterados. Es decir, el desarrollo de capacidades deseado chocaba con el estado de las relaciones de poder. Los proyectos para ellas podrían reforzar la inequidad existente.

Puntos de encuentro: conceptos y enfoques comunes

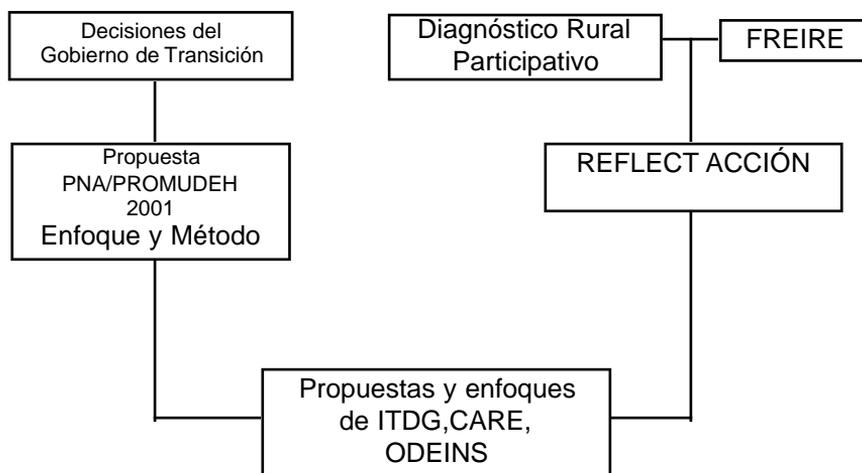
Para las tres instituciones, alfabetizar representaba una hipótesis para avanzar en el fortalecimiento de las capacidades de las poblaciones. De este modo, asumieron la tarea nueva aún cuando pareciera llevarles más allá de sus campos habituales: promoción de innovaciones tecnológicas (ITDG); salud, equidad en las relaciones de género (CARE), producción ambientalmente sostenible (ODEINS).

Existía un fondo común de conceptos y de enfoques que remitían a Paulo Freire, Amartya Sen y a la corriente del desarrollo rural participativo. ODEINS trabajaba con el método de las Escuelas de Campo; ITDG tenía equipos de expertos en Desarrollo Participativo de Tecnologías (DPT) y CARE había aplicado en Cajamarca un enfoque propio de capacitación llamado de “joven a joven”. Cada institución se encontró con Reflect-Acción en la misma coyuntura del PROMUDEH 2001.

Reflect llegó a CARE-PERÚ como un Manual y en inglés. Johan De Wilde - de esta institución en África - había realizado experiencias innovadoras, aplicándolo. La sede central de CARE en Atlanta (USA), lo había recomendado para sus cuatro programas de jóvenes en el mundo. Con la ayuda de este modelo formularon su primer manual²². En ITDG, Urpy Prado propició una primera aproximación del equipo institucional a Reflect-Acción. De este modo le fue fácil a su equipo técnico apropiarse creativamente de la propuesta nacional del PNA -2001. ODEINS, por su parte, tuvo dos etapas después de la firma de su contrato con el Gobierno: en la primera trabajó con recursos metodológicos propios, reforzados por la capacitación gubernamental (PNA/PROMUDEH); en la segunda, desarrolló una propuesta más completa con el estudio interno de Reflect-Acción²³.

INSUMOS	ORIGEN	ENFOQUES COINCIDENTES
PRÁCTICAS DE LAS INSTITUCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación “de joven a joven • Desarrollo Participativo de Tecnologías (DPT) + Corriente del DRP – Chambers • Escuelas de Campo 	Población capaz de encontrar vías de cambio a través de: <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades educativas para los jóvenes rurales (CARE); • Innovaciones tecnológicas (ITDG) • Valores étnico culturales y de género (ODEINS)
EXPERIENCIA MUNDIAL DE REFLECT ACCIÓN	Confluencia del pensamiento de Paulo Freire con experiencias sistematizadas de desarrollo endógeno (PRA) en zonas de pobreza principalmente en Asia y África.	Crecimiento de la persona desde la afirmación de la identidad hacia la acción frente las relaciones de poder. Empoderamiento como apropiación de los procesos de aprendizaje y rescate de la facultad de decidir autónomamente en lo propio y en la vida social.
PNA PROMUDEH Propuesta inicial	Crítica a la esterilidad de las propuestas de enseñanza escolarizada aplicadas a la alfabetización con uso y abuso del poder central.	Alfabetización descentralizada, desescolarizada y con movilización social para el desarrollo de capacidades.

El siguiente diagrama nos muestra dos ríos que se juntan para dar origen a las propuestas de CARE, ITDG y ODEINS



Uno de los “ríos” contiene las decisiones políticas tomadas por el Gobierno de Transición del Perú, agosto del 2000 - julio del 2001, en cuanto a un reordenamiento del aparato estatal para asumir las demandas de las poblaciones con medidas ajustadas a las necesidades y ejecutadas de manera transparente. Surgió, así, un contexto político favorable para cambiar los términos de la relación Estado - Sociedad Civil lo que condujo a considerar como elementos esenciales, la participación de la población en las decisiones sociales de la nación. El PNA del PROMUDEH 2001 asumió este mensaje como una oportunidad de alfabetizar con el protagonismo de los pobres y en conexión real con sus demandas. En su búsqueda del enfoque y método adecuados a este propósito encontró a Reflect-Acción que venía realizando experiencias en el Perú desde 1997.

El otro “río” se forma por el encuentro entre dos corrientes mundiales: la “Educación Liberadora” proveniente de Paulo Freire y el Diagnóstico Rural Participativo (Participatory Rural Appraisal) que ha dado origen a Reflect Acción.

Freire denunciaba la concepción bancaria de la educación como una fuerza destructiva consistente en someter a la persona e impedirle su

realización a través de actos creativos. Una educación de este tipo no podía sino consolidar la injusticia social. Por el contrario, a través de una nueva educación - la "pedagogía del oprimido" - los sujetos podrían leer críticamente la realidad de opresión no para caer aplastados al descubrirla sino para encontrar fuerzas dirigidas a transformarla. A este descubrimiento Freire le llamó "concientización" y los medios que recomendó para llegar a ella son la mirada de la realidad objetivada en una codificación y el juicio crítico a través del diálogo.

La corriente del Diagnóstico Rural Participativo – DRP (Participatory Rural Appraisal - PRA) impulsa cambios en la vida de las poblaciones rurales a partir de ellas mismas, recogiendo la riqueza de sus conocimientos y técnicas. Los procedimientos que aplica sirven para facilitar la organización y el despliegue del saber existente. Este enfoque ofrece un amplio menú de técnicas para organizar alternativas aprovechando las capacidades de la gente.

El sueño del PNA/PROMUDEH ²⁴

El documento de convocatoria a concurso nacional hecho por el Programa Nacional de Alfabetización proponía lo siguiente:

“Al final del proceso (tres años) los participantes, mujeres y varones:

- pueden comunicarse en forma escrita;
- procesan la información escrita que es útil para ellos;
- continúan con sus procesos grupales de aprendizaje;
- afirman su identidad cultural, social y de género;
- han incrementado sus habilidades de analizar y resolver problemas;
- participan en organizaciones sociales y asumen responsabilidades al interior de ellas;
- promueven iniciativas de mejoramiento económico;
- Se ha logrado una división de trabajo más equitativa para las mujeres; ellas están más involucradas en las decisiones comunales y los varones en las tareas domésticas”.

“Los resultados en los participantes y sus poblaciones demuestran que:

- han fortalecido sus capacidades de comunicación e iniciado un proceso consistente de adquisición de las habilidades correspondientes a la cultura letrada;

- han elevado su autoestima afirmando y valorando su identidad cultural, social y de género;
- intervienen más activamente en los cambios que se realizan en su entorno;
- mujeres y varones asumen responsabilidades directivas;
- se han apropiado de las técnicas e instrumentos de su aprendizaje”

Las estrategias del PNA 2001

El PNA/PROMUDEH había propuesto el “empoderamiento” de los GADs a través de tres fases; a) Posicionamiento; b) Proyección; c) Desarrollo.

a) Posicionamiento: “Los participantes han construido una identidad grupal y se han constituido en un grupo emprendedor”. Implica la instalación del GAD en un local adecuado y estable, unidad y cohesión entre los miembros de un grupo, organización interna, identificación propia de las necesidades, expectativas y potencialidades, formación de Comités Locales de Alfabetización (CLA).

b) Proyección: Coordinación con autoridades e instituciones, realización de micro diagnósticos, formulación del proyecto integral, preparación para la alfabetización en lengua materna.

c) Desarrollo: intercambios entre grupos de participantes; presencia y participación en organizaciones comunales; ejecución sostenida de proyectos integrales.

ESTRATEGIAS DE GESTIÓN	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Transferir la administración de los recursos a las Instituciones Promotoras de Alfabetización (IPAs). • Basarse en recursos existentes en las poblaciones; promover Comités Locales de Alfabetización (CLA). • Comprometer a las comunidades y organizaciones de la población en el seguimiento de las acciones y el control de los recursos de la alfabetización. • Trabajar con promotores nativos de las poblaciones. • Producir planes locales de alfabetización. • Organizar un portal WEB y un sistema de comunicación informática entre IPAs y PNA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar y ampliar capacidades en comunicación oral y escrita, al interior de actividades orientadas al ejercicio de la ciudadanía y al desarrollo. • Promover la apropiación personal y diferenciada de habilidades de lecto escritura a través del interaprendizaje. • Aplicar técnicas de fácil uso que conecten la lecto escritura con las actividades diarias de los iletrados para que ellos repliquen sus procesos en forma continuada sin depender de la ayuda externa. • Reforzar el cálculo matemático en relación a las actividades diarias y facilitar el acceso a la formalización simbólica de los números. • Facilitar el aprendizaje diferenciado de modo que cada participante se apropie de los conocimientos y habilidades que necesita, puede y quiere. • Monitorear y evaluar los logros grupales de aprendizaje bajo control de los participantes. • Producir materiales de lectura de acuerdo a la diversidad cultural y lingüística del país de acuerdo a la demanda de los participantes.

Concepciones compartidas en las tres instituciones

“La educación debe concebirse como una construcción permanente de conocimientos, valores y capacidades en vinculación con el medio y partiendo de lo los sujetos ya saben, poseen y desean alcanzar.” (ITDG: 2001, Documento de sustento para el Concurso Nacional PNA / PROMUDEH).

“Se entiende la educación de adultos como una instancia de formación y de reflexión sobre la práctica de fomento de la autonomía de los grupos y de democratización”. (Documento de sustento para el Concurso Nacional PNA / PROMUDEH ODEINS: 2001)

“...el aprendizaje se entiende como un conjunto de procesos que comprometen a todo el sujeto y lo habilitan para construir y desarrollar nuevos conocimientos valores y capacidades desde sí mismo y en interacción social.” (ITDG Ib)

“El analfabetismo es un fenómeno estructural que afecta a toda la sociedad y no un mal accidental que sufre una porción de la población. Su tratamiento debe ser entendido, entonces, como tarea de toda la sociedad y del Estado superando la separación y el aislamiento en los que frecuentemente se ha movido. Se trata de una tarea democrática. Sus acciones han de basarse en la concertación y la participación social con el propósito de mover todas las fuerzas dentro de los marcos de una política pública cultural. Es indudable que en estos términos la tarea de la alfabetización interpela, en primer lugar, al sistema educativo y, más ampliamente, al aparato del Estado en su conjunto.” (ITDG: 2001 p.134)

“Estamos considerando la alfabetización como un medio para recordar, registrar, representar la realidad, comunicarse a través del tiempo y del espacio; con técnicas para facilitar que las personas aún no alfabetizadas articulen sus conocimientos, para que a partir de dichos conocimientos y de la realidad en que viven, se impulse un proceso sostenido de desarrollo humano y social; dentro del cual tienen su verdadero sentido tanto el aprendizaje y dominio de la comunicación escrita como la utilización de los números y del cálculo matemático por escrito.” (CARE, Cerna: 2002b)

“Se trata de desarrollar un enfoque humanitario y democrático basado en el valor otorgado a los iletrados como personas, reconociendo que tienen experiencias, capacidades y conocimientos a partir de las cuales pueden edificar el desarrollo propio, de sus familias y sus comunidades”. (ODEINS: 2001)

“La alfabetización deberá estar centrada en la persona. La organización natural es el espacio que facilita vincular lo aprendido con la vida cotidiana. Por lo tanto las acciones educativas estarán igualmente centradas en las organizaciones que, además, asegurarán un control democrático del proceso de transformación social propiciando alternativas sociales”. (ODEINS: 2001)

La alfabetización dentro de estas concepciones comunes organiza las acciones *“...como procesos integrales de lucha contra la pobreza, pues en la práctica, los pobres están excluidos de las decisiones que afectan sus vidas, son solo receptores pasivos de las decisiones tomadas en su nombre. Pero la eliminación de la pobreza solo será posible cuando estas personas ejerzan la ciudadanía activamente.”* (ITDG: 2002)

Las características de estos procesos remiten necesariamente al núcleo personal y a las condiciones concretas de la vida de cada uno, particularmente aquellas que se refieren a las formas de relación social. El enfoque común sobre la alfabetización coincidía desde el inicio en considerarla como un conjunto de actividades de comunicación con un “material” proveniente de “dentro” de la vida de los participantes y no en una enseñanza reducida a la lectura / escritura en torno a textos producidos externamente.²⁵

Caracterización de la situación de inicio

El desafío de la alfabetización consistía en enfrentar un pasado que influía negativamente en la generación de expectativas²⁶. Las tres instituciones coincidieron en los siguientes puntos de crítica con respecto a la mayoría de las prácticas pasadas:

- Hubo escasa atención a las capacidades y a la cultura de los iletrados como elemento agravante de lo señalado arriba.
- Diversas instituciones actuaban paralelamente en las mismas zonas demandando la participación de las personas en diferentes programas simultáneos para quienes el tiempo libre casi no existe.
- No se sabía bien cómo vincular el aprendizaje de la escritura con el mejoramiento de las condiciones de vida (ingresos monetarios, participación cívica, etc.)
- Predominaban formas de enseñanza basadas en la repetición, el trabajo individual y la promoción de destrezas aisladas.
- Permaneció sin solución la alfabetización en lenguas locales indígenas combinada con una propuesta de enseñanza del castellano como segunda lengua.
- Los alfabetizados en lenguas indígenas difícilmente encontraban oportunidades de ejercitar las competencias adquiridas en sus lenguas.

La situación de inicio que enfrentaron todos, tiene los siguientes rasgos:

- Las estrategias anteriores parecían haber influido en la captación de participantes pues acudieron pocos al comienzo y fue notable la ausencia de varones y jóvenes.
- Los participantes revelaban una convicción vaga acerca de la utilidad de la escritura, lectura y cálculo formalizado.
- Los círculos congregan personas de diversos niveles de conocimientos y experiencias: edades y niveles de instrucción diferentes; analfabetos que nunca asistieron a la escuela junto a un número importante de los que habían pasado por diversos grados de instrucción escolar.
- Las poblaciones pobres esperaban de la alfabetización alimentos, materiales para tejidos, semillas para huertos, animales para pequeñas granjas.

Perfil de los procedimientos adoptados

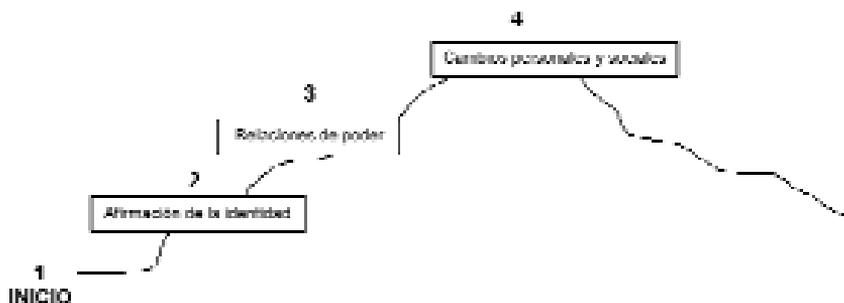
La guía “Haciendo Camino” de CARE (MIDAP, 2002) muestra una ruta práctica para el aprendizaje inspirada en el enfoque Reflect:

- Construcción de gráficos en el suelo recogiendo momentos de la experiencia
- Transferencia de los gráficos al papel.
- Identificación de temas y palabras significativas (palabras generadoras)
- Escritura globalizadora de textos y palabras significativas
- Lectura de las palabras o textos producidos en el círculo.
- Descomposición - composición de palabras (oraciones) para formar nuevo textos.
- Ejercicios.
- Registro en los cuadernos de lo aprendido.
- Acuerdos para la acción.

La estrategia metodológica que sostiene esta ruta consiste en seis momentos. CARE la ilustró con el siguiente diagrama.



ODEINS en su Manual del Promotor para la Alfabetización Sostenible expuso el proceso de aprendizaje a través de cuatro momentos en ascenso como la subida a un monte

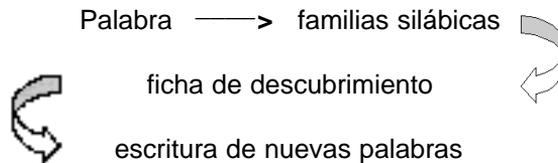


En este manual ODEINS explicaba que el promotor debiera recoger los temas de la vida de los participantes y relacionarlos - en lo posible - con cada momento. Era una forma de currículo abierto. El procedimiento metodológico coincide fundamentalmente con el de CARE, como se puede observar en los siguientes pasos prescritos para la alfabetización:

- Visualización: Representación gráfica de situaciones de la vida.
- Análisis temático que implica escoger los temas a partir de la realidad representada visualmente y discutirlos.
- Trabajo con las palabras generadoras y los números significativos.
- Construcción de palabras / textos (descomposición - composición silábica)

La estrategia para el aprendizaje en ITDG consistió en organizar secuencias sobre temas diversos elegidos por sus grupos de alfabetización, de la siguiente manera:

- Visualización, que consiste en motivar al grupo a dibujar en relación a temas de la vida local. El dibujo es un escalón para la escritura y es un buen recurso del aprestamiento. Los participantes representan en imágenes su propio mundo. Lo hacen en papelotes o trazando rayas en la tierra.
- Análisis temático. Los dibujos hacen hablar. Los promotores facilitan el diálogo preguntando. El grupo se concentra en un tema y lo analiza.
- Construcción de palabras. El grupo toma una palabra o una oración corta que concentra algo de lo analizado; la lee; la escribe; es estimulado a descubrir nuevas palabras siguiendo la secuencia clásica:



Para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura los equipos de ITDG siguieron la vía recomendada por Freire en “Educación como Práctica de la Libertad” pero sin incorporar la estrategia de elaboración de codificaciones sobre temas generadores”. Los participantes debían leer en materiales producidos por ellos.

Formación de educadores en CARE

El equipo de CARE- MIDAP elaboró una propuesta para la formación de sus educadores a través de talleres construidos sobre la base del modelo que muestra el diagrama siguiente

TALLERES DE FORMACIÓN DE FACILITADORES DEL MIDAP



- Enfoque centrado en el núcleo personal: se aplican técnicas dirigidas a penetrar en el mundo de las vivencias de los sujetos. ²⁷
- Énfasis en la identificación de los valores personales y culturales.
- Desarrollo de capacidades de observación y crítica para el análisis social.
- Construcción de nuevos conocimientos en torno a los temas de derechos humanos, democracia y género.

La estrategia combinaba los talleres con el acompañamiento a las acciones de los facilitadores en los círculos.

"Todos los viernes por la tarde, hasta los domingos por la mañana - desde junio hasta diciembre del 2001 fueron los momentos ordinarios de capacitación. La razón de la fortaleza de los facilitadores que se mantuvieron solos durante meses en Yanacancha es el trabajo que se hizo con ellos todas las semanas" (Teresa Cerna Salas, Responsable del Proyecto MIDAP).

Una práctica como ésta revela la capacidad de una institución de analizar continuamente su proyecto educativo y recrearlo; refleja la habilidad de generar un movimiento práctico - teórico de construcción de conocimientos nuevos que genera, al mismo tiempo, pistas educativas renovadas.

Como es corriente encontrar en Reflect-Acción, los facilitadores experimentaron la ruta que iban a recorrer en sus círculos aplicándola primero en sí mismos. Al inicio eran comunes los sentimientos de temor, desconfianza y baja autoestima. Así ellos, en un primer momento, fueron estimulados a reconocer sus valores y a identificar sus capacidades. Después el enfoque les dio facilidades para desplegar las energías que habían mantenido represadas.

Alfabetización en lenguas locales

ODEINS en los fundamentos de su propuesta para el concurso nacional del PNA / PROMUDEH, acudió a José María Arguedas:

"Tras un largo, penoso y agobiante esfuerzo los maestros de escuela logran enseñar al indio el alfabeto español y consiguen que lea un centenar de palabras españolas. Cuando estas explicaciones se hacen parte en kechua y parte en castellano, los alumnos indios logran comprender parte de lo que el profesor les explica y a lo largo de este proceso consiguen asimismo ampliar un poco su vocabulario castellano. Egresado el alumno indio de la escuela elemental, vuelve a su medio, pretende leer un periódico, un texto, un libro cualquiera y no logra jamás sentir ningún interés por la lectura, porque desconoce el 80 % de las palabras que lee, porque en verdad no lee, sino que solo interpreta alfabéticamente una serie de palabras extrañas para él, pierde definitivamente toda ilusión, todo gusto por la lectura, e ingresa nuevamente en la inmensa y casi inalterable multitud de indios analfabetos, en el mundo de ñausas (ciegos)... como ellos denominan con terrible amargura a los que no saben leer" (Arguedas 1986).

Posteriormente, a la llegada del Manual del PNA, ODEINS siguió las orientaciones de ALFABIN²⁸. La exposición que encontró allí sobre el uso de las lenguas para la alfabetización era clara. En ella el PNA describe la situación posible de los participantes monolingües, o bilingües en diverso grado (incipientes, subordinados o coordinados) de los GADs y, establece que las acciones educativas “correspondan a la realidad lingüística que se presenta en cada zona”. La justificación de esta directiva aparece en el siguiente recuadro.

Razones para la Alfabetización Bilingüe en poblaciones de lenguas indígenas:

Razón pedagógica.- Todo ser humano logra su mejor aprendizaje haciendo uso de su lengua materna.

Razón cultural.- Quien es educado en su lengua materna tiene una identidad cultural y personalidad afirmada. Quienes son castellanizados sufren fácilmente pérdida de su identidad cultural lo que atenta al desarrollo de su personalidad.

Razón científico lingüística.- El dominio de la lengua materna es importante en la formación del proceso del pensamiento, quien aprende en lengua materna está en mayor y mejor capacidad para aprender el segundo idioma.

Razón Social.- El desarrollo humano con equidad y la sociedad democrática y pacífica exige una educación a esta medida. Sólo así se abrirá el camino de salida a la exclusión de los indígenas.

Según el Manual la aplicación de estas orientaciones requiere generar en las poblaciones indígenas una actitud positiva hacia la Educación Bilingüe Intercultural, partiendo de reconocer la singularidad y valor de las culturas que conduce a reforzar y afirmar las identidades y, al mismo tiempo, facilitar el diálogo intercultural.

ODEINS asumió las siguientes líneas de orientación:

- Desarrollar acciones educativas, con los grupos étnicos culturales que sientan la necesidad de reafirmar su identidad cultural.
- Crear condiciones para establecer “una interrelación en el que la aceptación, el respeto y la tolerancia sean los componentes rectores

para constituir una convivencia intercultural armónica.”

- Promover el desarrollo, la revaloración, el fortalecimiento de las potencialidades culturales de los pueblos indígenas.
- Facilitar el descubrimiento y afirmación de los valores culturales indígenas lo que debe conducir a la elevación de la autoestima de los “vernáculo hablantes.”
- Realizar acciones de enseñanza-aprendizaje en lengua materna como punto de partida.
- Implementar técnicas de enseñanza y/o reforzamiento del castellano oral.
- Promover la transferencia de las habilidades lectoras en lengua propia a la segunda lengua.

En cuanto a la lengua se consideró lo siguiente:

“Erróneamente muchos programas de alfabetización con poblaciones vernáculo hablantes desarrollaron acciones de alfabetización en castellano partiendo, incluso, de las habilidades más complejas que son leer y escribir. En poblaciones de habla nativa, por lo tanto, «no se va a enseñar en castellano sino se va a enseñar el castellano”.

“El quechua hablante maneja en la práctica más de doce fonemas; si llega a hablar en castellano, practica ocho fonemas de esa lengua que, sumados a los que tiene, termina dominando veinte fonemas”.

“La persona que desarrolla su aprendizaje en lengua materna está en mayor y mejor capacidad para aprender el segundo idioma con menos probabilidades de sufrir interferencias lingüísticas y, por consiguiente, se comunicará mejor”.²⁹

Los equipos se comprometieron a facilitar la recreación de experiencias culturales de conocimientos andinos - como, por ejemplo, sobre plantas y cultivos - mediante anécdotas, simulaciones, dibujos. ODEINS suponía que esto permitiría a los participantes afirmarse culturalmente y desarrollar actitudes que les llevaría a luchar por la dignidad al mismo tiempo que desarrollaría en ellos el respeto frente a otras culturas.

Los promotores organizaron grupos por grados de bilingüismo (monolingües. sólo hablan la lengua materna; no tienen mayor contacto con el castellano; incipientes, hablan una lengua materna y el castellano de manera elemental; coordinados, manejan por igual de ambas lenguas) y se propusieron la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en las

lenguas de los participantes y, enseñar el castellano como segunda lengua. El punto crítico de esta dimensión intercultural fue el tiempo, tanto para preparar a los facilitadores-instructores, como para realizar la enseñanza en profundidad. El Manual lo establecía claramente: El aprendizaje de una segunda lengua requiere de disponibilidad, como mínimo de unas seis horas secuenciales de trabajo semanales. El promotor tomará en cuenta este requisito para elaborar sus actividades de aprendizaje.

Alfabetización y empoderamiento

ITDG puso énfasis en la idea de desarrollar las capacidades de comunicación mediante el diálogo a través de la representación visual de situaciones de los participantes (mapas, diagramas, gráficos) y la escritura de textos sobre aspectos significativos de la vida con ayuda, en algunos casos de matrices. Esto fue el material de aprendizaje. Los procesos estuvieron marcados por momentos como los siguientes:

- 1) Afirmación de la identidad.
- 2) Análisis de las relaciones de poder en la familia y en el grupo local.
- 3) Análisis de las situaciones importantes de la vida social.

El conjunto vino a ser como un currículo montado sobre los momentos del desarrollo personal y orientado hacia un horizonte de capacidades para el cambio social.

CARE construyó su estrategia aplicando la capacitación de "joven a joven" que apuntaba hacia el desarrollo del pensamiento de los jóvenes participantes. Perfiló su enfoque con el Manual de Reflect-Acción (David Archer & Sara Cottingham, 1996). Los participantes, de este modo, debían proponer sus temas de reflexión y producir sus materiales educativos. El diálogo sobre el contexto debía motivarles a tomar decisiones y emprender iniciativas de cambio.

ODEINS encontró en la propuesta metodológica del PNA elementos para fortalecer la autonomía en las mujeres indígenas.

La inequidad - efecto del estado actual de las relaciones de poder - aparecía en los análisis de las tres experiencias como la traba principal del despliegue de capacidades.

La aritmética práctica

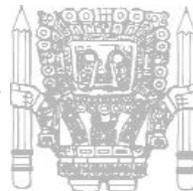
Las propuestas en este campo tuvieron un débil desarrollo. El Manual del Facilitador del PNA ofrecía pautas generales sobre el tema. El trabajo sobre el número escrito - por la lógica del enfoque - se consideraba incluido como hallazgo complementario al descubrimiento de la palabra y en conexión con los temas significativos escogidos por los participantes.

“El tratamiento de cálculo se realiza sobre la base de las habilidades aritméticas mentales que ya poseen los participantes. El énfasis se pone de lleno en el cálculo escrito de manera que ayude a los participantes a aplicarlo en situaciones concretas de la vida diaria” según el mismo Manual.

El tratamiento metodológico expuesto en la Guía, no explicaba la forma de hacer ejercicios de números en conexión con los temas representados en mapas, gráficos, matrices, etc., con lo cual no se aseguraba que los facilitadores promovieran la “lectura matemática” de los acontecimientos de la vida. Sin embargo, esa propuesta del PROMUDEH recomendó usar los “facsimilios” de billetes y monedas de las láminas escolares para hacer ejercicios de operaciones económicas que interesan a la gente. Así se suponía que los participantes lograrían formalizar simbólicamente los números con mayor facilidad. Estas eran orientaciones provenientes de Reflect-Acción y fueron asumidas por los tres equipos de las experiencias.

Todo el aprendizaje de matemática consistiría en reforzar la lógica de cálculo que tienen los adultos y en facilitarles el acceso a la escritura simbólica de cantidades que ellos ya tienen en su cabeza. Por lo tanto, no habría “operaciones” (restas, sumas, multiplicaciones) en la pizarra ni en los cuadernos. El cálculo matemático no tenía que venir de problemas propuestos externamente sino de las situaciones existenciales, las mismas recreadas por los participantes para la escritura. Además, los participantes serían instruidos en la construcción de matrices para organizar los datos matemáticos encontrados en la vida de los participantes: crédito (cálculo de la amortizaciones de los préstamos), cultivos (costos / precios de los cultivos, etc); sostenimiento familiar (ingresos vs gastos) .

Capítulo 4: CRÓNICAS DE LOS NUEVOS TIEMPOS



Los hechos que siguen corresponden a la historia de los círculos de alfabetización de jóvenes voluntarios en La Encañada y Celendín (CARE), de mujeres y varones de la ganadería comunera en Chanta, Combayo y Yanacancha Baja (ITDG) y de las poblaciones indígenas de Junín, Tarma, Concepción y Jauja (ODEINS).

La recolección de textos y testimonios no ha sido hecha por un cronista neutral y la breve reconstrucción histórica que aquí se muestra tampoco pretende ser "objetiva" en sentido etnográfico, sino solo mostrar que, a comienzos del siglo XXI, pasó algo diferente en la alfabetización nacional.

CRÓNICA UNO: EL MIDAP... UNA OPORTUNIDAD PARA LA PARTICIPACIÓN JUVENIL

Un proyecto anterior de CARE en Cajamarca con el Ministerio de Salud (PMP) había demostrado que muchos jóvenes del distrito de La Encañada no podían usar la información necesaria para la salud, ni siquiera quienes entre ellos tenían grados de instrucción, particularmente mujeres. La alfabetización aparecía, entonces, como una demanda grande y como el resultado de la inequidad y de la baja calidad educativa. Pero ¿qué educación habría que proponer - más allá del aprendizaje de habilidades de lectura y escritura - y para qué? ¿Una vía de salida a los jóvenes del campo para trabajar en las ciudades? ¿Qué suerte podrían esperar los jóvenes instruidos del campo, en caso de no poder salir de sus poblados?

En la primera visita que hice a Yanacancha Grande encontré algo sobrecogedor. El informe de matrícula en el Centro de Educación Secundaria "San Martín de Porres" mostraba que de casi cien alumnos en el año 2003 para los cinco grados de educación secundaria, había sólo ocho mujeres matriculadas. Al igual que muchas zonas rurales de la sierra peruana, en La Encañada, las niñas comienzan sus estudios más tarde y repiten años escolares con mayor frecuencia que los niños; abandonan la escuela antes de culminar la primaria; tienen menores oportunidades de recreación que los varones; su educación es afectada en muchos casos por el embarazo precoz. (Anderson, 1999). En 1997, en el departamento de Cajamarca, 23 de cada cien mujeres de 15 a 19 años estaban

embarazadas por primera vez o ya eran madres, cifra que duplica los promedios nacionales que alcanzan el 13,4 por ciento. La Dirección de Salud Cajamarca, en el año de 1996, reportó 1,137 embarazos en adolescentes que constituyeron la quinta parte del total de embarazos. Estas cifras se incrementaron en el año de 1997 a 2,843 embarazos en madres entre los 10 a 19 años. De esta suma el 38,6 por ciento, tocó a la provincia de Cajamarca. En el año 1999 la mitad de muertes maternas correspondió a menores de 20 años de edad.

El Proyecto de Salud de CARE en el año 2000 mostró que en La Encañada el promedio de edad de iniciación sexual estaba en los quince años. Solo el 39 por ciento usaba algún anticonceptivo, siendo el condón el método mas usado. Los y las adolescentes “que no emplearon ningún anticonceptivo argumentan que no lo hicieron porque la relación sexual fue imprevista (más del 60%) o no sabían qué usar (30%)” (Cerna, 2003). En cuanto a la decisión para tener relaciones. el 14 por ciento de los varones y el 11 por ciento de las mujeres manifestaron haber sido presionados por sus parejas. Los datos muestran el contraste frecuente que existe en sociedades de alto control patriarcal donde la libertad sexual convive con fuertes restricciones morales.

La primera idea del proyecto fue enfrentar la discriminación sexual congregando principalmente a mujeres y logrando que se incrementara la participación femenina en los equipos de voluntarios y voluntarias con casi el 30 por ciento del total en Yanacancha y la mitad en Celendín.

CARE en Yanacancha

En junio del 2001, treinta jóvenes de secundaria entre catorce y veintiún años fueron seleccionados en los Colegios "San Martín de Porres" de Yanacancha Grande y "Cristo Redentor" de Yanacancha Baja, y convocados a una primera experiencia de capacitación.

"Los alumnos se mostraban tímidos, débilmente interesados en participar en el intercambio de ideas, poco dispuestos a hablar abiertamente entre ellos. Al final del taller, se comunicaban mejor, más libremente... mostraban mayor interés" (Teresa Cerna, Responsable del MIDAP)

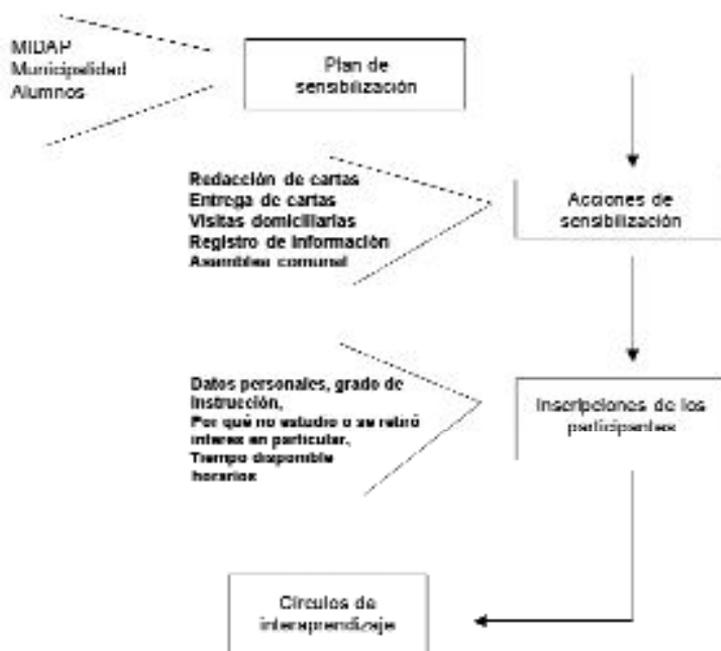
"Fue como si estuviéramos naciendo" (Guillermo Quispe, facilitador comunal de alfabetización de Yanacancha Grande)

La propuesta de formación incorporaba el acompañamiento en la práctica de

los voluntarios, realizado por Teresa Cerna entre julio y diciembre del 2001.

La ruta que siguieron los voluntarios del MIDAP en Yanacancha Grande fue la siguiente:

MIDPA- CARE terminó su período acordado de acompañamiento a los jóvenes

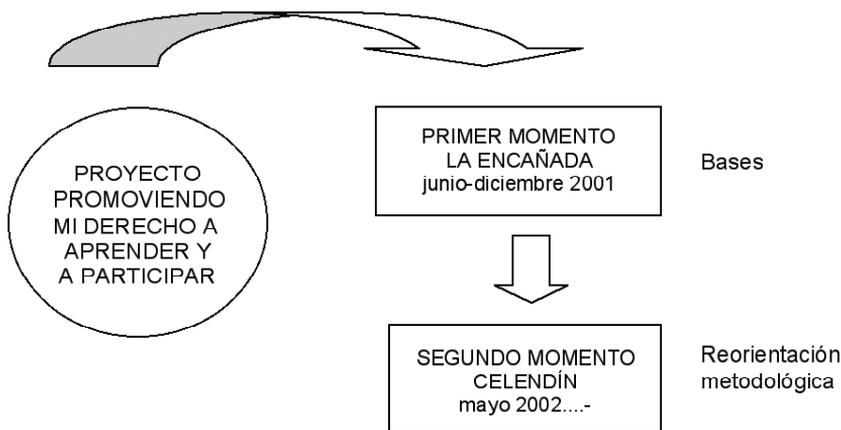


de Yanacancha en diciembre del 2001. Ese semestre julio - diciembre 2001 vino a ser la fase piloto de un proyecto mayor con el enfoque de capacitación de joven a joven alimentado por "Reflect-Acción". Los voluntarios de la primera fase continuaron reuniéndose entre ellos y animando círculos de aprendizaje sin apoyo externo. Los círculos, entonces, con vida propia se reprodujeron: en un año crecieron en participantes y doblaron su número.

La intervención en esta provincia comenzó con un estudio de la situación de los jóvenes y un censo en 120 comunidades de seis distritos. La información obtenida mostró que pocas personas eran analfabetas entre los doce y veintiocho de edad. El grueso de la población iletrada correspondía a personas mayores de 29 años. Este bajo nivel de analfabetismo se explicaría

porque en la mayoría de caseríos existían centros educativos primarios desde tiempos pasados. El estudio previo que hizo el equipo demostró *“que las habilidades y competencias de lecto escritura y cálculo son bastante deficientes. Ello nos ha llevado a reorientar trabajo con la población de Celendín.”* (Cerna 2002)

En noviembre del 2001 se iniciaron las coordinaciones en Celendín para



organizar el proyecto en esa zona. En febrero del 2002 el MIDAP produjo la Guía del Facilitador "Abriendo Puertas" (Cerna, 2002) Este sería un momento de maduración metodológica.

En la experiencia de Yanacancha se había percibido algo que fue confirmado o enriquecido a través de los contactos y entrevistas en Celendín. Los jóvenes reclamaban algo más que leer y escribir. Sus necesidades de jóvenes no estaban satisfechas con solo las letras; percibían vagamente que no podían ejercer plenamente sus derechos específicos y sus potencialidades no encontraban vías para desplegarse:³⁰

“... teníamos vergüenza hasta de hablar con otras personas...”

La propuesta, entonces, no podía tener como blanco único la alfabetización – ni siquiera lo había sido en La Encañada - pero tampoco podía usar una fórmula general de desarrollo de capacidades. El interés, entonces, se dirigió a remover los obstáculos que impiden a los jóvenes desarrollar sus potencialidades y participar en la vida ciudadana. Ese fue

el Diagnóstico de Necesidades Educativas hecho por MIDAP en coordinación con el MINSA en abril del 2002.

“Si bien es cierto la mayoría de jóvenes (15 a 28 años) han culminado por lo menos el nivel primario de educación, se identifica la necesidad de trabajar con un enfoque de ciudadanía que tod@s necesitamos para la reconstrucción de valores que contribuyan a la mejora del desarrollo personal y colectivo. Pretendemos entonces reforzar aspectos relacionados con autoestima, liderazgo, derechos, democracia, organización comunal y participación juvenil activa que son las áreas en las cuales estamos poniendo especial énfasis a través de la Iniciativa de Desarrollo para Jóvenes.” (Cerna 2002)

Los distritos escogidos fueron Oxamarca, Huasmín, José Gálvez, Sucre, con la idea apoyarse en las acciones de CARE y reforzarlas.



Cuadro General MIDAP (2001-2002)

Yanacancha Grande (La Encañada)		Celendín	
Año	Participantes	Año	Participantes
2001	43	2001	-
2002	307	2002	336
TOTAL	350	TOTAL	336

Elaboración: Teresa Cerna, Jacqueline Abanto

Hasta la llegada del MIDAP a La Encañada y Celendín, las instituciones sociales y las autoridades locales miraban a la educación como asunto de construcciones y mejoramiento de aulas. Las autoridades de los caseríos consideraban que su papel en la educación consistía en hacer gestiones para conseguir cemento, o ampliación de plazas o cambio de profesores. La nueva propuesta generó el interés por el tema educativo en sí. Los Gobiernos Locales de los distritos de Oxamarca, José Gálvez, Sucre y Huasmín en Celendín, al igual que en La Encañada, incorporaron el tema de la calidad educativa en sus planes. La Municipalidad de Oxamarca se comprometió a donar dinero para adquirir el material didáctico de los círculos de su jurisdicción.

Por otro lado, el MIDAP inició coordinaciones con el área de Educación de Adultos del Ministerio de Educación y firmó un convenio con la Dirección Regional de Educación de Cajamarca para difundir su experiencia y aportar en la formulación de la Propuesta Nacional de Educación de Adultos y Alfabetización.

La historia según los jóvenes del MIDAP

En marzo del 2003, el MIDAP promovió actividades de reflexión sobre el trabajo realizado por el MIDAP durante dos años. Los facilitadores de Yanacancha y Celendín reconstruyeron sus historias en tres talleres.

Valiéndose de la representación gráfica del río, los momentos diferentes deberían reflejarse en las variaciones y accidentes que pueden sufrir las aguas desde su nacimiento y por todo su curso. En los dibujos presentados aparecieron diversos elementos, cada uno con un mensaje especial. Juntándolos salió la siguiente secuencia:

Primer Momento: Inicio (Caudales pequeños, estrechos y dispersos. Rocas)

“Por qué te metes a eso.- me decían mis amigas - es una pérdida de tiempo. Mi mamá,. por el contrario me animaba: no hagas caso; sigue, no más...(Lorena Garrido, 18 años).

Padres de familia, no convencidos. La población desconfiada.

“Nuestros padres no querían el proyecto al comienzo” (José Quispe 17 años).

“Estos vienen a engañar - decía la profesora de la escuela - y no quiso darme su local” (Lenin Vásquez, 16 años).

En muchos momentos, el joven voluntario experimentó inseguridad:

“Salí seleccionado. No lo esperaba. Tenía miedo” (Héctor Quispe, 18 años).

“Pensaba y pensaba: - Me van a decir ¡tú no sabes nada!” (Enrique Malaver, 18 años).

“Sentía que no tenía la capacidad suficiente para ganarme la confianza de la gente” (Guillermo Quispe).

Inseguridad mezclada con alegría.

“Fui seleccionado, gracias a Dios, pero no sabía qué me iba a pasar” (Walberto Torres 21 años).

Segundo Momento: Encuentro con REFLECT: Primer Taller (Caudales pequeños, nutridos por una corriente externa).

“Pasaba de la timidez a la confianza en mi misma. ¡Podía hablar! Me animé bastante “ (Lorena Garrido).

“En la capacitación nací como facilitador. Salí con fuerza”. (Abelino

Morocho, 15 años).

Tercer Momento: Primeras dificultades (Los ríos chocan con rocas)

“La gente no creía. Han venido tantas veces ofreciendo lo mismo, decían”
(Walter Escobar, 17 años).

“Luego que estaba caminando, quería caerme. La gente no venía”
(Armando Ramos, 12 años).

“En Choctapampa todas las personas que visité me dijeron sí y el día de la primera reunión, ¡nadie!” (Lorena Garrido).

“No creía que podría conseguir participantes. Hasta la tercera capacitación estuve sufriendo”. (Miguel Angel Machuca, 20 años).

“Estaba solo en la pampa y llovía. ¡Dios! - decía - ¿por qué eres tan injusto conmigo? Vino el Teniente Gobernador y me habló: mira, hijo, dame tus papeles para que te firme que has trabajado y así puedas recibir tu pago”
(Lenin Vásquez).

Cuarto Momento: Los círculos comenzaron a crecer (Los ríos, pequeños aún, se deslizan suavemente a través de un paisaje hermoso: árboles, flores...).

“Cuando estaba más desesperado, comenzaron a llegar participantes”
(Héctor Quispe, 18 años).

“Invitamos con mucho entusiasmo, yendo casa por casa. Por fin nos creyeron” (Enrique Malaver, 18 años).

“Después de la segunda capacitación agarré más confianza y gané más participantes.” (Lorena Garrido).

“Era hermoso. Comencé a tener más participantes.” (Abelino Morocho).

“Me fui a donde estaban jugando y les dije: ¿tienen un tiempito después para conversar sobre esto y esto? Les hablé claro. Comenzaron a asistir sin faltar.” (Miguel Angel Machuca, 20 años).

Quinto Momento: El trabajo se consolida (Ríos caudalosos).

“Van llegando cada vez más. El papá, la mamá, el hijo...La hija al comienzo no, por desconfianza. Ahora ya hay señoritas. La gente ¡feliz! Aplauden, se ríen. He anotado hasta sesenta, pero siguen viniendo...” (Miguel Angel Machuca).

“Tengo 49 participantes. Ya no me preguntan ¿qué nos vas a traer?” (Estilita Escobar, 14 años).

“Cuando estábamos más caídos, vino Teresa y nos dio ánimos y seguimos. Comencé con 10; ahora tengo más de 40 y, además, vienen niñas y niños entre seis y doce años.” (Elmer Machuca, 19 años).

Sexto Momento: Los facilitadores se afirman. (Ríos anchos, discurren libremente; corrientes fuertes; remanso, paisaje hermoso en el contorno).

“Fue aquí el momento de desatarme más y ser libre como facilitador” (Abelino Morocho, 15 años).

“Comencé a desenvolverme mejor. Gané amistad y confianza. Ya saben escribir sus nombres, firmar y otras cosas pequeñas” (Guillermo Quispe, 18 años).

“Cuando me fui a Lima en vacaciones, las mujeres del círculo me hicieron una despedida y lloraban: no te vayas - me decían - nos hemos acostumbrado a ti - Ahora quiero animar a más personas a que hagan lo que yo he hecho” (Lorena).

“Ellos (los del círculo) dicen que es la mejor experiencia que han tenido. Me dan ánimo. Ahora quiero con más fuerzas sacar adelante a nuestro pueblo” (Elmer).

“Los participantes me cuidan. No vengas cuando llueve y hay mucho barro - me dicen. No sabía por qué me trataban así y después me di cuenta: yo les daba importancia y ellos a mí” (Lenin Vásquez, 16 años).

“Quería caerme, pero me levanté y me ayudaron los participantes. Dije, entonces: ahora tengo que salir adelante sin desanimarme” (Amando, 12 años).

“Nosotros también tenemos habilidades para educar a los miembros de la comunidad. Al comienzo fue difícil darme cuenta de mis capacidades totalmente, pero luego le puse ganas y conseguí cosas que no pensé

lograr. Yo trabajé con mi comunidad y algunas personas decían que iban a perder el tiempo. Decían, también, que los facilitadores no tenemos experiencia, pero luego se dieron cuenta que no es así, porque ya hemos desarrollado mejor nuestras capacidades y hemos trabajado contentos". (Carta de Guillermo Quispe).

La imagen del río que crece y avanza en los gráficos de los facilitadores sugiere el movimiento de los círculos hacia el autosostenimiento.

La forma de trabajo no remunerada de los voluntarios favoreció su imagen frente a la población. Las condiciones del desempeño de sus funciones - tiempo empleado en sus desplazamientos, alimentos, alojamiento, materiales - fueron duras. Los gastos fueron cubiertos en parte por los caseríos, la gente y, en parte, por los mismos voluntarios (materiales, pasajes, etc).

~~- ¿Cuánto te pagan? – me decían al comienzo~~

- No me pagan.

- Sí te pagan...Si no ¿cómo estás viniendo, caminando desde tan lejos?

- Bueno, ya, sí me pagan....En conocimientos, en experiencias, en mi desarrollo personal....

(Testimonio de Lorena Garrido)

En Yanacancha Grande, CARE otorgó treinta soles mensuales a cada voluntario entre julio y diciembre del 2001. Los promotores de alfabetización del Programa Nacional de Alfabetización estaban recibiendo "propinas" de trescientos soles. En enero del 2002 CARE se alejó de Yanacancha y dejó a los voluntarios sin ese pequeño estipendio. Ellos continuaron y los círculos y el equipo de facilitadores crecieron.

Vías nuevas

La ejecución del proyecto MIDAP estuvo en gran parte bajo responsabilidad de los voluntarios. Ellos con sus propias ideas y recursos planificaron, movilizaron a las poblaciones, establecieron acuerdos con las autoridades, organizaron círculos y resolvieron su funcionamiento práctico.

Iniciativas desplegadas por los voluntarios

- Visitas domiciliarias para la difusión de la propuesta e inscripción de participantes.
- Impulso a Talleres de sensibilización comunal con autoridades.
- Coordinación con autoridades comunales.
- Coordinación con directores de centros educativos.
- Coordinaciones con autoridades y líderes comunales.
- Organización de eventos de concentración masiva con fines recreativos y en respuesta a los intereses de la población juvenil.

Los círculos fueron organizados como lugares de intercambio de conocimientos y experiencias en los que los participantes incrementaban su poder de conducción.

- Cada círculo creó una forma propia de control de asistencia y que sirvió para mejorar su cohesión *“Por ejemplo, si algún participante no asiste a los talleres, inmediatamente, dos o tres participantes en compañía del facilitador, van al domicilio de quien inasistió para averiguar los motivos de la inasistencia, pero básicamente para expresar su apoyo si se lo requiere”*.
- Las actividades del círculo se suspendían por acuerdo de los participantes. Generalmente lo hicieron cuando ocurrirían las actividades agrícolas más fuertes: siembras, cosechas, limpieza de canales de regadío.
- Los participantes registraron en los cuadernos propios, con gran interés, la información significativa referente a sus comunidades: datos relativos a la posta de salud, al centro educativo, al puesto policial, a domicilios, chacras y corrales. Se despertó, así, el sentido de observar el entorno y de analizarlo para idear posibilidades de mejora.

Pistas para prácticas educativas de nuevo tipo en CARE

En los informes del MIDAP hay cierta diversidad de prácticas metodológicas. Los elementos comunes – marcados aquí como momentos - se muestran a través de la siguiente síntesis:

(Los protagonistas son los asistentes a los círculos)

MOMENTOS

Acogida

Intervienen todos en la creación de un ambiente cálido, amigable
Hacen ejercicios de animación y desinhibición
Controlan su propia asistencia al círculo

Tratamiento temático

Acuerdan el tema después de una exploración.
Forman pequeños grupos.
Representan el tema con imágenes usando mapas, diagramas, matrices en hojas grandes, a escala si es posible, y en el suelo.
Escriben rótulos en las imágenes usando símbolos propios o palabras y números con ayuda.
Diálogos sobre el tema. Narran experiencias vinculadas al tema.
Proponen conclusiones.

Lectura y escritura

Seleccionan las palabras o frases significativas de los rótulos.
Leen y escriben las palabras o frase seleccionadas

Ejercicios de escritura

Descomponen la palabra (o frase) en familias silábicas
Construyen su propio alfabeto con las letras de las palabras seleccionadas y lo exponen en la pared.
Construyen palabras de interés encontradas en el tema

Sistematización

Resumen del tema
El facilitador aporta información
Conclusiones (aplicaciones prácticas)
Acuerdos de círculo
Pasan los ejercicios a los cuadernos

Los avances de proceso en CARE PERÚ

En esta experiencia de CARE, los círculos llegaron a ser lugares de intercambio educativo. Las personas se sentían acogidas y reconocidas desde el inicio. Iniciaban el aprendizaje dibujando, actuando y hablando

sobre situaciones que interpelan a la persona en su identidad y autoestima.

La evaluación que hicieron los jóvenes voluntarios

Ellos entendieron los avances alcanzados comparando primero, el “antes” con el “después”³¹

El “antes” de los participantes

Miedo, vergüenza: *“algunos huían”; “se escondían”; “tenían vergüenza, miedo”; “tenían miedo a hablar”; tenían miedo de aprender”; “eran muy tímidos”.*

Evasión: *“no querían participar”; “no respondían a las preguntas”; “no querían salir a la pizarra”; “parecían desinteresados en todo”;*

Desconfianza: *“no se sentían cómodos”, “no confiaban en nosotros”; “no creían que podíamos enseñarles”; “creían que podían quedarse igual”*

Baja autoestima: *“se dejaban manipular”; “se creían gente sin importancia”; “creían que no valen nada”.*

El “después” de los asistentes a los Círculos fue mostrado con las siguientes expresiones:

“Ahora sí, son más sueltos”. “Todos participan”. “Todos hablan”. “No son sorprendidos por nadie”. “Participan y reclaman sus derechos”. “Vienen alegremente”. “Conversan, discuten”. “Hablan”. “Están confiados y escriben”. “Se presentan”. “Ya no tienen vergüenza”. “Son capaces de salir adelante”. “Se sienten libres en el círculo”. “Nos quieren”. “Están atentos cuando explicamos”. “Han perdido la timidez”. “Responden muy sueltos”. “Han cambiado en todo”. “Hablan de todo”. “Están ansiosos por aprender cada día más”. “Se sienten felices en las reuniones”. “Tienen ideas nuevas”. “Conocen cómo funciona una organización”.

Seguidamente pasaron a describir la forma cómo fueron construyendo su

relación con los participantes

~~Walberto Torres 21 años, describe cómo trabaja en La Florida (Calconga)~~³²

“Me reúno en el local de la escuela. Trabajo tres horas los sábados. A veces los domingos. Solo tengo dos analfabetos « puros ».

Nos saludamos y vemos la asistencia. Jugamos para animarnos. Seguidamente vemos el tema del día, según acuerdo anterior. Yo me he preparado, por decir, en la papa, conversando y preguntando a los que saben de la comunidad.

En la reunión sacamos como un diagnóstico, o sea, miramos cada cosa de la producción sin saltarnos nada. Dibujamos lo que hemos visto: el pesaje, el comerciante, la rancha. Todos dan sus ideas. Yo apunto y vuelvo a hacer preguntas. Entramos a discutir.

Por último vemos las conclusiones: cuánto cuesta ésto y ésto; qué pasa con la planta antes y después; qué es mejor para su crecimiento; cómo combatir al gusano y al hongo; dónde vender mejor; cuánto cuesta todo y cómo se puede ganar más. Dibujamos. Escribo palabras de lo que hemos conversado. Pasan a sus cuadernos el dibujo. Apuntan los números y palabras que pueden con ayuda o sin ayuda. Jugamos. Nos vamos...”

Lorena Garrido (18 años) es una voluntaria que para llegar a su círculo debe caminar dos horas desde su localidad.³³

“Trabajo en el patio de la escuela durante unas tres horas los sábados. Me apoyan dos compañeras. Preparo con ellas los temas que han pedido las participantes, a veces con los libros de CARE (derechos, salud, organización, género) Hay también guías. No es lo que a mí se me ocurre sino los que ellas elijan.

Comienzo con un saludo cariñoso. Después hacemos una «dinámica» y todas se sienten contentas. Unas pocas están aprendiendo a escribir pero todas tratamos los mismos temas

intercambiando ideas, discutiendo. Todo el tiempo hablamos de ellas. Todavía no sé cómo trabajar con el dibujo. Algunas cuentan cosas que les ha pasado o problemas que tienen y todas las demás les apoyamos. Sacamos conclusiones y, las que pueden, copian en sus cuadernos. Para despedirnos hacemos una «dinámica» y después vamos a hacer deporte contentas”.

Los voluntarios de Yanacancha y Celendín, identificaron cambios en ellos y en sus participantes al poco tiempo de las acciones del proyecto - afirmación personal, mayor capacidad de comunicación - aunque estimaron que los avances en lectura y escritura eran de un rango menor. Los participantes de círculos en Yanacancha y Celendín lo confirmaron.

“...Aprendí a poner mi nombre y me sentí feliz en mi círculo” (Santosa García de Yanacancha Grande).

“Me sentí muy bien, me gustó mucho...” (María Lucano, Yanacancha Grande).

“En Vigaspampa toda la gente se encuentra muy orgullosa...” (Gilberto Llamoga, Vigaspampa - Sucre - Celendín).

“Abido (sic) un cambio en mi vida, tanto como espiritual (sic) como personal, familiar...”(Marcelino Durán, participante de Yanacancha Grande que recuperó en poco tiempo lo que había perdido de su corta instrucción en la escuela).

“Estoy muy orgulloso de participar en este proyecto...” (Edilberto Villegas, Alcalde de Vigaspampa).

“Somos campesinos y valemos mucho”, “sabemos trabajar muchas cosas”...

“En este lugar cada uno percibe que es escuchado y apoyado. Si ella o él faltan a una actividad del círculo, dos o tres compañeros junto al facilitador, van a su domicilio a visitarle. Esto es parte del enfoque de capacitación de joven a joven que CARE desde tiempo atrás venía promoviendo”.

Los indicadores de logros en esta evaluación son insólitos: alegría de

pertenecer a un círculo, satisfacción en el aprendizaje (sentirse bien), despertar del sentimiento de dignidad (orgullo), motivación para el cambio personal...

La evaluación del equipo de CARE

Teresa Cerna y Jacqueline Abanto, responsables del MIDAP elaboraron el siguiente cuadro de avances:

Círculos	Facilitadores voluntarios	Participantes	Maestros locales
Organizados de acuerdo a intereses propios.	Organizados de acuerdo a intereses propios y de las comunidades locales.	Organizados de acuerdo a intereses propios y de sus comunidades.	Interés de mejorar la educación local y su propio desarrollo profesional.
Atienden a personas de diferentes edades	Organizan y gestionan las actividades educativas.	Intervienen en la organización de sus propios aprendizajes.	Se involucran en procesos educativos nuevos.
Experimentan el control sobre su funcionamiento y en los contenidos de aprendizaje.	Experimentan “gozo” en el servicio a la comunidad.	Cada uno se siente vinculado emotivamente a los demás actores.	Experimentan que su compromiso se ensancha: más allá de las aulas.

Las visitas de observación hechas por agentes externos demostraron lo siguiente:

- No existió “deserción”. El número de participantes creció de semana a semana.
- Los asistentes a los círculos se mantenían activos por su propia cuenta.
- Fácilmente se proyectaron a los temas de desarrollo local.
- Los participantes miraban a sus círculos como lugares donde eran respetados y queridos.
- Hubo avances notables en cuanto al reconocimiento de los valores étnicos.

La meta era atender a 400 jóvenes de La Encañada y Celendín en tres años. El resultado, al año y cinco meses, fue de 686, es decir, se produjo un incremento del 71.5 por ciento. El promedio de horas mensuales de

trabajo en los círculos para las dos provincias fue de 19 horas. Los voluntarios, sin dejar sus estudios de educación secundaria regular, impulsaron campañas educativas, organizaron sus propios círculos, condujeron las actividades correspondientes, promovieron iniciativas productivas en cada círculo.

¿Cómo unos chicos de secundaria con niveles bajos de instrucción se convirtieron en facilitadores de talleres y de círculos a los que asistían gustosamente otros jóvenes, además de adultos y niños? ¿Es posible afirmar que adquirieron las habilidades básicas del oficio? Así fue y sin la preparación profesional clásica. Por vías inéditas, llegaron a ser educadores rurales capaces de generar condiciones para el aprendizaje - confianza, interrelación cálida - de aplicar técnicas sencillas para el análisis social, de facilitar la construcción de aprendizajes en el intercambio de experiencias y conocimientos.

En el grupo de docentes de Centros Educativos que se comprometieron con el proyecto destacaron los profesores de "San Martín de Porres" César Alcántara Mendoza, Carlos Arévalo Nuñez y Jaime López Escobar.

"Ellos componen un equipo humano con demostrada calidad profesional y espíritu de superación" (Cerna: 2000).

"Compartir la experiencia del MIDAP, como coordinador de apoyo a la alfabetización me ha llevado a conocer la realidad educativa desde otra óptica, me ha permitido ser partícipe de un trabajo colectivo integrado por un trinomio: comunidad, alumnos y alumnas y docentes" (Profesor Carlos Arévalo Nuñez, C.E "San Martín de Porres").

En Celendín hubo, también, un grupo de maestros voluntarios que apoyaron la sensibilización de las comunidades, coordinaron con los gobiernos municipales para el cumplimiento de los convenios, participaron en los eventos de capacitación dirigidos a facilitadores comunales de alfabetización y asesoraron las actividades de gestión comunal.

MIDAP y sus alianzas

El MIDAP integró a instituciones públicas y privadas realizando convenios y acuerdos con las siguientes instituciones.

- Municipalidades de La Encañada y Celendín (Sucre y Oxamarca)

- donde se comprometen a aportar económicamente para los círculos.
- Ministerio de Educación para respaldar el trabajo de CARE en los Centros Educativos.
 - Ministerio de Salud en el distrito de José Gálvez (Celendín) para que el personal de los Puestos de Salud apoye técnicamente a los voluntarios.
 - ITDG en La Encañada para proyectos productivos en agricultura y ganadería.

CARE pudo experimentar que la introducción en los procesos de aprendizaje de elementos de animación cultural en un clima de democracia, funcionaba positivamente. Los jóvenes comenzaron a desenvolverse libremente en los espacios públicos.

Esta parece ser una lección importante. La liberación que experimentan las personas con la caída de los elementos de opresión que operan comúnmente en las prácticas educativas convencionales, se producen como un chorro de energías poderosas. Así los círculos de alfabetización llegaron más lejos de lo previsto: las mujeres salieron de la penumbra, las sombras, la invisibilidad; comenzaron a reclamar su participación en cargos comunales; algunas esposas aseguraban que sus maridos habían dejado de maltratarlas; los grupos crearon líneas productivas que no estaban en el libreto inicial como pequeñas empresas productivas; las actividades de análisis social aprendidas en los grupos de alfabetización se reproducían en las reuniones de los Ronderos, las APAFAS y las organizaciones de mujeres.

CRÓNICA DOS: ITDG Y LA RUTA DEL EMPODERAMIENTO

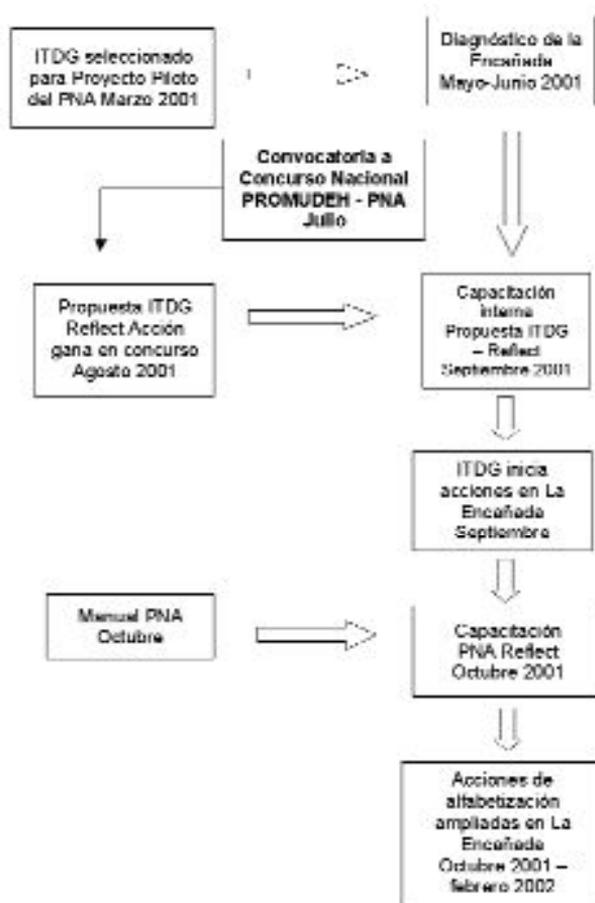
En agosto del 2001, Intermediate Technology Development Group (ITDG) ganó "la buena pro" ante el Gobierno Peruano para alfabetizar en La Encañada, Cajamarca, en el mismo distrito donde CARE iniciaría su experiencia con voluntarios. El proyecto, organizó a comienzos de septiembre del 2001, 100 Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GADs) en tres caseríos campesinos: Chanta, Yanacancha Baja, Combayo y en el distrito de La Encañada (provincia de Cajamarca).

Varios meses antes del inicio del proyecto de alfabetización gubernamental, ITDG había hecho un diagnóstico sobre el analfabetismo y la pobreza en La Encañada dentro de un convenio anterior con el mismo PROMUDEH. Otras instituciones seleccionadas hicieron la misma exploración en cinco regiones del Perú. Firmados los contratos para este trabajo, ITDG y las instituciones cumplieron con su parte, más no así el PROMUDEH. El financiamiento

nunca llegó a las instituciones. En consecuencia, la información producida en seis lugares del Perú, no fue aprovechada para la propuesta de alfabetización que el mismo Ministerio de la Mujer estaba elaborando.

Las poblaciones de los caseríos campesinos seleccionaron a sus promotores - 17 eran técnicos agropecuarios formados por ITDG durante varios años - quienes constituyeron Núcleos de Interaprendizaje con la finalidad de reforzar sus capacidades como facilitadores. El Comité Técnico (COTEC) se conformó con personal experimentado en proyectos técnicos y sociales de ITDG, más el refuerzo de una persona experta en educación rural.

Hechos destacados del proceso fueron los siguientes:



- El proyecto ingresó en la agenda del gobierno local.
- La gestión de la alfabetización comenzó a ser compartida con las instituciones locales (selección de promotores, creación de GADs, apoyo a proyectos productivos).
- El COTEC elaboró previamente una propuesta de alfabetización incorporando el enfoque Reflect - Acción.

En octubre del 2001, el COTEC de ITDG recibió la capacitación del PNA dentro del conjunto de talleres nacionales.

Participantes en La Encañada

ZONA	CHANTA YANACANCHA	COMBAYO	LA ENCAÑADA	TOTAL
PARTICIPANTES	569	506	1005	2080
MUJERES	468	430	922	1820
VARONES	101	76	83	260

Fuente: COTEC

- El número de participantes está consolidado a febrero del 2002 con un total de 2080. En la inscripción, al comienzo, la cifra registrada fue de unos 1500.
- La proporción mujeres-hombres en los círculos es la siguiente: 1820 mujeres (87.5%) y 260 varones (12.5%)
- En el COTEC predominó la presencia femenina (4 mujeres y 2 varones).
- En el grupo de promotores la presencia de las mujeres fue menor que un tercio.

La alfabetización en la agenda del gobierno local

Sonia Pezo y Carlos De La Torre dieron a conocer el diagnóstico que hicieron sobre la alfabetización en La Encañada a comienzos de 2001. A los talleres convocados acudieron representantes de los caseríos y autoridades. Como resultado, ITDG firmó acuerdos para la alfabetización con el Alcalde y los Concejales Menores en las tres zonas del proyecto: Chanta Alta, Yanacancha Baja, Combayo. Los compromisos se referían a

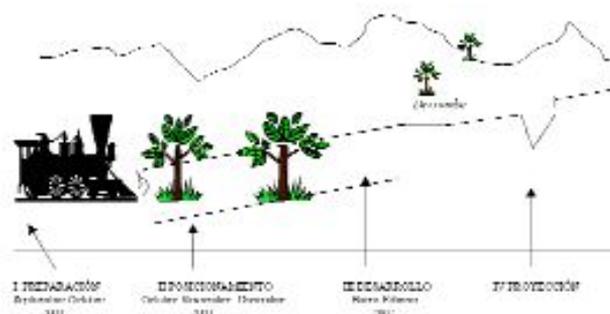
la creación de GADs, selección de promotores, organización de talleres de capacitación y al impulso de proyectos productivos. De esta manera, la alfabetización entró en la agenda del gobierno local y significó, además, una fuerza de animación cívica en el distrito.

"Hubo un despertar de la voluntad de trabajar juntos desde los GADs, lo que valió para fortalecer al CODE." (Pedro Vidarte).

La historia según los Promotores Campesinos

Los promotores de La Encañada hicieron la línea del tiempo representándola como la trayectoria de un tren. (Taller de sistematización, julio 2002)

Los dibujos hechos por los promotores campesinos en el Taller de



Sistematización de julio del 2002, estuvieron cargados de símbolos reproducidos aquí solo en parte.

(*)Tiempo limitado de los participantes, machismo de algunos esposos, escasez de materiales, lluvias, desorganización del PNA, distancias.

LOCOMOTORA	=	La maquinaria fabricada para alfabetizar
COCHE COMBUSTIBLE	=	El apoyo técnico y logístico
COCHES DE PASAJEROS	=	Los GADs (De Primera, Segunda y Tercera)
CONDUCCIÓN	=	Los promotores
SUPERACIÓN	=	Obstáculos vencidos * / GADs influyendo
DERRUMBE	=	Corte del proceso por decisión del PNA

La paralización de las acciones, - como lo muestra el dibujo - tuvo la gravedad de un derrumbe. Las causas - según explicaron - fueron la gestión ineficiente; el desconocimiento - normal en los altos funcionarios del Estado - acerca del trabajo de campo; la dificultad del PNA/PROMUDEH de definir y ejecutar una línea política clara. Reconstrucción de La historia del proyecto según el COTEC- IIDG

Primer Momento: Capacitación de especialistas y promotores

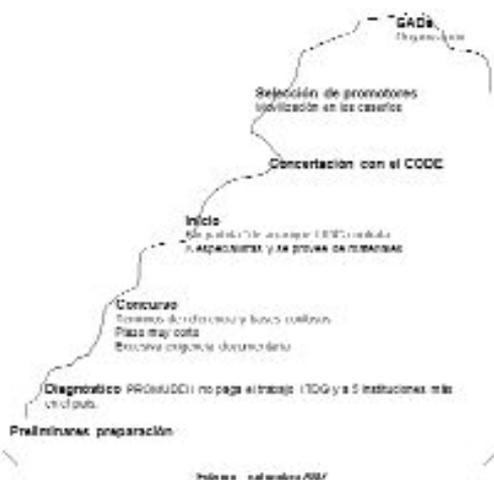
En el evento interno de Capacitación “piloto” (septiembre 2001) participaron 100 promotores de alfabetización de La Encañada (Cajamarca) para “iniciar y motivar procesos de desarrollo de capacidades de comunicación oral y escrita y de aprendizaje continuo para el ejercicio pleno de la ciudadanía y el mejoramiento de la calidad de vida en la población del distrito”³⁴:

El taller se realizó en los caseríos de La Encañada, Chanta y Combayo. El COTEC reelaboró la propuesta unificando conceptos y estrategias e inició la preparación de los promotores antes de la capacitación nacional. El PNA/PROMUDEH, en el mes siguiente (octubre 2001) organizó esa capacitación para cada una de las instituciones seleccionadas en el Perú - IPAs -. El COTEC de ITDG informó, después, que los temas principales de este evento fueron la participación de la comunidad en la alfabetización; la promoción de Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GADs); la organización interna de la IPA: la propuesta estratégica y metodológica de la alfabetización para el desarrollo.

Segundo momento: la nueva alfabetización en marcha

ITDG interpretó la tarea de las IPAs como un movimiento que podría compararse al ascenso de una cumbre escarpada, con accidentes territoriales que desafían el impulso de subida. Las IPAs – según esta representación - enfrentaron un reto que les obligó a desarrollar una mayor potencia que la prevista.

En este diagrama se observa una duración prolongada de los actos

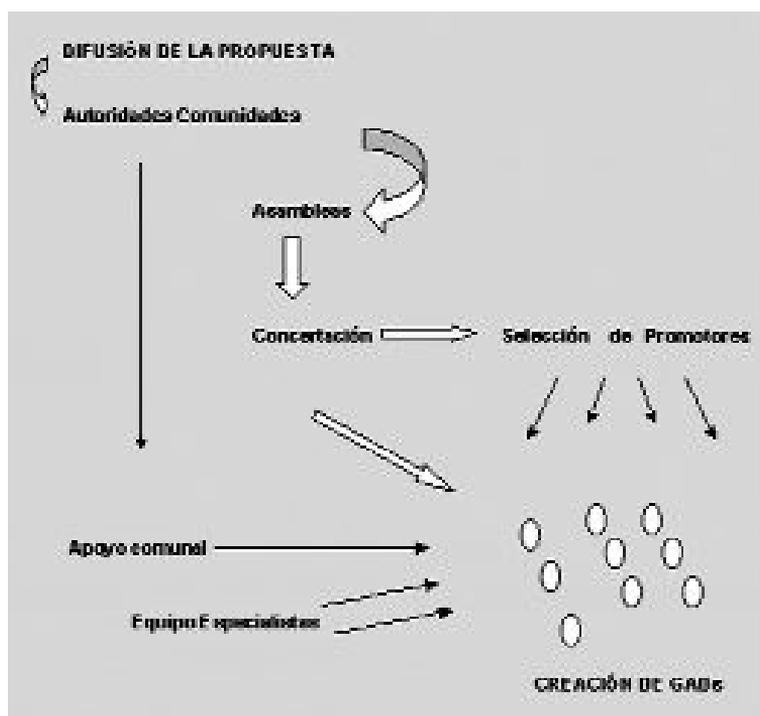


preliminares y la aparición de condiciones adversas. ITDG, al igual que todas las IPAs del país, debió cubrir con sus propios recursos, tres meses de sueldo a sus especialistas, estipendios a sus promotores y todos los gastos operativos. El primer pago correspondiente al 20 por ciento inicial, llegó a las IPAs en los últimos días de noviembre del 2001.

Tercer momento: establecimiento de la base educativa

La llegada a la cima -que aparece en el dibujo anterior- significa la constitución de los Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GADs). Era la pieza fundamental del sistema de alfabetización.

El flujo principal de acciones - decisivo, según los participantes del taller -



corresponde al que sale de las comunidades, pasa por asambleas, llega a formas de concertación y resuelve la selección de promotores. Esta fue la trayectoria que colocó los procesos de alfabetización sobre un carril democrático por el que las comunidades de la alfabetización se desplazaron y comenzaron a controlar sus procesos educativos.

Cuarto momento: la barca avanza con un solo remo

El contrato PROMUDEH - ITDG establecía una cooperación semejante a la que debe existir entre los remeros de una barca. Sin embargo, la travesía se hizo con una sola fuerza de impulso: aquella que pudo imprimir la IPA a través de las acciones de capacitación interna. Pese a todo, los grupos comenzaron a funcionar regularmente y creció el número de participantes; los GADs “se posicionaron” y comenzaron a proyectarse hacia la comunidad. Ninguno quedó en la dandestinidad, como había sucedido en anteriores propuestas de alfabetización nacional. La alfabetización marchó con el viento en contra de las exigencias burocráticas, recibiendo poca información y con problemas de financiamiento. Sin embargo, las fuerzas de quienes remaban, en lugar de disminuir, crecieron a medida que el viento arreciaba. ¿Era la potencia de la propuesta? Según el COTEC la energía provino del interior de las personas (participantes, promotores, promotoras), es decir, del espacio de la identidad, del terreno de la afirmación personal por un lado, y, por otro de los descubrimientos de los participantes en el análisis de acontecimientos diarios.

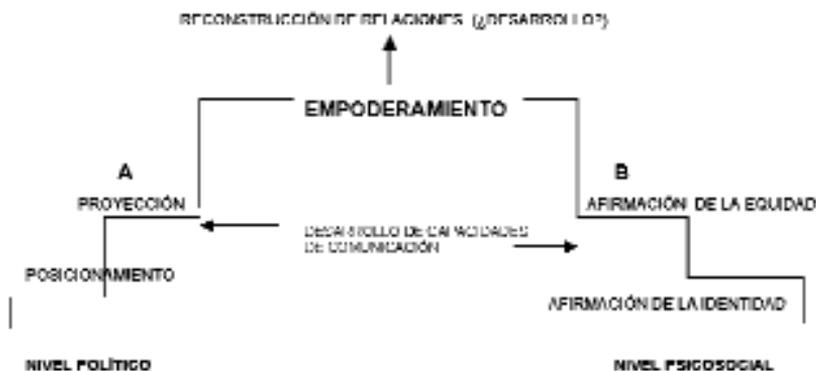
Quinto momento: crecimiento en dos niveles simultáneamente

Las acciones impulsaron dos movimientos de avance en paralelo:

- A = los GADs en su crecimiento organizativo, o nivel político;
 B = los iletrados en sus aprendizajes, o nivel psicosocial.

Estos dos movimientos pueden ser representados como dos escaleras paralelas.

Movimiento A = Cada GAD avanza hacia la institucionalidad local



para fortalecerla o recrearla desde la realización de sus proyectos propios, en vinculación con las organizaciones locales: CODE, (Mesa de Concertación), Rondas, Comités de Riego."El CODE vino a ser el punto de llegada de los GADs" (Pedro Vidarte).

Movimiento B = Es "el paso del «yo» al «nosotros» (Elmo Rojas) como impacto máximo del trabajo. Los actores de la experiencia crecieron como personas partiendo de la afirmación de su identidad (libres y capaces de expresarse, adquiriendo seguridad en su aprendizaje, apropiándose de mejores formas de comunicación) para proyectarse hacia sus comunidades.

La "línea del tiempo" de la experiencia, producida en el segundo taller de sistematización con los actores, muestra el ascenso en lo político por los niveles A y B. El COTEC la tradujo al lenguaje "político" de las fases propuesto por el PROMUDEH, de la siguiente manera:

- Posicionamiento: Las comunidades eligieron a sus promotores y avanzaron a controlar los procesos de alfabetización. Los Grupos se establecieron con un funcionamiento regular y conquistaron un reconocimiento en los caseríos. Primer escalón.
- Proyección: los GADS incorporaron en sus procesos de aprendizaje las necesidades e intereses de las comunidades. Segundo escalón.
- Desarrollo: los GADs comenzaron a apoderarse de las formas, estilos e instrumentos de aprendizaje y al mismo tiempo alcanzaron una mayor influencia en el medio social. Tercer escalón.

"Ahora ya tenemos ánimo para todo; antes teníamos miedo hasta de agarrar el lapicero" (Eva Cotrina, participante del GAD de Yanacancha Baja)

"Cada vez se percibía con más fuerza que los participantes sentían mayor ánimo para hacer algo por ellos mismos y por su población. Su vínculo con el caserío se hizo más fuerte" (Sol Blanco).

"Soy promotor pecuario y ahora siento mayor alegría de hacer algo por mi pueblo. Tenía miedo al comienzo, pero lo superé" (Felipe Huamán, promotor de Yanacancha Baja).

"Estaban entusiasmados, querían continuar. Yo tampoco quería cerrar el GAD y por eso no hicimos la Clausura" (Juan Morocho, promotor de Yanacancha Grande).

Los avances logrados en ITDG

Al hacer el registro final de los participantes, el equipo encontró que en lugar de los 1,500 inscritos al inicio, aparecieron 2,008 al final, y que el promedio de participación masculina se había incrementado en un 100 por ciento respecto a esa primera “matrícula”. El promedio de horas de trabajo mensuales en los Círculos fue 38 ¿Qué había ocurrido?

Sonia Pezo, responsable de sistematización y evaluación de la alfabetización, dio a conocer los siguientes logros encontrados por su equipo en el período recortado de seis. Aplicó una escala del 1 al 5 teniendo en cuenta un funcionamiento promedio de 13 horas semanales.

- Se ha producido un ascenso en la autoestima de los participantes (3)
- Los promotores se han apoderado del enfoque y de las técnicas (4)
- Los GADs lograron respeto e influencia en sus caseríos (3)
- Las mujeres mejoraron su posición en la familia (4)
- Los participantes manejan elementos básicos de escritura (3)
- Construyen sus textos (2)
- Desarrollaron capacidades de análisis social (5)
- Hubo avance en la redefinición de las relaciones de poder en el caserío (4)
- La mujer ha intensificado su participación comunal (4)
- El enfoque demuestra que posee fuerzas para construir el autosostenimiento (4)
- Se han creado mejores condiciones para la adopción de innovaciones tecnológicas (5)

La evaluación final hecha en forma participativa con promotores y “especialistas” destacó los siguientes logros como los más altos:

- Organizaciones fortalecidas.
- Ampliación de la conciencia en derechos y responsabilidades.
- Fortalecimiento de la facultad de tomar decisiones.
- Mayor desenvolvimiento social de las personas.
- Incremento de la participación en asambleas.
- Desarrollo de las facultades de comunicación y convivencia.

“Los GADs son grupos humanos identificados y con membresía asegurada para realizar acciones que ITDG tiene en curso o puede proponer en el futuro” (Telmo Rojas)

En el aspecto organizativo, el avance se dio en el distrito, los núcleos de promotores y en los GADs.

- EL COMITÉ DE DESARROLLO DEL DISTRITO DE LA ENCAÑADA



(CODE) - organización impulsada por el Municipio - incorporó la alfabetización y comprometió el apoyo de las autoridades de los caseríos. ONGs, y otras organizaciones sociales para la constitución de GADs, selección de promotores, organización de talleres, impulso a proyectos productivos. De esta manera, la alfabetización entró en la agenda del gobierno local y significó, además, una fuerza de animación social en el distrito *“Hubo un despertar de la voluntad de trabajar juntos desde los GADs”*

- Los Núcleos de Interaprendizaje (espacios de encuentro entre los promotores alfabetizadores) funcionaron como espacio de monitoreo y capacitación continua.
- Los GADs crecieron y se legitimaron con el apoyo de los caseríos y Rondas Campesinas.

La evaluación interna en ITDG

A los miembros del Comité Técnico de ITDG se les preguntó: ¿Cuáles consideran Uds. que han sido los principales cambios producidos por la alfabetización?

“Mejoramiento de las relaciones comunitarias que permite avanzar a reducir la exclusión social de los analfabetos y que, en el largo plazo, llevarían a la reducción de la pobreza.” (Sonia Pezo)

“Fortalecimiento de las capacidades de los iletrados en la lucha contra la pobreza gracias al acompañamiento adecuado de los procesos de aprendizaje sobre la base de los saberes y recursos locales” (Pedro Vidarte)

“Fortalecimiento del sistema de vida en vinculación con acciones de lucha contra la pobreza”. (Sol Blanco)

“El paso del «yo» al «nosotros» en los GADs” (Telmo Rojas).

“Los proyectos productivos ligados a los temas de alfabetización levantaron el ánimo para enfrentar la pobreza”. (Beatriz Ramírez)

El Informe Final de ITDG y los testimonios recogidos en la sistematización, prueban que, al menos el 62 por ciento los participantes de la propuesta, podían firmar en padrones y actas y escribir frases cortas

en febrero del 2002. Casi todas las personas de los círculos lograron un mejor manejo de cuentas formalizando con números y cifras complejas. Hubo acciones productivas organizadas por los participantes en los GADs aprovechando ofertas técnicas de ITDG: biohuertos en 80 caseríos, cuyeros en 9 GADs, 8 proyectos de artesanía. El COTEC en el segundo taller de sistematización identificó áreas de impactos. La lista que sigue los muestra en orden jerárquico de acuerdo al puntaje obtenido:

1. Autoestima.
2. Participación comunal.
3. Números y letras.
4. Equidad en relaciones de género.
5. Agricultura, ganadería, pequeños ingresos.
6. Identidad cultural.

La evaluación participativa en los GADs mostró, también, que se habían cumplido las fases previstas.

Preparación	Posicionamiento	Proyección	Desarrollo
Los promotores son convocados	Los GADs se organizan	Participantes escriben los números y palabras nuevas	Escriben frases cortas y cifras complejas
Selección	Acuerdos con autoridades de caseríos y Rondas	Se expresan con seguridad	Instituciones de desarrollo convocan los GADs para proyectos
Capacitación de promotores	Condiciones de unidad confianza en los GADs	Incrementan su participación en actividades del caserío	Participantes intervienen en proyectos comunales
	Escriben sus nombres		Aumenta el número de participantes.

Elaboración: Telmo Rojas, Sonia Pezo, Berta Ramírez, Sol Blanco, Pedro Vdarte.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
<ul style="list-style-type: none"> • Formalización simbólica de números y de cifras complejas sustentada en tablas de ingresos y egresos con la ayuda del billetes de imitación. • Creación de espacios de comunicación que impactan positivamente en las relaciones comunitarias <i>"Ahora hablamos, decimos lo que pensamos"</i> <i>"Hay más unión en nuestras casas y en el caserío"</i>. (Participante de Combayo) • Afirmación personal <i>"Antes éramos tímidas, no queñamos presentarnos frente a gente extraña..."</i>. • Acciones montadas sobre recursos de la población y dirigidas a promover capacidades para el desarrollo. <i>"Un salto grande en relación al pasado"</i> (E. Salazar coordinador del Equipo Técnico del CODE) • Movilización de capacidades para el cambio social desde la vida personal <i>"Los participantes pasaron a tener ganas de aprender, de participar más, de hacer algo por ellos y por los demás cuando se afimaron a sí mismos"</i> (Sol Blanco). • Alta estimulación que desencadenó energías para aprender de manera sostenida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promotores comprometidos pero sólo con una preparación inicial que resulta insuficiente a la larga. • Los promotores fusionaron formas escolarizadas con elementos del enfoque Reflect. • La visualización (dibujos y gráficos de situaciones reales hechos por los participantes) ha sido poco aprovechada para el análisis social y débilmente utilizada para el descubrimiento y creación de palabras nuevas. • El concepto de empoderamiento no aparece reconocido con nitidez en los documentos internos ni aplicado con rigor. • Aprovechamiento incipiente de la potencia del método para cuestionar y cambiar las relaciones de poder, a nivel de GAD, familia y comunidad. • Los proyectos productivos de los GADs resuelven bien el aspecto técnico en lo inmediato pero tienen poca base de sostenibilidad.

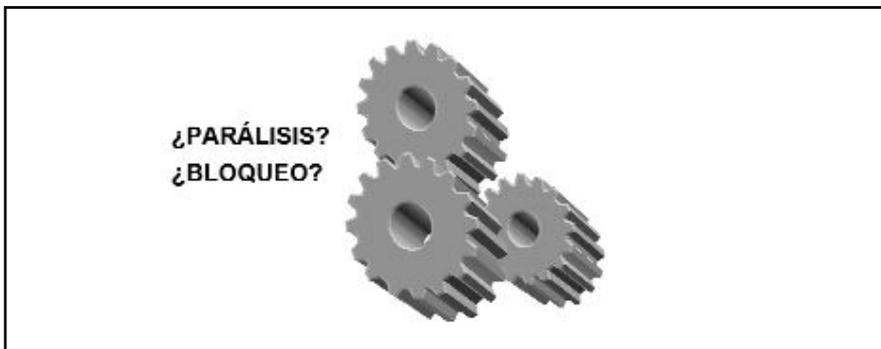
Fuente II Taller de Sistematización del COTEC- ITDG

La visita realizada a los participantes en Chanta Alta - tres meses después de la paralización oficial - encontró a GADs funcionando y sostenidos por el entusiasmo de promotores y sus participantes, todas ellas mujeres. Aún no escribían frases pero se comunicaban con soltura y manifestaban alegría de continuar aprendiendo por su cuenta.

Una educación básica que enfrenta la asimetría cultural

En el proyecto de producción de alimentos de ITDG en Cajamarca los más pobres participaban limitadamente y no pocos se retiraban de las acciones, a pesar de que los cambios derivados de su aplicación eran visibles. El Diagnóstico De La Torre - Pezo había revelado que el número de las personas inhabilitadas para manejar competentemente la lectura y escritura, dentro y fuera del proyecto alimentario, era mayor del que

parecían mostrar los estadísticas. Gran escollo. ¿Cómo hacer innovaciones tecnológicas con grandes grupos de personas que no pueden entender datos escritos ni registrarlos? Además, los técnicos del proyecto chocaban con otros arrecifes: los cambios tecnológicos exigen invertir en experimentar - terreno apropiado, tiempo disponible, insumos – lo cual parecía estar fuera del alcance los más pobres. El asistencialismo circundante era una amenaza. ¿Se trataba, entonces, de un caso de parálisis por discapacidad o una situación de bloqueo de las potencialidades?



La figura muestra un engranaje inmovilizado. Si la falta de movimiento se debe a causas internas, se trata de una parálisis; si es efecto de fuerzas externas, es bloqueo.

Trasladando la imagen a la realidad surge la pregunta: ¿las fuerzas productivas campesinas no evolucionan con celeridad, o están estancadas, por problemas internos, por ejemplo: bajo nivel de instrucción, miedo frente a lo nuevo -, o por efecto de factores externos como mercados, ofertas inadecuada de ayuda externa, situaciones de discriminación y de opresión? ¿Qué clase de bloqueo era éste? ¿Provenía de factores estructurales como el intercambio desigual ciudad-campo o la carencia de una política de seguridad agraria? En este caso, no quedaba sino esperar resignadamente cambios a nivel macroeconómico. La otra vía consistía en enfrentar el choque entre dos visiones del mundo con sus sistemas de códigos diferenciados, lo que implicaba entender y tratar la brecha cultural.

Los datos recogidos para este trabajo llevan a sugerir que en el problema de bloqueo observado en La Encañada, estaban presentes los mismos factores que traban el desarrollo de las fuerzas productivas en la

agricultura peruana, lo que permitiría afirmar la hipótesis del bloqueo.³⁵ Pero, además, existía como fuerza contraria la cultura letrada de la propuesta de desarrollo.

¿Qué podría hacer un programa de alfabetización frente a estos problemas? ¿Una reforma en el sistema de transmisión de datos e información en la relación técnicos – campesinos; una enseñanza eficiente de la escritura, o una vía de rompimiento de la asimetría cultural?

Las propuestas externas están previstas y diseñadas en códigos de comunicación de la cultura letrada que son la vestimenta de formas de percibir e interpretar las cosas y las relaciones. La esfera campesina serrana funciona con códigos de comunicación que corresponden a una visión diferente del mundo. Las relaciones entre instituciones y campesinos ocurren, por lo tanto, entre espacios históricos no homogéneos. Pero, por lo mismo, el problema representa la oportunidad de atender los problemas técnicos en el territorio de la cultura. ITDG entendió que si hubiera dejado caminar el proyecto productivo como una oferta abierta, hubiera significado acatar las viejas creencias acerca de la “resistencia al cambio” o la “aversión al riesgo”. Los llamados iletrados se retirarían de los espacios letrados ofrecidos por la institución al igual que los invitados a una fiesta en la que se habla lenguas extrañas. La percepción de exclusión podía incrementarse reforzando el bloqueo. El proyecto asumió, por lo tanto, desde el inicio, que el elemento decisivo de la exclusión se encontraba en las relaciones interculturales asimétricas derivadas del poder político y social. Por lo tanto, el tratamiento a la cuestión de fondo debería consistir en un esfuerzo por construir la equidad con actos prácticos desde el primer contacto de la relación intercultural lo que implicaba cambiar las relaciones de poder (CHAMBERS, R: 1997). El esfuerzo llevaría a enfrentar el principal obstáculo para el éxito de los proyectos a favor de los pobres consistente en la dominación que ejercen los benefactores. Por aquí se entiende que ITDG asimilara rápidamente el enfoque Reflect.

ITDG al enfrentar en La Encañada el desbloqueo de las capacidades entró al terreno donde justamente los pobres del campo han sido y son excluidos y discriminados, es decir, en las letras y en los números para que se apropiaran de la libertad de pensar, de hablar en sus formas propias, de escribir en sus códigos visuales, opinar, para que de esta manera pudieran conducir sus propios procesos de aprendizaje. La tarea consistió, entonces, en crear espacios de libre expresión donde las

personas humilladas secularmente se reconocieran como dueñas de altos valores culturales y en donde ejercieran poder comunicándose en sus códigos y apropiándose de los externos.

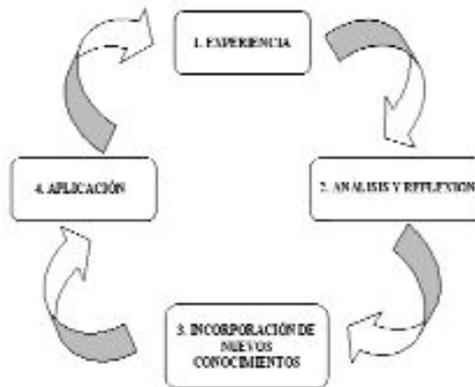
ITDG desarrolló de este modo un proyecto de educación básica alternativa conectado estrechamente con las necesidades de los productores de Chanta, Combayo y La Encañada. Creó, así, la apertura educativa necesaria para promover sosteniblemente las innovaciones tecnológicas.

CRÓNICA TRES: LA GENTE QUERÍA SEGUIR APRENDIENDO: JUNÍN

ODEINS, en el año 2001 promovía proyectos participativos en agricultura, ganadería y riego con énfasis en el manejo ambiental. Al igual que ITDG, esta institución de los Andes Centrales firmó un contrato por seis meses con el PNA/ PROMUDEH / 2001 en agosto de ese año. Su propuesta incorporaba el enfoque de las Escuelas de Campo (FAO 1998). Su primera experiencia bajo esta inspiración fue con agricultores que enfrentaban problemas de plagas de la papa. El resultado fue exitoso y los participantes fortalecieron sus organizaciones para continuar investigando y experimentando alternativas sustentables. El modelo ofrecía una estrategia de aprendizaje por descubrimiento a partir de la identificación de un tema de interés para el grupo de participantes.

El proceso previsto tuvo la apariencia de un desarrollo circular.

Pasos	Actividad	Contenido
1. El problema	Identificación	¿Qué conocemos del problema?
2. Tematización	Priorización temática	¿Qué queremos resolver del problema?
3. Análisis	Búsqueda de causas	¿Por qué?
4. Alternativas	Estrategias	¿Dónde atacar primero y con qué ?
5. Plan	Análisis de opciones	¿Qué acciones, cómo, cuándo y con qué?



De aquí se derivaban las siguientes características del trabajo de ODEINS antes de su compromiso oficial con la alfabetización.

- Inicio desde los conocimientos, necesidades, intereses y demandas de los participantes, investigación y aprendizajes en la acción.
- Cultivo de relaciones democráticas dentro del grupo.
- Estimulación a buscar información de problemas y su resolución.
- Diálogo acerca de experiencias significativas.
- Confrontación de lo que ya se sabe con lo nuevo.

Organización participativa del espacio de intervención

Las cuatro provincias del ámbito de ODEINS abarcaban 14 distritos y unas 185 comunidades ¿Cómo determinar los lugares, movilizar a las poblaciones y seleccionar a los alfabetizadores contando con un pequeño grupo de personas? La institución buscó apoyarse en las fuerzas de la población.

La descripción de esta secuencia de acciones responde a los testimonios de Amado Castillo y Judith Hurtado.

“Partimos de hacer sensibilización en las cuatro provincias del ámbito. Para eso nos apoyamos en las personas más comprometidas de cada comunidad.”

“Para la selección de los alfabetizadores convocamos a las comunidades. Sus Juntas Directivas nos presentaron listas. Llamamos a los que estaban en ellas y el COTEC hizo la selección final delante de autoridades municipales y

educativas además de líderes comunales que acudieron voluntariamente”.

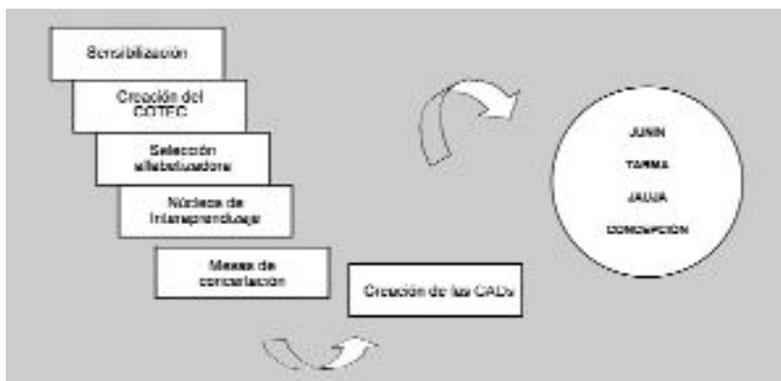
“Organizamos los Núcleos de Interaprendizaje para los promotores seleccionados teniendo en cuenta los lugares de residencia” .

“Convocamos a todas las fuerzas sociales para la alfabetización reforzando así las Mesas de Trabajo existentes e impulsar la constitución de otras”.

“Impulsamos la creación de Comités Locales de Alfabetización en los Distritos para la vigilancia y apoyo de las acciones. De esta manera juntamos las fuerzas necesarias para resolver dónde y con quiénes hacer la alfabetización de manera real: la focalización”.

El COTEC de ODEINS acordó las siguientes medidas para organizar la intervención

- Realizar al comienzo un diagnóstico rural participativo en cada una de las comunidades.
- Concertar con las instituciones públicas y/o privadas presentes en la zona (MINSA, MINED, MINAG, y otros actores sociales) para hacer de la alfabetización una herramienta de cambio social.
- Crear un sistema de coordinación permanente en todo el equipo de trabajo para mantener una comunicación constructiva generadora de nuevas propuestas.
- Trabajar con los promotores del lugar.



En noviembre del 2001, el COTEC presentó el siguiente cuadro de cobertura y de atención.

PROVINCIAS	DISTRITOS	COM.	GADs	PART
JAUJA	APATA	12	14	
	YAULI	07	07	
	MONOBAMBA	07	07	
	MOLINOS	08	08	
	RICRÁN	08	08	951
CONCEPCIÓN	COCHAS	08	08	
	COMAS	42	42	
	MARISCAL CASTILLA	06	06	1116
JUNÍN	CARHUAMAYO	09	09	
	ULCUMAYO	14	15	
	JUNÍN	17	17	
	ONDORES	06	06	963
TARMA	TARMA	35	37	
	LA UNION	06	06	871
TOTAL	14 DISTRITOS	185	190	3901

Fuente: COTEC de ODEINS (Segundo Informe Técnico)

En las provincias de Jauja y Concepción los Comités Locales de Alfabetización (CLA) verificaron la “deserción” de 137 personas lo que representaba el 7 por ciento de participantes inscritos. En las provincias de Junín y Tarma hubo una “deserción” de 51 personas, reportada también, por los CLA, equivalente al 2,78 por ciento de inscritos.

Dificultades iniciales en Junín

ODEINS, como todas las IPAs del PROMUDEH en el país, encontró percepciones negativas en las comunidades respecto a los anteriores programa de alfabetización

“Convocamos a representantes de la población para formar Comités Locales (y/o Distritales) de Alfabetización. Las autoridades de las comunidades, los representantes de las instituciones, se sintieron incómodos y dispuestos a rechazar una nueva propuesta de alfabetización. Visitamos las comunidades, hablamos con la gente,

invitábamos a participar. En los años anteriores todo había sido frustración: no había cumplimiento de los promotores; los participantes perdían tiempo, no aprendían. Los promotores solo se presentaban para hacer firmar su constancia con los dirigentes o autoridades amigos y así poder cobrar como si hubieran trabajado”

(Entrevista a Amado Castillo)

Varias personas de autoridad manifestaron su extrañeza al ver que una institución no especializada como ODEINS hubiera recibido el encargo de alfabetizar de parte del Estado. Afloraron, también viejos hábitos mentales y ciertas costumbres perversas - como narra Amado Castillo:

- *Yo te pongo todos los alfabetizadores - me dijo un Alcalde Distrital.*
- *No podemos hacer eso.*
- *Entonces, dame cinco plazas.*

Algunos dirigentes acudieron a las reuniones convocadas esperando beneficios para su poblaciones: máquinas de tejer, alimentos, semillas....

“La gente va a pensar que es otro engaño. Todos están cansados. No les podemos obligar”, dijo otro dirigente.

No obstante, hubo asistencia masiva al establecimiento de los Comités Locales. Por primera vez la población había sido convocada para dar opiniones sobre la alfabetización en el pasado y lo que esperaban de ella en adelante.

“Yo me sentía satisfecha de ver que todos estábamos entendiendo que la alfabetización es de responsabilidad conjunta del estado y de la sociedad. También me sentía orgullosa del Comité Técnico (COTEC) que formé: era un grupo solidario y polivalente”. (Entrevista a Judith Hurtado)

Fuerza interna en los grupos de aprendizaje

El COTEC se apoyó en los Comités Locales de Alfabetización (CLA) para impulsar la creación de los círculos (GADs) en las comunidades organizadas.

“Explicamos que el Grupo de Aprendizaje para el Desarrollo significaba una apuesta por el cambio y no sólo aprendizaje de lectura y escritura. Tomamos como referencia lo establecido por el PROMUDEH de inscribir a 20 participantes por GAD”. (Judith Hurtado)

Los GADs, instalados en locales facilitados por las autoridades o en aulas libres de los centros educativos, escogieron sus nombres, eligieron sus Juntas Directivas - hubo juramentaciones solemnes - se inscribieron formalmente, fijaron horarios. Después formularon sus Normas de Convivencia. Habían pasado dos meses de actividades desde que ODEINS recibiera el encargo nacional de alfabetizar.

Los círculos comenzaron a crecer rápidamente. Los promotores trataron de limitar el ingreso de mayor número de participantes en cumplimiento de la “directiva” del PROMUDEH de admitir solamente a los analfabetos “absolutos”. ¿Qué había sucedido? La noticia había corrido por casas y chacras. Los participantes contaban a sus familiares y vecinos que *“en las sesiones de los GADs podemos conversar libremente de lo que nos interesa”* (Lourdes Carrión de Apata) La población estaba encontrando que la actividad en los círculos era atractiva y dejaron de pensar en repartos de alimentos y de lanas para tejer.

Elisa, una mujer de 60 años, pastora de las alturas de Junín, asistía puntualmente a las reuniones del GAD con su cuaderno protegido por un plástico. Se había inscrito porque quería leer y escribir su nombre. Le tocó participar en el juego, “El pueblo manda”, que sirve para formar pequeños grupos de trabajo. Al principio se negó. “Yo ya estoy vieja”.... Pero el grupo la animó y ella salió a hacer a dirigir el juego: *“El pueblo manda que se sienten...el pueblo manda que se junten de cinco personas...el pueblo manda...”*. Elisa se echó a llorar.

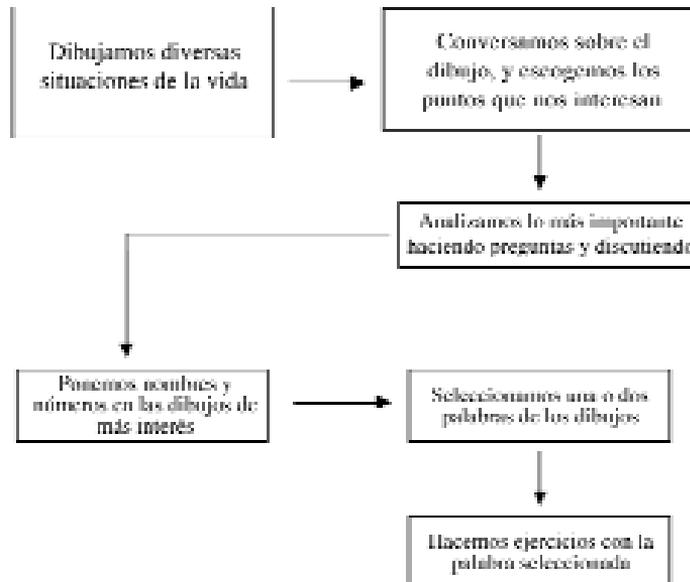
“¿Por qué lloras?”, le preguntaron

“Yo nunca he mandado y nunca nadie me ha hecho caso; sólo mis carneros me obedecen, cuando voy a pastear...”.

Por primera vez en su vida, la analfabeta que pastoreaba carneros a 4 mil metros de altura, aislada del mundo, encontró de pronto, que era “alguien” y su voz podía tener algún poder.

Pistas para nuevas prácticas

Ana Ártica promotora de ODEINS explicó el ejercicio de análisis sobre las formas de poder en la familia usando diagramas compuestos por círculos (tortillas) para cada miembro, donde el tamaño y color de cada “tortilla” representa la autoridad, mando, importancia que tiene cada uno en su hogar.



La fase de desarrollo y los “proyectos productivos”

Como todas las IPAs del PROMUDEH, ODEINS había entendido que debía emprender proyectos en los que los participantes ejercieran valores de organización y ciudadanía y obtuvieran ingresos. Éstos “proyectos integrales” debieran ser el principal indicador de haber llegado a la fase tres.

Promotores y participantes actuaron en esta dirección. Los informes, mostraron, a enero del 2002, que todos los GADs estaban realizando proyectos en las diversas líneas – tal como lo había recomendado el PNA.

- Tejidos: a palitos, en telar, a crochet, chompas, colchas, tapetes, pañolones, gorros, bordados.
- Agricultura: lombricultura, biohuertos, siembras de arvejas, papa, zanahoria, pastos, avena, viveros comunal, etc.
- Crianza de animales: cuyes, truchas.
- Artesanía: confección de peluches, curtido de pieles, maceteros de hueso, elaboración de canastas, confección de bolsas, confección de muñecas.
- Transformación alimentaria: mermeladas de maca, oca, mashua.
- Artes para el hogar: corte y confección, cocina y repostería.

Las visitas hechas un mes después de culminada la fase PROMUDEH (marzo 2002), encontraron grupos funcionando con las técnicas del dibujo y análisis social de la propuesta. Había, sin embargo, dificultades en los proyectos productivos: insumos escasos; trabajo voluntario en decaimiento. En casi todos los casos los mercados locales eran pocos y pequeños. Parecía inevitable que el desaliento invadiera a los participantes. Esta estrategia productiva se había aplicado en proyectos de alfabetización anteriores produciendo frustraciones. ODEINS buscó integrar las acciones “educativas” y las productivas en un mismo proceso dejando de lado la pretensión de convertir a estos proyectos en medios eficaces para salir de la pobreza. Las iniciativas productivas nacieron de los temas de la vida escogidos por los participantes y se convirtieron en oportunidades de ejercer la autonomía. En estas actividades mejoraron sus capacidades de comunicación oral y escrita.

La capacitación del PNA estimulante y confusa

ODEINS comenzó la alfabetización del 2001 en varias provincias de Junín con su propia propuesta esperando integrarla oportunamente en el diseño estratégico y metodológico del Programa Nacional de Alfabetización, según contrato firmado. Sin embargo, semanas después, ese diseño no había llegado. Los GADs entonces, funcionaban bajo los lineamientos de la institución:

“Cuando comenzamos no teníamos nada concreto de parte del PROMUDEH. Nos comunicaron que habíamos sido seleccionados en el concurso y nos dijeron «comiencen que no va a demorar la capacitación». PROMUDEH tardó tres meses. Tuvimos que comenzar a construir desde lo que sabíamos y practicábamos” (Amado Castillo).

Recién en los primeros días de octubre llegó de Lima el primero y único taller de capacitación nacional organizado por el PNA /PROMUDEH para los especialistas de 53 IPAs en 18 departamentos del Perú.

“En la primera capacitación con el PROMUDEH nos sentimos contentas. Fueron las técnicas vivenciales las que crearon el optimismo. Algo de ellas conectaba con lo que hacíamos en las Escuelas de Campo. También teníamos bien claro los tres momentos estratégicos: posicionamiento, proyección y desarrollo” (Judith Hurtado).

Fue el principal valor del enfoque del PNA en ese taller nacional. El mensaje era partir de la persona y de su contexto (familia, relaciones

próximas). El equipo técnico nacional proponía tres momentos estratégicos como fases del avance de los GADs: Posicionamiento, Proyección y Desarrollo que incluía, precisamente, una línea de proyectos productivos.

En la propuesta del PROMUDEH habían elementos poco desarrollados o explicados, probablemente por el escaso tiempo que su equipo técnico había tenido para el diseño. El relato que hace Amado Castillo el director de ODEINS es elocuente en este sentido.

“Veíamos algunas cosas confusamente. ¿De dónde y cómo salió esta propuesta? ¿En qué momentos y para qué había que utilizar las técnicas? ¿Cómo se ordenan los procesos? ¿Cómo alfabetizar en lenguas indígenas? No había cartillas ni cuadernos de ejercicios para los participantes. ¿Cómo iban a trabajar los promotores? Nos dimos cuenta que nos faltaban los elementos articuladores. Esto se hizo patente en el trabajo de campo, con los promotores. No teníamos los hilos conductores. Llamé por teléfono a colegas de otras IPAs.

- *¿No falta algo? - les pregunté.*
- *No. Todo está bien - me dijeron.*

Entendí, entonces, que en lugar de transmitirnos la cadena de procesos, nos dieron pedazos de ella. El Manual que recibimos era confuso. No teníamos brújula, sólo un conjunto de actividades sueltas. La capacitación recibida era el resultado de un equipo de técnicos apresurados. Y, sin embargo, ¡habíamos recibido algo que funcionaba!”

Sin poder resolver estas dudas, ODEINS organizó y ejecutó los talleres para los promotores.

“Elaboramos nuestro propio diseño de talleres y nos apoyamos en las autoridades locales para los lugares de la capacitación a los promotores” (Amado castillo).

“Hicimos bien el trabajo sobre el yo personal y comunitario con las técnicas básicas. Promovimos el análisis del entorno de los participantes a través del mapeo comunal. En estos puntos nos sentimos seguros pues los habíamos aplicado a nosotros mismos” (Judith Hurtado).

A pesar de las limitaciones y oscuridades señaladas, el evento de capacitación dirigido por el equipo de ODEINS para los promotores de

campo significó un despertar para ellos. Comenzaron a comunicarse. Desapareció el miedo, la timidez. Era lo mismo que contaba Abelino Morocho (15 años, voluntario del MIDAP) Fue aquí el momento de desatarme más y ser libre como facilitador.

Carmen Crisóstomo, Zulene Sánchez, Ketty Madueño “especialistas” de ODEINS, cuentan:

“Daban las 11 de la noche y seguíamos trabajando sin cansarnos. Los temas que tratamos podrían haber aburrido, pero no fue así: alfabetización como desarrollo integral; el nuevo enfoque; el proceso de construcción social de los GADs (posicionamiento, proyección, desarrollo); las Escuelas de Campo; el rol del facilitador; elaboración de los materiales por los participantes; proyectos productivos; interculturalidad; género”.

“Fueron las técnicas vivenciales las que crearon el optimismo”.

Los eslabones que faltaban

¿Cómo resolver los vacíos encontrados en la propuesta del PNA? Faltaban dos meses para terminar el contrato. Además el COTEC de ODEINS comprobaba que no pocos promotores, al no tener el libretto claramente detallado, improvisaban o repetían las fórmulas escolares de copiado mecánico de palabras en los cuadernos.

“Fuimos al local central del PNA en Lima. Expusimos nuestras preocupaciones. Consultamos. No encontramos mucha claridad en las respuestas.”

“Entonces, convocamos a un Taller interno con alguien que nos ayudara a volver a pensar Reflect-Acción. Teníamos que responder preguntas urgentes. Con ese apoyo encontramos los eslabones que faltaban. El Taller fue, también, el espacio que necesitábamos para intercambiar nuestras experiencias y los hallazgos que veníamos haciendo en los dos meses de acciones intensas” (Amado Castillo).

“Nos empapamos bien de Reflect en ese Taller” (Judith Hurtado).

El principal riesgo del programa era sobrevivir con fondos propios trabajando en cuatro provincias y sosteniendo una gran carga de personal.

“Estuvimos bajo un cierto ahogo financiero. Nosotros sufrimos más que los promotores. Habíamos comenzado en julio y hasta noviembre después de cinco meses de actividades estuvimos sin plata. Pero no podíamos parar. Te lo digo como ingeniero: tú puedes detener una obra física, pero no un proceso humano” (Amado Castillo).

Algunas interrogantes y dificultades acompañaron al equipo institucional:

- ¿Qué hacer ante el escaso sentido de utilidad de la escritura, lectura y cálculo formalizado por parte de los participantes? Los testimonios recogidos al inicio mostraban que la mayoría de ellos y ellas había acudido a la alfabetización con una idea vaga de los beneficios de la cultura letrada.

- ¿Cómo atender a los grupos heterogéneos de participantes en cuanto a edades y en niveles de instrucción? Pronto se comprobó que entre los inscritos en los GADs se encontraban personas que nunca asistieron a la escuela junto a un número importante de los que habían pasado por alguna experiencia de instrucción.

El corte del proceso

“Fue un final no muy feliz. Todos sentían que les habían caído un corte en lo mejor de su avance” (Judith Hurtado).

Terminado el período oficial, en febrero de 2002, los GADs organizaron sus “clausuras” con premios, música y danzas públicamente. En medio de la alegría del triunfo, se alzó la tristeza. La experiencia había terminado por decisión gubernamental. *“Eso significaba que no consideraban lo anterior; que no les interesaba la experiencia que habíamos tenido. Hubieran venido a hablar con los participantes, los alcaldes...”* (Judith Hurtado).

“Y ahora ¿qué hacer para adelante?” se preguntaban todos.

Era una frustración parecida a la que suele sentir un jugador afortunado al tener que retirarse de una mesa de cartas cargada de suerte. En marzo y abril del 2002, algunos círculos después de una espera sin solución, optaron por continuar por sus propios medios.

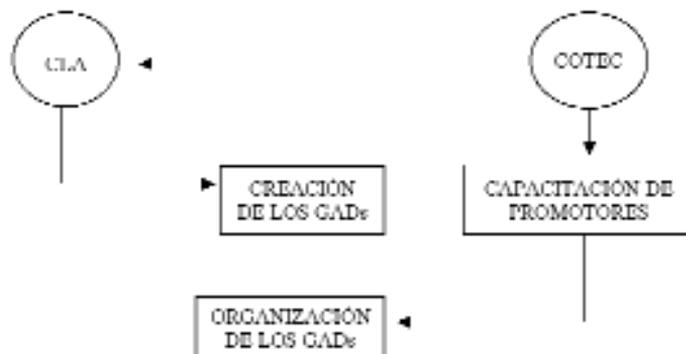
“Estamos animados para continuar” (Elisa).

Los avances en la experiencia de ODEINS

ODEINS evaluó su experiencia en un taller interno (abril 2002). De este evento surgió la convicción de poder construir programas sostenibles de educación de adultos y adecuados a demandas educativas con escasos recursos.

El equipo había hecho un diagnóstico acerca de las condiciones de vida y de los niveles de instrucción en cuatro provincias del departamento de Junín, con el fin de presentar su propuesta al concurso nacional de alfabetización (julio del 2001). El estudio demostró que, sin la participación democrática de las poblaciones, ninguna alternativa educativa podría subsistir. Al ganar la licitación para Junín en agosto de 2001, ODEINS volvió a las comunidades del estudio y emprendió una ruta siguiendo la secuencia siguiente:

- Sensibilización (promoción, difusión).
- Convocatoria de la población organizada.
- “Focalización” (determinación de los lugares para la alfabetización).
- Impulso a la creación de Comités Locales de Alfabetización (CLA).
- Selección de promotores (alfabetizadoras y alfabetizadores).
- Formación de Círculos de Alfabetización.



El aspecto más importante de la estrategia de inicio consistió en convocar a diversas instituciones. Entre ellas, principalmente, las comunales que, en Junín, como en muchas partes de la sierra peruana, regulan la propiedad, el manejo de recursos y la participación política. Gobernadores, Jueces de Paz, Presidentes de Comunidades Campesinas, Directores de Unidades de Servicios Educativos y de

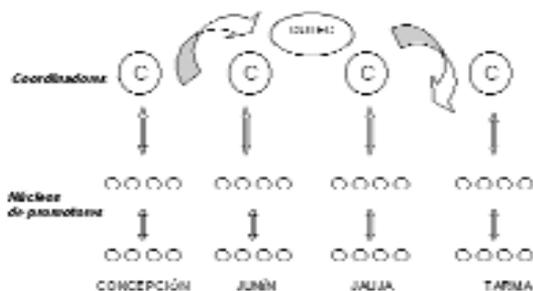
Centros Educativos, intervinieron en estos procesos. Con la participación de todos ellos, fueron seleccionados alrededor de 200 promotores avalados por sus comunidades. Más adelante nacieron Comités Locales de Alfabetización (CLA), constituidos por autoridades campesinas y apoyados por funcionarios de algunos sectores del Estado.

Así estas fuerzas sostenían a los GADs en setiembre del 2001. El PNA/PROMUDEH recibió el informe de que existía una participación regular de 3,901 personas adultas, mujeres principalmente, pertenecientes a 173 comunidades campesinas. Los Comités Locales de Alfabetización (CLA) ya estaban funcionando. Por su parte, la mayoría de los GADS contaba con una Junta Directiva y comisiones de trabajo al final de 2001.

Este esfuerzo representa una construcción educativa alternativa compleja para jóvenes y adultos en territorios extensos (provincias de Tarma, Concepción, Jauja y Junín) y culturalmente diversificados (quechuas, huancas, mestizos serranos) Todo ello era producto de un movimiento de las fuerzas sociales.

“En todas estas tareas nos hemos empapado de elementos dinamizadores de procesos democráticos”. (Amado Castillo, Director de ODEINS)

ODEINS demostró, también, que se puede asegurar la eficiencia educativa contando con buena información, aún en condiciones de gran diversidad territorial y cultural. El equipo central creó formas eficientes de transmisión de datos e informes entre coordinadores y promotores. No pocos de ellos habían pasado por una experiencia anterior de Grupos de Interaprendizaje (GIAs) del Ministerio de Educación, consistente en equipos de maestros que se reúnen regularmente para revisar sus prácticas y aprender unos de otros. Esta estrategia fue incorporada. Los Promotores y Promotoras formaron sus redes en comunicación con coordinadores y el Comité Técnico de ODEINS bajo el nombre de Núcleos de Promotores.



El tejido informático del diagrama de arriba funcionó en las cuatro provincias del programa. Era una web sin el medio electrónico que generaba regularmente flujos de información y en doble vía. Para lograrlo, las personas fueron preparadas para documentar la experiencia. Los coordinadores y promotores aplicaron registros y procesaron datos. El contacto personal, la palabra y las fichas, fueron los instrumentos del sistema junto con los cuadernos de campo del especialista y del promotor alfabetizador. No faltaron fichas de visita a los GADs, actas de visitas a las comunidades; fichas de registro de las encuestas a participantes, fichas de monitoreo de los especialistas.

“El equipo elaboró los instrumentos de monitoreo con la participación activa de los promotores alfabetizadores”.

De este modo fue posible contar con datos confiables y dar tratamiento oportuno a problemas de proceso como la aplicación del nuevo enfoque, los niveles diferentes de instrucción en los participantes, la precariedad de los locales y del mobiliario, la inseguridad física de los promotores, la escasez de materiales didácticos.

Dos graves amenazas fueron neutralizadas en el proceso: la desmovilización de los equipos de alfabetizadores por los exagerados retrasos en los pagos de estipendios - como efecto de la mala gestión ministerial ; el asistencialismo circundante. Ello sólo se puede explicar por la existencia de una fuerza moral muy alta en promotores y participantes.

Una educación básica enfrentando la subordinación étnica y de género

Las poblaciones rurales de los Andes del Centro en las que ODEINS se movía antes del encargo nacional recibido de alfabetizar, están vinculadas a antiguas tradiciones indígenas. Se trata de grandes grupos humanos que sufren antiguos rezagos de subordinación y discriminación étnica. En este cuadro, las mujeres de la mayor parte de los 18 distritos del proyecto aparecen más fuertemente que los varones vinculadas al universo cultural indígena – entendiéndolo no como un bloque monolítico, sino como un cuerpo vivo que ha cambiado profundamente y sigue cambiando. No pocas de ellas son monolingües y la mayoría bilingües incipientes. ¿Qué representaba para ellas la cultura letrada? Desde el primer momento apareció como un espacio atemorizante o en todo caso un reto mayor sin garantías de proveer algo gratificante en lo inmediato.

Pero, además, existía una contradicción en el interior de este mundo. Las mujeres aparecían con altas responsabilidades frente a la producción y el mercado y, al mismo, tiempo, se mantenían subordinadas a los varones. Su desarrollo de capacidades chocaba con el estado de las relaciones de poder.

¿Podía, entonces, ODEINS concentrar sus esfuerzos en resolver cómo alfabetizar en las lenguas nativas, sin atender a los problemas de subordinación cultural e inequidad en las relaciones de género?

Al final apareció que los promotores alfabetizaron predominantemente en castellano. No tuvieron recursos técnicos, medios ni tiempo para enseñar la segunda lengua con un método apropiado. El PROMUDEH 2001 lo incorporó en su discurso pero no pudo organizar su implementación. ¿Podría ODEINS, en estas circunstancias hacer algo diferente para las poblaciones indígenas? Los alfabetizadores anteriores se habían rendido ante el reto de las lenguas. Las acciones realizadas en la nueva propuesta, aún sin un método para la alfabetización en lengua local y no fue abordada en la enseñanza del castellano como segunda lengua, generando impulsos permanentes de recuperación de los valores de la cultura iletrada y de afirmación frente a la sociedad en general. Los testimonios demuestran que todos y todas entendieron haber aprendido algo muy importante y que la alfabetización aplicada en los nuevos términos llegó a ser un hecho fascinante.

- *“Ahora no tenemos miedo; nos sentimos orgullosas”* (Julia Gutiérrez de Apata).

- *“A mí me respetan más desde que pongo mi firma y pido la palabra”* (Florencia Espíritu de Comas).

- *“Antes tenían que buscar a mi nieto para que me lea los recibos; eso ya no pasará más”* (Margarita Galván de Tarma).

- *“He explicado a mis hijas lo de la vida de la mujer, como lo hemos visto en el GAD, para que no sufran como yo”* (Dora Ramírez de Molinos).

- *“Por primera vez he visto que se da importancia a la mujer”* - afirmó un Alcalde

Otros testimonios confirman los resultados insólitos:

“Por primera vez he visto que se da importancia a la mujer” – afirma el Alcalde que, como otras veces, se acercó al GAD para observar sus acciones.

Fanny Lazo, la facilitadora (promotora) cuenta: *“Las mujeres han despertado. Cuando les pregunté ¿quién hace más por la vida?” todas me contestaron ¡NOSOTRAS!, tan fuerte que no podré olvidarme”*.³⁶ La novedad estaba en manos de las mujeres.

Nuevamente nos hallamos en un territorio más allá de la alfabetización. Los testimonios apuntan a la afirmación de la dignidad y a la conquista del respeto. En los 18 distritos de la experiencia de ODEINS se ve a las mujeres en una posición diferente, con mayor afirmación e iniciativas.

El reto étnico se planteaba en el terreno de las lenguas, inicialmente. Todos entendieron, al final, que se encontraba en un plano más profundo.



Apuntes para un balance de las tres experiencias

Dos de las tres instituciones - ITDG y ODEINS - actuaron dentro del marco general de la propuesta PNA/PROMUDEH 2001 que contenía, junto con aportes valiosos, debilidades como la insuficiencia de conceptos e instrumentos de monitoreo y evaluación e involucraba imprecisiones en la concepción del desarrollo vinculado a la alfabetización. Además, ese

programa nacional - que preveía una primera fase de un año dentro de un ciclo de tres - canceló todo en el primer semestre, con lo cual quedó eliminada la posibilidad de un balance integral entre lo propuesto y lo ejecutado para las 53 instituciones contratadas. CARE, por su parte, se encontraba en la mitad de ejecución de su propio programa en el momento de este estudio (segundo semestre de 2002), Es decir, en los tres casos, los procesos tenían poco tiempo y, por lo tanto, no había condiciones para una valoración global de las experiencias.

La observación directa, los testimonios y las conclusiones de las sesiones de análisis hechas por las tres instituciones, permitieron identificar debilidades. Entre ellas destacan lo referido a la formación y capacitación de las (los) facilitadoras (es) y a la incorporación en los diseños estratégicos la línea de proyectos productivos.

En cuanto a las (los) facilitadores (as) (es) de las tres instituciones, se encontró que no pocas (os) proyectaban elementos de su experiencia escolarizada anterior o manejaban de manera irregular los registros o mantenían cierta tendencia al paternalismo. Evidentemente el tiempo dedicado a su preparación al inicio fue muy corto. Por otro lado, pese al entusiasmo de promotores y participantes, los proyectos productivos no alcanzaron a convertirse en prácticas sostenibles. En conjunto reflejaron una idea vaga de desarrollo. Los huertos, animales menores y artesanía generaron dificultades de implementación práctica; las exigencias de autogestión no fueron claramente enfrentadas - salvo en los lugares donde las instituciones estaban desarrollando propuestas de largo alcance - y, en todo caso, esas aplicaciones productivas estuvieron siempre bajo el riesgo de reproducir las viejas formas asistenciales.

El material presentado en las crónicas puede levantar preguntas y dudas generales como las siguientes:

¿Se puede confiar en la eficacia de propuestas tan abiertas como las mostradas en las tres experiencias institucionales? Éstas no destacan como aportes a cuestiones de currículo, unidades de aprendizaje, formas de programación, indicadores de evaluación, etc.

¿Poseían los promotores y facilitadores la destreza necesaria para conducir - no solo motivar - los procesos? Muy pocos tuvieron experiencia docente anterior. Todos provenían de comunidades y caseríos. En el caso del MIDAP fueron menores de edad.

¿Cómo esperar resultados en cuanto a lectura y escritura careciendo de textos previamente elaborados?

Los relatos sugieren que hubo efectos en las condiciones de vida locales o cambios en las relaciones sociales. ¿El acceso a las destrezas de lectura y escritura puede producir tales transformaciones?

¿Los campesinos pobres de los proyectos de Cajamarca y Junín necesitaban realmente saber leer y escribir?

Frente a estas cuestiones cabe considerar datos fuertes de la práctica realizada:

- Lo realizado no estuvo bajo el signo de la espontaneidad. En el caso de las dos IPAs de este estudio, existió una forma de currículo propuesta por el Manual del Facilitador, que organizaba las acciones no por contenidos, sino por procesos compuestos de momentos en los cuales era fácil inscribir el material existencial demandado por los participantes. Los voluntarios del MIDAP se prepararon especialmente para organizar unidades de aprendizaje. En las visitas que hice a las tres instituciones encontré a promotores y coordinadores manejando cuadernos de campo que contenían estas unidades construidas y ajustadas a los momentos indicados. Hubo, además, formas ingeniosas de solucionar las exigencias de monitoreo con escasos recursos.

- Los coordinadores, promotores y facilitadores participaron en acciones de capacitación continua, además de los talleres de preparación y de evaluación a los que fueron convocados. Los Núcleos de Interaprendizaje del PNA/PROMUDEH sirvieron para aplicar una estrategia que combinaba en el campo las acciones directas con momentos de análisis y reforzamiento. Todas las semanas los promotores se reunían con sus coordinadores para revisar el trabajo, corregir, y programar. Esa fue la práctica más intensa realizada por Teresa Cerna en Yanacancha durante la primera parte del proyecto MIDAP. En todos los casos las poblaciones manifestaron satisfacción respecto al trabajo de los educadores de campo. Pocas veces en la historia de la alfabetización se ha visto que los participantes de los círculos, los vecinos y las autoridades locales se movilicen a favor del mantenimiento de los programas.

- Los resultados de los procesos en los miles de personas de las tres experiencias aparecen bajo formas variadas a través de los registros de las instituciones. En cuanto a comunicación escrita los informes muestran a los participantes avanzando en la apropiación de los códigos letrados con una celeridad tal vez mayor que en otras experiencias, pero no hablan de logros

plenos en este campo. La razón no es simplemente el tiempo corto que hubo en las acciones examinadas sino la complejidad general que tiene la alfabetización de medir resultados. ¿Cómo llegar a conclusiones globales de logros sobre lectura, escritura y matemática en participantes que desarrollan aprendizajes diferenciados aún perteneciendo al mismo grupo y estando sujetos a las mismas condiciones de tiempo y recursos? En cualquier círculo de alfabetización cada participante hace su carrera desde un punto de partida propio - determinado por sus conocimientos previos – para llegar a una meta igualmente propia (no importa que haya sido prescrita o no) y que será el producto del juego de factores diversos y complejos: intensidad de dedicación, calidad de la oferta, tiempo real del servicio prestado externamente, apoyo familiar mayor o menor. Los viejos alfabetizadores se ríen cuando leen en el documento oficial de metas: los iletrados al 31 de diciembre podrán sumar cifras de tres dígitos y leer doce familias silábicas.

Avances identificados en los participantes de las tres experiencias³⁷

En el núcleo personal	En comunicación integral	En género	Ciudadanía
<p>Ascenso en la autoestima con afirmación de la identidad. “Orgullo”</p> <p>Conciencia de estar conquistando un respeto mayor en el medio propio.</p> <p>Satisfacción.</p> <p>Gozo en las sesiones de aprendizaje.</p>	<p>Saben firmar.</p> <p>Escriben pequeños textos: cartas personales cortas, listas de cosas para vender o comprar, notas de avisos a familiares y vecinos.</p> <p>Informan de letreros que descubren en la ciudad y titulares de los periódicos.</p> <p>Leen cifras en facturas y notas de compras.</p> <p>Desarrollan habilidades de análisis social.</p>	<p>Mejora la posición de las mujeres en familia: trabajo doméstico se comparte mejor; se reduce la violencia doméstica.</p> <p>Las mujeres se desenvuelven mejor socialmente.</p> <p>Participan en reuniones y asambleas.</p> <p>Algunas asumen cargos comunales.</p>	<p>Ampliación de la conciencia en derechos y responsabilidad.</p> <p>Organizaciones fortalecidas.</p> <p>Impulso a acciones de participación ciudadana que conllevan a promover cambios en las relaciones de poder localmente.</p>

- Las tres experiencias alfabetizaron sin libros de texto. Este hecho puede producir desconfianza sobre todo en quienes piensan que una buena alfabetización no debe basarse en letras o palabras sueltas. La preocupación es justa y vale en cuanto representa un combate contra formas mecánicas de enseñanza. *“El hábitat natural de las palabras es el texto”* (Kalman 1985) Pero ¿por qué creer que la única manera como los alfabetizandos pueden acercarse *“al espacio social de la palabra”* es mediante los textos de un libro previamente elaborado? ¿Acaso no puede salir un material de lectura más estimulante de los gráficos sobre las viviendas, los mapas comunales, las matrices de ingresos y egresos, los cuadros de análisis de los servicios sociales, la evaluación de las instituciones, los diagramas que visibilizan las acciones u omisiones de los gobiernos locales? Todo esto puede ser producido por los participantes no sobre situaciones imaginarias sino sobre lo que ellos viven diariamente ¿Cómo no va ser un material significativo?

En el debate sobre este tema crece la opinión de que el camino de los textos producidos externamente puede no ser el mejor. Vale recoger al respecto la reflexión que hacen David Archer y Sara Cottingham:

*“Una simple revisión de lo que pasa en la alfabetización de adultos - con escasos o nulos resultados en el mundo entero - revela que casi todos los programas tienen algo en común, un mismo método cuya base es la cartilla («primer») ¿No deberíamos someter a revisión esta forma de enseñar y buscar otras alternativas?”*³⁸

La alfabetización como fuerza social

En el caso de las experiencias de Junín, ODEINS – como las de CARE e ITDG -, la alfabetización provocó formas de movilización de las poblaciones. En comunidades indígenas este hecho tuvo una especial significación: las comunidades y sus autoridades tomaron la educación como una tarea propia creando así condiciones para transformarla en un producto de la cultura local. ¿Cómo no reconocer una conquista indígena en esto?

Las experiencias relatadas han confirmado una vieja enseñanza: la participación de la población con sus representaciones y autoridades constituye un factor de éxito tanto o más que la eficiencia técnica o la abundancia de recursos. Por eso asombra la escasa o inconsistente consideración que aún se mantiene sobre este punto. El analfabetismo - como toda la educación - se resuelve en el plano social porque es parte

de la realidad social y un efecto de ella. CARE, ODEINS ITDG así lo entendieron y convocaron a las instituciones, principalmente a las comunales que, como en muchas partes de la sierra peruana, regulan la propiedad, el manejo de recursos y la participación política. Gobernadores, Jueces de Paz, Presidentes de Comunidades Campesinas, Directores de Unidades de Servicios Educativos y de Centros Educativos, intervinieron en estos procesos. Las comunidades con su autoridades seleccionaron a sus comunidades y crearon los Comités Locales de Alfabetización (CLA), lo cual constituyó un logro de empoderamiento social especialmente valioso en poblaciones culturalmente discriminadas.

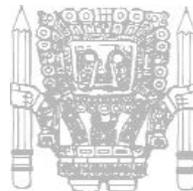
“En todas estas tareas nos hemos empapado de elementos dinamizadores de procesos democráticos”. (Amado Castillo, Director de ODEINS)

La propuesta educativa llegó a las asambleas de las comunidades campesinas, a las reuniones de regidores con sus alcaldes y se institucionalizó localmente a través de acuerdos y convenios. Así lo nuevo penetró en la vida de las poblaciones generando espacios educativos para grupos diferenciados donde las personas decían su palabra acerca de cómo educarse. Aquí palpitan gérmenes de cambio democrático frente a la educación. Es el augurio de un tiempo nuevo, marcado, no tanto por fórmulas técnicas extraordinarias sino por el empoderamiento de los sujetos de la educación junto a sus comunidades y gobiernos.

Notas

- (30) Testimonios de Lorena Garrido y Guillermo Torres facilitadores de Celendín.
- (31) Talleres de Sistematización, Cajamarca, de marzo del 2003.
- (32) Resumen de la entrevista del 10.3.03.
- (33) Resumen de la entrevista del 10.03.03.
- (34) Urpy Prado Narrea Coordinadora Pedagógica INFORME DE CAPACITACIÓN ITDG, 6 de Noviembre del 2001.
- (35) Señalamos, por ejemplo, el mercado para los productos agropecuarios como factor desactivador de la economía campesina; la falta de provisiones en el agro para fortalecer capacidades de reserva; el escaso desarrollo de la investigación agraria.
- (36) Visita de marzo del 2001.
- (37) Según registros de CARE, ITDG y ODEINS entre diciembre 2001 y febrero 2002.
- (38) *Action Research. Report on REFLECT The experiences of three Reflect pilot projects in Uganda, Bangladesh, El Salvador, March 1996, p.4.*

Capítulo 5: MENSAJES



El recorrido efectuado sobre las experiencias inspira a pensar en el futuro y a imaginar ciertas pistas en relación a cambios necesarios en la educación para jóvenes y adultos con escasas oportunidades educativas. Son mensajes que vienen de los tiempos nuevos los cuales, a pesar de no contener respuestas a muchas preguntas, pueden ser una fuerza de inspiración para realizar cambios necesarios.

1. La alfabetización en los nuevos tiempos se trascenderá a sí misma y dejará de ser un área diferenciada, con un valor aislado, para formar parte de procesos continuos de despliegue de capacidades.

Este mensaje nos coloca más allá de la alfabetización tal como la hemos conocido hasta ahora. Anuncia que este viejo y, no pocas veces, frustrante oficio, se convertirá en una vía a través de la cual las personas aprovecharán oportunidades de desarrollar sus facultades comunicativas y de crecer en diversas dimensiones humanas, sin tener que inscribirse como analfabetos en programas de alfabetización. El tiempo de la donación simple de paquetes de lectura y escritura - que, en muchos casos, incorpora pastillas de contenidos “sociales” - está pasando. Se avizora en el horizonte la época en que la actividad educativa en favor de quienes tuvieron poca o ninguna instrucción, se transformará en ejercicios de comunicación actuante a través de procesos prolongados de fortalecimiento de capacidades. Será, entonces, una nueva educación básica de adultos sin grados ni aulas.

Los programas de alfabetización han evolucionado universalmente en la última década. Casi sin excepción pretenden trascender la enseñanza simple de letras y números. Un ejemplo es el “Programa Curricular” del PROMUDEH de 1999, que proponía “articular el aprendizaje de lecto escritura con información básica que responda a los intereses y necesidades de las y los participantes”³⁹. En razón de este propósito el Programa lanzó una línea de Promoción Social cuyos contenidos eran temas de Organización, Ciudadanía Plena, Salud Integral, sexual y reproductiva, Prevención de la violencia familiar y la ejecución de actividades productivas. Ésta y las otras líneas de Lenguaje y Matemática se desarrollarán - afirmaba - “con un enfoque de género”.⁴⁰

Como este caso, hay muchos otros repletos de intenciones sociales. Sin embargo, el propósito de transferir contenidos transformadores - a veces por medio de mensajes edificantes - se frustra en sus resultados al presentar la vida social en pedazos, un maltrato de la experiencia diaria de los participantes. Pero hay algo más. Esa misma realidad torturada en bloques - no pocas veces a través de libros primorosos - suele quedar desvinculada de los textos y las actuaciones de enseñanza destinados a la lectura y la escritura, como una prueba que solo se quiere incorporarla como parte de un ritual sin contenido o como el entremés del convite. Así las clases o sesiones de alfabetización devienen en contemplaciones tontas de viñetas o fragmentos de la vida, seguidas de prácticas de lectura sobre textos neutros.⁴¹

En las experiencias visitadas aquí, la dimensión social no fue tratada a través de temas sueltos o enlatados. Los participantes eran invitados a presentar sus asuntos y sus situaciones. Para ello se les facilitaba el acceso a técnicas e instrumentos de comunicación visual. Así ellos creaban momentos de indagación, de búsqueda que les llevaban a descubrir claves de su vida acompañadas de textos producidos por ellos mismos. De este modo, los jóvenes de Yanacancha y Celendín, los agricultores de Chanta y Combayo y las mujeres del Mantaro se colocaron en planos diferentes al del círculo clásico de alfabetización. Todos, con escaso o ningún nivel de instrucción, encontraron que se les ofrecía oportunidades de “aprender algo para la vida” por ellos mismos y de encontrar caminos para dejar el aislamiento social y percibirse como sujetos de cambios. Ellas y ellos fueron ganados por el interés de verse a sí mismos y conectarse vivamente con su experiencia social. En este contexto adquirieron la facultad de acceder a aquellos números y letras que solo ellos podían encontrar necesarios para sus vidas sin sentir la presión de cumplir con un programa externamente dictaminado.

“He aprendido más que en la escuela” - me dijo María Lucano de Yanacancha - mostrando su rostro dibujado en un cuaderno donde había, además, dos o tres pequeños mapas del caserío, algunas palabras correspondientes a los dibujos y, sobre todo, hojas y hojas con su nombre (“mi firma”).

En mi visita a un círculo de mujeres en Chanta Alta les pregunté qué habían aprendido. Ellas contestaron casi todas a la vez:

“Ahora hablamos, decimos lo que pensamos”.

“Antes éramos tímidas, no queríamos presentarnos frente a gente extraña...”.

Una añadió: *“Ahora hay más unión en nuestras casas y en el caserío”*.

Las crónicas presentadas aquí puede ser que hablen poco de resultados en alfabetización pero abundan en testimonios de gente que ha experimentado una educación nueva. Los participantes - situados definitivamente en una dimensión diferente a la de alumnos - se refieren repetidamente a la vivencia de haberse apoderado de una energía educativa que les moviliza a continuar aprendiendo por sí mismos.

Vale recordar aquí algunos factores que incidieron en esta especie de animación cultural que puede ser el logro mayor de las experiencias. Teresa Cerna en la evaluación del MIDAP en enero del 2002 ⁴² los resume de la siguiente manera

- El círculo es un espacio en el cual se sienten respetados y en el que refuerzan su autoestima: *“somos campesinos y valemos mucho”; “sabemos trabajar muchas cosas”*. ⁴³
- Se involucran en procesos de reflexión y diálogo sobre la base de sus intereses.
- Deciden qué aspectos de la comunidad abordar y acerca de los mecanismos que contribuirán en la mejora de las situaciones.

Notemos que los tres puntos señalados por Cerna - círculo como espacio de despliegue de la autoestima; diálogo sobre intereses de los sujetos; autodeterminación en función a la proyección social - revelan un enfoque educativo que obliga a la integración temática, modelando, así, la acción en un plano que realmente trasciende los límites de la alfabetización clásica.

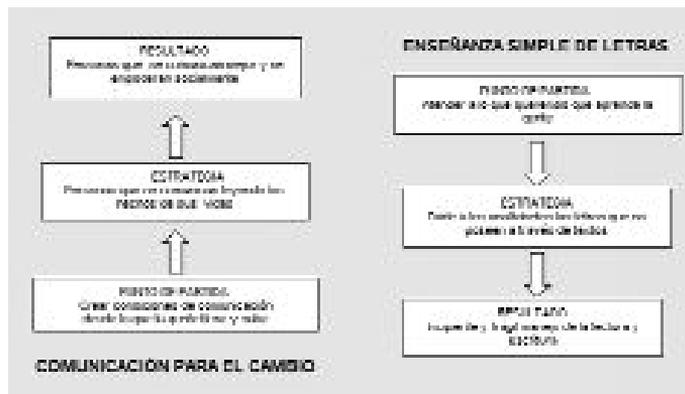
Ciertas prácticas coincidentes en las tres instituciones confirman la dimensión integradora aplicada:

- Las/os participantes produjeron materiales educativos recogiendo temas de sus vidas, es decir, realidades en contextos reales, claramente reconocidos a través de las representaciones visuales. Las vivencias, experiencias y conocimientos de ellas y ellos crearon la base, el contenido y el clima del aprendizaje. La elección de los temas no surgía al azar sino por el proceso que cada grupo realizaba desde el yo personal, avanzando a aspectos más amplios de la realidad. La secuencia que normalmente

siguieron fue partir de la afirmación de la identidad; pasar al análisis de las relaciones de poder en el entorno inmediato (la familia); y, finalmente, entrar a tratar con esta misma perspectiva el contexto más amplio.

- Fueron reconocidas y aprovechadas las habilidades de las personas para comunicarse mediante el dibujo y la palabra.
- Los círculos no fueron clases sino foros de intercambio de ideas en los que los participantes fortalecieron sus capacidades de comunicación de manera diversa.

Muchos programas de educación de adultos en el mundo y sobre todo en alfabetización, no están produciendo resultados. Continuarán así hasta que no abandonen la alfabetización encerrada en sí misma y emprendan la ruta de la construcción abierta de capacidades. La tarea consiste - como lo han enseñado los círculos de las tres experiencias - en facilitar la comunicación conectada con la vida y dejar la enseñanza simple de letras, que implica colocar en el punto de partida no a los contenidos sino a las personas y trascender la necesidad inmediata de resolver técnicamente la lectura y escritura para dedicar los esfuerzos a construir capacidades desde ellas con lo que son, poseen y quieren en contextos comunicativos.



2. Los avances mayores en los proyectos de educación de adultos se lograrán enfrentando el autoritarismo, las relaciones asimétricas y la conciencia sometida que limitan las energías para el desarrollo de capacidades.

Se trata del viejo descubrimiento acerca del peso negativo del poder sobre el desarrollo de capacidades.

Muchas voces insisten en la centralidad de los “educandos” pero pocas proponen hasta ahora cambiar la posición subordinada que ellos y ellas se ven obligados a aceptar calladamente. Es casi universal el discurso de la educación como “práctica de la libertad” pero, al mismo tiempo, los actos educativos siguen bajo el clima malsano de la enseñanza magisterial y sufren la dominación de quienes creen que han recibido el mandato divino de prescribir lo que otros deben aprender. Así, junto a discursos liberadores convive la arrogancia de los sumos sacerdotes de la educación y se perpetúa la expropiación del derecho de las personas a decidir sobre qué y cómo educarse.

¿Por qué no participaban en esto y en aquello? - pregunté a los voluntarios del MIDAP, todos ellos personas incluidas largamente en el sistema educativo.

- Teníamos temor - dijeron varios.
- Nunca tuvimos oportunidad de juntarnos - manifestó Guillermo Quispe de Yanacancha - Vivíamos separados, como desconocidos.
- No teníamos ideas – afirmó Miguel Angel Machuca.- Yo era como agua estancada.
- No podía ni hablar – confiesa Lorena Garrido de Celendín.⁴⁴

Asombra ver que estos jóvenes, encontrándose ya en el último escalón de su educación secundaria, no podían pensar ni hablar libremente.

Las experiencias narradas aquí muestran germinalmente un futuro en el que los sujetos de la educación estarán libres de las condiciones autoritarias clásicas: imposición de un currículo fabricado en gabinetes sagrados, medición de aprendizajes según las categorías de la autoridad; sujeción a los administradores de metas; obediencia ciega a las determinaciones de “arriba”; obligación de digerir textos cocinados externamente.

Para muchos de los convocados a la “alfabetización” de nuevo tipo en el 2001, el aprendizaje comenzó cuando entraron a espacios de intercambio con otros iguales - no a un templo con libro sagrado y pontífices - y tomaron en sus manos la organización y el funcionamiento de sus actividades educativas.

Por esta puerta entraron al interior de sí mismos y cobraron energías para derrotar la baja autoestima, el pesimismo. Leyeron, interpretaron y contrastaron sus historias personales. Por esta vía afirmaron su identidad e identificaron sus proyectos. Esto les facilitó un actuar con libertad y sin temores al varón patriarca, al cacique local, a las autoridades corruptas.

Por eso los círculos se ensancharon y fue normal que incorporaran a diversas capas de pobladores (adultos mayores, niñas y niños). Así caminaron con independencia respondiendo a los diferentes intereses de sus participantes. Derribaron los íconos autoritarios y sus rituales. Consecuentemente apareció la libertad y con ella el crecimiento.

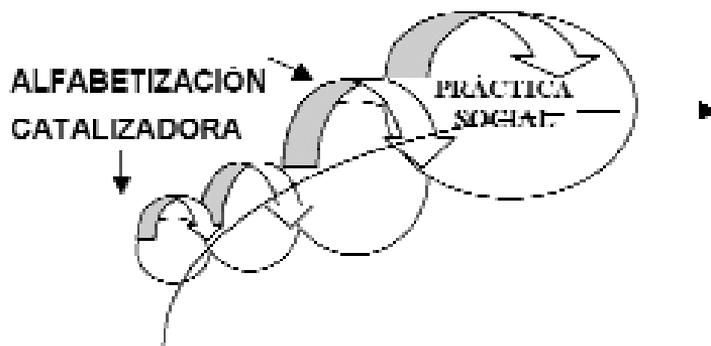
3. La educación básica de jóvenes y adultos podrá ser una verdadera fuerza de cambio en la medida que se convierta en un elemento catalizador de las capacidades de las personas actuando al interior de su propia práctica social.

Las poblaciones de jóvenes y adultos en las zonas de los tres casos estudiados - principalmente mujeres - habían experimentado frustraciones frente a las ofertas educativas anteriores, año tras año sobre los programas de alfabetización. Los promotores de campo explicaban la baja e irregular participación de la población por las tareas y ocupaciones diarias de las personas y por la convocatoria - a veces forzada - de las instituciones y proyectos que penetran en los territorios de pobreza ignorando las organizaciones propias de la gente:

La propuesta aplicada en las experiencias estudiadas no aportó soluciones definitivas frente a complicadas situaciones sociales. Hay indicios, sin embargo de que en muchos casos ayudó a romper barreras internas (el miedo, la baja autoestima) y ayudó a descubrir pistas para cuestionar poderes sociales, comenzando por los que se ejercen en la familia y en las aulas.

El mensaje que surge aquí, por lo tanto, es a favor de una intervención educativa futura que no invada los cuerpos sociales - las familias, las

poblaciones, las organizaciones “de base” - para colonizarlos y convertirlos a su medida, sino más bien, una fuerza catalizadora de las fuerzas existentes - organizadas o no - para que los sujetos construyan sus propios caminos. Esto implica posiciones de concertación y alianza con la práctica social de los participantes.



4. Está abierta la posibilidad de crear programas educativos de calidad para jóvenes y adultos sostenidos con modestos medios financieros.

Los recursos asignados a los programas de educación de adultos en el Perú - salvo en el período del régimen de las Fuerzas Armadas en los setentas y en los últimos años del Gobierno de Fujimori en campaña electoral -, han sido escasos en relación a la magnitud de la tarea. Los presupuestos asignados nunca superaron la barrera del tres por ciento en el portafolio de educación. Difícilmente se romperá esta tradición en el futuro.

En tal caso - y sin pretender que se deje de lado la exigencia por una asignación presupuestaria acorde con la equidad - vale considerar que las experiencias relatadas han promovido acciones decisivas para el desarrollo de capacidades con poco dinero. Consideremos si los costos de las tareas esenciales en ellas no pueden ser cubiertos fácilmente, incluso con recursos locales:

- Instauración de la democracia interna en los círculos.
- Apoyo y vigilancia sobre los procesos educativos por parte de las organizaciones de la población.
- Creación de clima de confianza y de comunicación para las acciones educativas.

- Compromiso de autoridades y dirigentes con los círculos.
- Aprendizaje de la lectura y escritura sin cartillas ni libros de texto. ⁴⁵
- Sensibilización y movilización de las poblaciones sin afiches a colores.

Vale recordar aquí que las experiencias relatadas y estudiadas produjeron formas de comunicación para la gestión interna sencillas, funcionales y baratas (como la “Web” humana de ODEINS).

Por otro lado, en cualquier caso los recursos, aunque sean escasos, pueden ser desperdiciados. Por eso es particularmente valiosa la actuación de organizaciones como los Comités Locales de Alfabetización (CLA) las que, además, sin costo alguno, ejercieron vigilancia sobre la administración y funcionamiento de las experiencias estudiadas. Estas organizaciones, con dirigentes elegidos por sus poblaciones, crearon condiciones que harían difícil la repetición de hechos escandalosos como los que se produjeron en la gestión del PROMUDEH 1997 - 2000: decenas de toneladas de material didáctico destinado a los programas de alfabetización permanecieron guardados en almacenes durante varios años; se perdieron decenas de miles de horas de trabajo educativo a causa de la asistencia obligatoria y onerosa a mítines y marchas de apoyo a un régimen político corrupto. Por lo demás, el número de alfabetizadores o promotores que no cumplieron con su trabajo, quedó disminuido hasta casi cero al ponerse en marcha mecanismos de control social.

Puntos críticos para cualquier presupuesto son los pagos a educadores y su permanencia en programas que otorgan sueldos por debajo del “salario mínimo” ⁴⁶. Frente a ello los jóvenes educadores del MIDAP - que hicieron un buen trabajo sin recibir una remuneración - hacen recordar la existencia de una potencia cívica en las poblaciones del Perú. Es una reserva de voluntariado poderosa poco o nunca convocada. Un recurso para tiempos y lugares difíciles, es decir, para casi todos los días y territorios peruanos.

La rotación intensa de los educadores afecta gravemente a la educación en zonas rurales, no solo a la alfabetización. En Cajamarca y Junín, sin embargo, la retención de alfabetizadores y promotores fue alta. Una de las razones fuertes fue que todos ellos provenían de las mismas poblaciones de las experiencias. El hecho de que la mayoría careciera de carrera profesional no afectó: las poblaciones mostraron una satisfacción por sus educadores que raras veces había existido en experiencias anteriores.

En los tres casos estudiados el gasto para la preparación de los educadores consistió en talleres intensivos y jornadas de poco costo.

Algunas de las condiciones que posibilitaron un buen trabajo de los educadores pese a los escasos recursos aplicados a su preparación, fueron las siguientes:

- Se les otorgó un papel de facilitadores y no de profesores. Por lo tanto, no fueron preparados para transmitir mensajes, doctrinas, contenidos, sino para manejar técnicas y procedimientos de comunicación (representación visual de hechos y instrumentos de fácil manejo por los propios participantes).
- Ellos experimentaron, en los talleres dedicados a su preparación, técnicas para el diálogo hablando de sí mismos y de sus experiencias. El aprendizaje de la facilitación fue, entonces, práctico y vivencial. Generó cambios de actitudes.
- La capacitación se realizó de manera continua. El reforzamiento consistió en la revisión permanente de la práctica a través de reuniones semanales. El intercambio de conocimientos de hallazgos y problemas entre facilitadores fue el mejor activador de su aprendizaje.
- Este sistema sencillo de capacitación contó con tutores y profesionales de mayor experiencia que acompañaron los procesos.

Concluyendo

Las crónicas leídas sugieren que el veloz flujo histórico actual que parece arrastrar a mayor pobreza a centenares de millones de seres humanos, puede generar, también, oportunidades para cambiar el pensamiento viejo y las formas atrasadas de enfrentar los problemas. La circulación más rápida de las ideas, los intercambios de experiencias que se producen con intensidad creciente todos los días, impulsan - por lo menos en la educación - a revisar críticamente lo actuado y a buscar cómo innovar para cambiar.

La leve revisión histórica hecha aquí ha sugerido que existe una correspondencia notable entre los regímenes políticos y las determinaciones de qué y cómo hacer la educación. En la primera historia republicana del Perú - dominada por la aristocracia criolla - los radicales de la enseñanza fueron los civilizadores de indígenas que tenían como

precursores a los extirpadores de idolatrías de la colonia. Ellos controlaron el sistema educativo hasta la llegada de las ideas del progreso industrial acelerado, cuya fuerza política triunfante organizó la educación con el pensamiento de los utilitaristas. Este pensamiento en el poder produjo acciones destinadas a dotar a los analfabetos de habilidades y oficios, intento sorprendente en un país donde el catálogo de destrezas y habilidades de las poblaciones pobres ha sido siempre copioso. Con este propósito, introdujeron en los programas de lectura y escritura, artesanías y pequeñas industrias con acompañamiento de donaciones.

Posteriormente llegaron ofertas de enseñanza dentro de una concepción civilizadora renovada como la producida por el PROMUDEH en los años anteriores al 2001. Los promotores llevaban cocinas, telares, pollos, etc. y trabajaban con cartillas llenas de mensajes edificantes...Explicaban a las mujeres los intereses de género pero, en el momento siguiente, daban clases de cocina y de tejidos, empujándolas así, finalmente, a entregarse con mayor dedicación a sus esposos e hijos.

En este recorrido histórico, el Programa ALFIN de la década del setenta, aparece en el universo de experiencias como un ente de otra galaxia, moviéndose en la esfera de los intereses y capacidades de las poblaciones. Aunque sus resultados en cifras no son mejores que los de otras alfabetizaciones - todos los gobiernos han reportado éxitos - el enfoque y las estrategias aplicadas siguen siendo una referencia valiosa para la construcción de nuevas propuestas. En los conceptos renovadores que manejó el programa nacional de alfabetización del Ministerio de la Mujer 2001, puede notarse su inspiración. Ha sido la ruta abierta por Augusto Salazar Bondy, quien encontraría razones para repetir, hoy día, lo que escribió en 1974:

“Tradicionalmente la alfabetización de adultos se entendía como una operación simple gracias a la cual el sujeto aprendía a leer y a escribir. La experiencia en el Perú, como en otros países subdesarrollados, mostró que esta acción, cuando alcanzaba sus metas, era sin embargo, estéril a un plazo más o menos largo. El fracaso de esta acción educativa se explica, entre otras razones, porque el aprendizaje se desvinculó de las necesidades personales y de la situación social de los alfabetizandos” (Salazar B., 1974).

La Reforma Educativa de 1972 y el Decreto Supremo N° 010 para la alfabetización (diciembre 2000) del Gobierno de Transición del Perú, son dos ejemplos de cambios innovadores al interior de contextos políticos favorables. El mensaje, entonces, es claro: Los cambios son posibles.

Las experiencias estudiadas en su historia y en conexión con la historia sugieren que, aún sin buenos gobiernos, es posible generar corrientes hacia nuevas políticas nacionales. Una de las condiciones es el cambio de actitud de los profesionales involucrados en las decisiones educativas con respecto al manejo del poder. Es deseable, por lo menos, que desarrollen la percepción respecto a las experiencias del pasado para que no repitan los viejos errores: ¡20 propuestas de alfabetización en 14 gobiernos y ninguna evaluación conocida más allá de los recintos ministeriales!.

Este hecho permite una reflexión. Las formas diferentes de alfabetización en la historia fueron el resultado de la influencia de profesionales de carrera junto a otros expertos congregados temporalmente en el aparato estatal. En conjunto han sido miles. ¿Cómo tantas personas de ese nivel toleraron la repetición de fracasos sin aplicar fuerzas para cambiar? Este fenómeno extraño no puede ser explicado simplemente por supuestas imposiciones de los regímenes de turno - situación imposible, en muchos casos, por la ausencia de ideas - sino porque esos profesionales asumieron con mayor o menor presión, el papel de guardianes de los intereses del poder. Así dedicaron sus mayores fuerzas al quehacer ritual e inútil de conducir y controlar desde el centro del aparato estatal las acciones educativas complejas que ocurren en el territorio nacional, culturalmente diversificado y débilmente comunicado. Los profesionales dentro del Estado, con otra actitud habrían encontrado oportunidades para producir ideas y alentar cambios en coyunturas diferentes.

En la historia aparecen, también, momentos en que otros grupos de profesionales lanzaron propuestas de cambios trascendentales. Sucedió con el Programa ALFIN y, más modestamente, con el PNA /PROMUDEH 2001. En ambos casos el pensamiento puesto en marcha involucraba cambios en las relaciones de poder.

Existe una condición para la llegada pronta de los tiempos nuevos. Es la insurgencia de la población frente al hecho educativo. En las tres experiencias estudiadas surgieron fuerzas sociales organizadas que se comprometieron con los programas, ya sea a través de los Comités Locales de Alfabetización (CLA) - caso ODEINS principalmente - o desde los Municipios o las autoridades locales - casos CARE e ITDG con buenos resultados. El contraste es grande frente a la realidad dominante. ¿Ante quiénes dan cuenta los directores y especialistas de educación acerca de planes y ejecuciones de los programas? Poblaciones, organizaciones civiles, promotores de campo, autoridades de los pueblos ¿son

convocados para participar en la formulación de políticas? ¿Tienen ocasión de decir su palabra y ser escuchados sobre las medidas adoptadas o acerca de problemas en el camino como materiales de alfabetización no entregados, cortes abruptos de los procesos, recortes de fondos, inversiones caras en textos donde los ciudadanos de un país de alta diversidad cultural no se reconocen?

Contemplando los esfuerzos realizados en la alfabetización durante décadas, queda claro que nunca acción alguna, dedicada a esta actividad, fue fácil y que, pese a eso, ningún régimen político dejó de prestarle atención. Por lo tanto, aunque la película muestra cortes y, por ratos genere desencantos, despliega, también, pasajes donde se ve a miles de educadores de campo combatiendo generosamente aun sin la conducción o el armamento adecuados. Ellos son parte de la reserva cívica que poseen los pueblos del Perú.





Notas

- (39) Programa Nacional de Alfabetización, PROMUDEH, 1999
- (40) Op.cit..
- (41) La línea de Promoción Social del PROMUDEH 1999, tenía su contenido desmenuzado en 28 subtemas y ella misma, en conjunto, quedaba separada con respecto a los aprendizajes de lectura y escritura.
- (42) Entrevista a Teresa Cerna y a Jacqueline Abanto, especialistas del MIDAP, febrero del 2003
- (43) En la misma entrevista
- (44) Entrevistas del 11 de marzo del 2003
- (45) Así lo hicieron no solamente CARE, ITDG y ODEINS sino, también, otras cincuenta instituciones dentro de la propuesta PROMUDEH 2001. No se conoce caso alguno de rechazo o de crítica negativa a esta opción.
- (46) El monto en el Perú es alrededor de 130 dólares al mes (julio del 2004).

Bibliografía Consultada

ABADZI H.

1994 What We Know About Acquisition of Adult Literacy – Is There Hope? Washington, World Bank Discussion Paper 245.

ADORNO, TH., W y otros

1965 La personalidad autoritaria, Proyección, Buenos Aires.

ALFIN

1974 Naturaleza y Objetivos de la Operación ALFIN
Revista Educación (Ministerio de Educación) Año V, Nº 11, Lima, Perú.

ALVAREZ, Isaías

1987 Desarrollo de un modelo alternativo de educación básica, México (Mimeo).

ANDERSON, Jeaninne

1999 En Situación educativa de las niñas en el Perú. Problemas, barreras, fortalezas y lineamientos. Luis Guerrero et al. CARE-Perú, USAID, Lima.

ARANCIBIA, Violeta

1990 Educación de adultos: conceptualización, investigación y diseños instruccionales, CIDE. Santiago.

ARCINIEGAS, J.G. y LACKI, P.

1993 La modernización de la Agricultura: los pequeños también pueden. FAO - Oficina Regional para la América Latina y el Caribe, Serie Desarrollo Rural # 1.1. Santiago de Chile.

ARCHER, David & COSTELLO P.

1990 Literacy and Power, The Latin American Battleground. London, Earthscan.

ARCHER, David & COTTINGHAM Sarah.

1996 REFLECT Mother Manual, ACTIONAID, London.

ARCHER, David

2002 La Carga del Alfabetismo, en Acción Educativa, 16, Action Aid, Londres

ARGUEDAS, José María

AUSUBEL, D. NOVAK, J .Y, HENESIAN, H
1994. Psicología Educativa, Trillas, México.

CARE – PERU

2002 Educación Básica de Adolescentes y Jóvenes en Zonas Rurales de Cajamarca, Perú: Promoviendo su derecho a aprender y participar - MIDAP. Cajamarca, Perú.

CASTILLO, A. LATAPÍ, P.

1985 Educación no formal de adultos en América Latina
En Werthein, J. (org.), Educación de Adultos en América Latina, Buenos Aires, La Flor.

CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina)

1997 IV Asamblea General – Memoria, Cartagena de Indias, Secretaría General, México, D.F.

CERNA, Teresa

2001 Segundo Informe del Proyecto MIDAP, CARE–Perú, Oficina Regional de Cajamarca, Perú.

2002 Cuarto Informe del proyecto MIDAP, CARE-PERÚ, Oficina Regional de Cajamarca, Perú

CODE,

1998 Plan de Desarrollo Distrital de La Encañada (1999-2008)", ITDG, Lima, Perú.

COMISIÓN DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN

1970 Reforma de la Educación Peruana. Informe General, N° 121 Analfabetismo Creciente, Lima.

CONFINTEA

1997 Declaración de Hamburgo, V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Hamburgo, Alemania.

COLOMA, Carlos

1984 La educación intercultural bilingüe con adultos indígenas, UNESCO-OREALC Conferencia Regional en el Marco de la IV Conferencia Internacional sobre educación de adultos, UNESCO-OREALC. Santiago.

CHAMBERS, Robert

1997 Whose Reality Counts? Putting the first last, London, IT Publications.

DE LA TORRE, Carlos y PEZO Sonia

2001 Diagnóstico de la Población Objetivo del PNA: zona de Cajamarca, distrito de La Encañada, ITDG; Lima.

DE SOUZA, Joao Francisco

2000 Formación de jóvenes educadores y educadoras desde la trayectoria y horizonte de la Educación Popular en América Latina, La Piragua N° 17, CEAAL. México, D.F.

DURSTON, John

2000 Juventud Rural y Desarrollo en América Latina: estereotipos y realidades, CEPAL, Santiago de Chile.

FREIRE, Paulo

1970 Extensão ou Comunicação. Editora Paz e Terra S.A. Rio de Janeiro.

1985 The Politics of Education: Culture, Power and Liberation. London, Macmillan.

1994 A Educação como Prática da Liberdade. Editora Paz e Terra S.A. Rio de Janeiro.

GALLAGHER, K.

1998 Farmers Field Schools (FFS): A group extension process based on an adult nonformal education methods, FAO Global IPM Facility, Rome.

GÓMEZ, D. SIMAN, J. Y STAYER, C.

1992 Un modelo participativo de Generación y Validación de Tecnologías de Manejo Integrado de Plagas en Tomate en Nicaragua 1989-1992. In: Memoria II Taller Latinoamericano y del Caribe sobre Moscas Blancas y Geminivirus. Managua.

GONZÁLEZ L. E

1996 Estudio del logro educativo en el índice de desarrollo humano en América Latina y el Caribe. p. 77 en PERSPECTIVA EDUCATIVA DEL DESARROLLO HUMANO EN AMÉRICA LATINA, UNESCO – PNUD, Santiago, Chile.

INEI

2000 Población estimada por Departamento, Provincia y Distrito al año 2000.

INFANTE, Isabel

1991 Investigación sobre Analfabetismo Funcional en algunos países de América Latina REDALF, Buenos Aires.

1985 Juventud, Analfabetismo, Alfabetización en América Latina UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

IRELAND, Timothy

2000 A construação de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro, La Piragua N°17, CEAAL, México, D.F.

ITDG

2001 Línea Basal de la Población Objetivo del Proyecto Nacional de Alfabetización en el distrito de La Encañada, Item 134, Cajamarca. I.

2001 INFORME DE CAPACITACIÓN ITDG (6 de Noviembre). Urpy Prado Narrea Coordinadora Pedagógica.

2002 Informe Final del Proyecto Piloto del Programa Nacional de Alfabetización en el distrito de La Encañada de la provincia y departamento de Cajamarca, Cajamarca.

KENMORE, P.E., GALLAGHER, K.D. and OOI, P.A.C.

1995 Empowering Farmers: Experiences with Integrated Pest Management, Entwicklung + Ländlicher Raum (1) p. 27-28.

LACKI, P.

1995 Desarrollo Agropecuario: De la dependencia al protagonismo del agricultor: FAO-Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Serie Desarrollo Rural # 9, 4ª Ed. Santiago de Chile.

LANDEO, Rubén

s/f La Alfabetización en el Perú, 1981-1985.

2001 Manual del Facilitador, CARE-Perú, Cajamarca.

LIND, A. & JOHNSTON, A.

1990 Adult Literacy in the Third World. A Review of Objectives and Strategies, Stockholm, SIDA.

LIZARZABURU, Alfonso

2001 Informe Final del Foro Internacional de Alfabetización
ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA: Equidad, Desarrollo
y Participación Social, 12 de marzo del 2001 Lima, Perú.

MIDAP

2002 a Haciendo Camino. Guía de Capacitación, Taller de Capacitación
para Facilitadores Comunales de Alfabetización, CARE-Perú,
Oficina Regional de Cajamarca, Agosto 2002

2002 b Guía para facilitar un Proceso Transformador, INICIATIVA DE
DESARROLLO PARA JÓVENES - YDIProyecto “Promoviendo mi
derecho a Aprender y Participar” CARE-Perú, Oficina Regional de
Cajamarca.

2002 c Diagnóstico de necesidades en Celendín.
MIDAP – MINSA, Cajamarca.

2002 d Cuarto Informe CARE-Perú, Oficina Regional de Cajamarca.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

1992 Intervenciones Gubernamentales en Alfabetización (1938 – 1985)
Dirección Departamental de Educación Cusco - Unidad de
Alfabetización.

MONTOYA, Rodrigo

1990 Por una Educación Bilingüe en el Perú, CEPES – Mosca Azul, Lima.

MOYA, Ruth

2001 Cultura y Lengua en la Alfabetización de Poblaciones Indígenas,
Primer Foro Internacional ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN
BÁSICA, Equidad. Desarrollo y Participación Social, Lima .

ODEINS

2001 Manual del Promotor para la Alfabetización Sostenible, Huancayo, Perú.

2001 Propuesta de Alfabetización para el Desarrollo Sostenible,

Huancayo, Perú

2002 Informe Final de la Alfabetización para el Desarrollo Sostenible, Huancayo Perú.

PERSÉPOLIS

1975 Declaración. Simposio Internacional de Alfabetización. Evaluación de los resultados de un decenio de la alfabetización, Irán.

PORTUGAL, Edilberto

2002 Sisifo y la Alfabetización. Cuadernos Andinos N° 13, Coordinadora Rural Nacional, Lima, Perú.

2002 Allin kawsanachiqpaq, CEDAP, Lima, Perú.

PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN / PRES – PROMUDEH

1998 Orientaciones generales para la organización y funcionamiento de los programas de alfabetización y postalfabetización (Dirección Nacional de Alfabetización, 1996).

PROMUDEH – PNA

2000 Resultados de la Supervisión a Programas de Alfabetización de Lima Metropolitana y Callao (27 de septiembre al 3 de octubre del 2000) OCP, Lima, Perú.

REFLECT ACCIÓN

2003 Comunicación y Poder, Action Aid, Londres.

REFLECT ACTION

1996 Action Research. Report on REFLECT. The experiences of three Reflect pilot projects in Uganda, Bangladesh, El Salvador, March 1996, p.4.

ROGERS, C.R

1972 El proceso de convertirse en persona, Paidós, Buenos Aires.

1975 Libertad y creatividad en la educación, Paidós, Buenos Aires.

SALAZAR B. A

1974 Hacia una Alfabetización Integral. Revista Educación (Ministerio de Educación) Año V, N° 11, Lima. Perú.

UNESCO

- 2001 Una Mirada a la educación en el Perú.
Balance de 20 años en el Perú del proyecto Principal de la UNESCO
para América latina y el Caribe (1979 – 1999), Tarea, Lima.

WAGNER, D.

- 1995 Literacy and Development: Rationales, Myths, Innovations and
Future Directions in International Journal of Educational
Development 15/4 Oxford, Pergamon.

ZAVALA, Virginia

- 2002 (Des)encuentros con la Escritura. Escuela y Comunidad en los
Andes Peruanos. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el
Perú, Lima, Perú.

ANEXO I
EL PERSONAL DE LAS TRES EXPERIENCIAS

INSTITUCIÓN	PERSONAL	PROFESIÓN	CARGO	ZONA
ITDG	Ielmo Rojas	Sociólogo	Coordinador General	
	Urpy Prado Narco	Educadora	Coordinadora Pedagógica	
	Sonia Pezo Bolívar	Economista	Responsable Monitoreo Sistematización	
	Beatriz Ramirez María Sol Blanco Hauchecorne	Socióloga Médica Veterinaria	Especialista Especialista	La Encañada Chanta Yanacancha
	Pedro Vidarte Mejía	Educador	Especialista	Combayo
CARE ODEINS	Teresa Cerna	Educadora	Coordinadora General	La Encañada Celendin
	Jacqueline Abanto Arevalo	Obstetriz	Especialista	Oxamarca, José Gálvez Huasmin
	Amado Castillo Cano	Ingeniero Forestal	Coordinador General	
	Judith Hurtado Lázaro	Técnica Forestal	Coordinadora	Junín, Tarma
	Luz Cárdenas Caballo	Socióloga	Coordinadora	Concepción Jauja
	Kelly Madueño Garay	Educadora	Especialista	M. Casilla, Cochabamba
	Modesto Canales Peña	Educador	Especialista	Molinos, Monobamba, Ricrán
	Raúl Campos Mosquera	Educador	Especialista	Apata, Yauli
	Zulenc Sánchez Espinoza	Asistente social	Especialista	Camas, Molinos, Monobamba
	Crisóstomo Manrique Camon	Educadora	Especialista	Junín, Ondores
	Huere Palpa, Waldy	Educador	Especialista	Carhuamayo, Urcumayo
	Ureta Palomino Miguel	Educador	Especialista	La Unión
	Guevara Herrera Lorenzo	Educador	Especialista	Tarma, Junín
	Aurita Lazo Lazo	Ingeniera Forestal	Especialista	Jauja

ANEXO II PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN (1938-2002) ⁴⁷

GOBIERNO	AÑO	denominación	CARACTERÍSTICA
OSCAR R. BENMIDES	1938	Culturización Indígena	Enseñanza de lecto-escritura
MANUEL PRADO UGARTECIE	1944	Campaña Nacional de Culturización de Adolescentes y Adultos Analfabetos	Enseñanza de lecto-escritura
	1945	Campaña Nacional de Cooperativización y Alfabetización	Enseñanza de lecto-escritura
JOSÉ LUIS BUSTAMANTE Y RIVERO	1946/1948	Núcleos Educativos Compositivos	Enseñanza de lecto-escritura y Capacitación para el Trabajo
MANUEL A. ODRÍA	1949/1956	Campaña de Alfabetización	Enseñanza de lecto-escritura
MANUEL PRADO UGARTECIE	1949/1951	Plan de Alfabetización y Educación de Adultos	Enseñanza de lecto-escritura
RICARDO PÉREZ GODOY	1952/1953	Año de la Alfabetización	Enseñanza de lecto-escritura
FERNANDO BELLAUNDE TERRY	1964-1968	Plan Sectorial	Enseñanza de lecto-escritura
JUAN VELASCO ALVARADO	1969	Centro de Desarrollo Comunal	Enseñanza de lecto-escritura
	1971-1972	Programa Especial de Adultos	Enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura
	1973/1976	Alfabetización Integral (A.I. III)	Aprendizaje de lecto-escritura vinculado a Proyecto Vocacional
FRANCISCO MORALES BERMUDEZ CERRUTI	1977/1980	Programa Alfabetizador en Primer Grado E. B. I.	Enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura
FERNANDO BELLAUNDE TERRY	1981/1985	Plan Multisectorial de Alfabetización	Enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura
ALAN GARCÍA PÉREZ	1985/1990	"Plan Nacional Promotor de Alfabetización"	Enseñanza de lecto-escritura vinculada a Desarrollo Comunal
ALBERTO FLUMDRI FLUMDRI	1980/1987		
	1992/1995	"Alfabetización y desarrollo humano"	Enseñanza de la lecto-escritura combinada con la "promoción comunal"
	1995/2000	"Alfabetización y desarrollo"	Enseñanza de lecto-escritura y capacitación para el trabajo
WALTER PANIAGUA CORAZAO	2001	Alfabetización intercultural y Desarrollo Humano	Aprendizaje de lecto-escritura en escenarios de desarrollo
ALEJANDRO TOLEDO MANRIQUE	2001	Alfabetización y Lucha contra la Pobreza	Aprendizaje- enseñanza de lecto-escritura frente a la lucha contra la pobreza
	2002	Alfabetización y Educación Básica de Adultos	Enseñanza de lecto-escritura vinculada al desarrollo de capacidades

ANEXO III

MARCO DE PENSAMIENTO DEL PROMUDEH 2001

Las experiencias presentadas tuvieron como marco momentos importantes de pensamiento en el 2001: la Consulta de la UNESCO, el Foro Internacional de la Alfabetización y la Propuesta del PNA/ PROMUDEH.

CONSULTA DE LA UNESCO a la sociedad civil en torno a la DÉCADA DE LA ALFABETIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (Marzo 2001)

En Diciembre de 1999 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó una resolución en el sentido de considerar la proclamación de una Década de la Alfabetización de Naciones Unidas, en el contexto de los esfuerzos globales en favor de la Educación para Todos. Esta iniciativa fue respaldada por los participantes en un panel especial realizado durante el Foro Mundial de la Educación (Dakar, Abril 2000) y reiterada en la Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas en torno a la implementación de la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social (Ginebra, Junio 2000). En el marco de dicha Década, UNESCO ha propuesto una « visión renovada de la alfabetización » para el logro de la Alfabetización para Todos: niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera del sistema escolar.

FORO INTERNACIONAL DE ALFABETIZACIÓN ⁴⁸

Este evento organizado por el PROMUDEH en Lima – primer semestre del 2001 - reunió a expertos durante tres días. Los representantes del Estado Peruano dieron a conocer la posición oficial sobre el tema, es decir, la alfabetización como un derecho que se inscribe en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Art. 26) en la Constitución Política del Perú (Art. 17), en la Ley General de Educación, el Código de la Juventud, la Ley de Municipios y en las leyes tributarias.

En el Foro destacó el consenso sobre el concepto de analfabetismo tanto como una manifestación como un factor que contribuye a la marginación de vastos sectores de la población, constituyéndose, por tanto, en una tarea política, socioeconómica y cultural. “Afrontarlo lúcidamente supone determinar cuáles son sus raíces y efectuar las transformaciones necesarias que cancelen las estructuras que aseguran su reproducción.”⁴⁹

El Informe Final recogió los enfoques y perspectivas de la corriente de Educación Popular Latinoamericana que se manifestaron en el Foro como, por ejemplo, la denuncia del analfabetismo sobre los sectores pobres y marginados de la población de las zonas urbanas y más aún de las zonas rurales, con mayor incidencia sobre poblaciones campesinas e indígenas y, en ellas, a las mujeres de manera redoblada. “Esta “geografía” social del analfabetismo no tiene nada de casual y es consistente con el patrón de desarrollo desigual y segmentado de la sociedad. Sólo una lucha frontal contra la pobreza que genera las condiciones de producción y reproducción del analfabetismo permitirá generar las condiciones necesarias para hacer viable su superación.⁵⁰

El evento denunció que la persistencia del analfabetismo es resultado del funcionamiento del sistema educacional que no garantiza la equidad intergeneracional. La poca eficiencia, eficacia, calidad, equidad y relevancia con la que opera el sistema educacional contribuye a perpetuar la existencia del analfabetismo, 5.1.12.

LA ALFABETIZACIÓN DEL PNA/PROMUDEH 2001

(Resumen de la versión presentada por el Equipo Técnico del PNA en julio del 2001).

El Programa Nacional de Alfabetización (PNA) 2001 del PROMUDEH se propuso construir y validar una nueva propuesta de alfabetización dirigida a generar procesos de desarrollo de capacidades de comunicación oral y escrita, de aprendizaje continuo para el ejercicio pleno de la ciudadanía y de mejoramiento de la calidad de vida. De esta manera determinó cumplir su misión de contribuir en el crecimiento de la sociedad en equidad y bienestar.

Este programa definió que la tarea se efectuara en forma descentralizada de modo que las instituciones de la sociedad seleccionadas recibirían el encargo de alfabetizar en todos los departamentos del Perú de acuerdo a lineamientos centralmente definidos. El período de realización del Programa previsto abarcaría tres años a través de las siguientes fases: Instalación de Bases del Proceso (FASE I); Consolidación (FASE II); Producción de Resultados (FASE III).

Al mismo tiempo la Dirección Nacional del PNA propuso ejecutar un proyecto piloto en puntos estratégicos del país concertando e

interactuando con instituciones poseedoras de capacidades comprobadas en el campo de la educación y del desarrollo en zonas de pobreza. Este proyecto comprometería directamente al Estado con la acción directa de la alfabetización haciendo que se ponga a prueba un modelo propio de alfabetización. El propósito central era producir una nueva acción participativa, sostenible, vinculada al desarrollo de capacidades y que comprometiera a las fuerzas de la sociedad civil.

Conceptos educativos de la propuesta PNA / PROMUDEH 2001

El PNA asumió un concepto de educación como construcción permanente de conocimientos, valores y capacidades en vinculación con el medio y partiendo de lo que los sujetos ya saben, poseen y desean alcanzar. Esta visión educativa, en general y, las determinaciones en las que se mueve la alfabetización, en particular, condujeron a optar por un enfoque de aprendizaje como dominante.

Se trataba de una perspectiva en la que el aprendizaje se despliega mediante una interacción cooperativa y no simplemente como resultado del desarrollo cognitivo ligado al crecimiento biológico. El rasgo principal de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje” (Vygotski:1978). Los conocimientos, los valores, las capacidades se definen y crecen en la relación interpersonal, en esa zona de desarrollo potencial descrita por el pensador ruso, facilitando procesos de construcción significativa, según la propuesta de Ausebel.

Este aprendizaje se entiende como un conjunto de procesos que comprometen a todo el sujeto y lo habilitan para construir y desarrollar nuevos conocimientos, valores y capacidades en interacción en una dirección de apertura hacia espacios de recreación cultural.

Lo dicho no equivale a desechar absolutamente la enseñanza. Conduce, más bien, a reubicarla considerándola, ya no el núcleo central de la acción educativa, ni el factor dominante, sino el elemento de apoyo y de facilitación del aprendizaje. En esta perspectiva la enseñanza se transforma en el aporte de elementos de instrucción correspondiente a determinados momentos de la demanda de los sujetos del aprendizaje.

El aprendizaje alcanza su realización cuando se convierte en un proceso de toda la vida. Ello implica que los sujetos han encontrado significación en sus

nuevos aprendizajes, han logrado resultados gratificantes desde el inicio y se han apropiado de las técnicas e instrumentos adecuados. La alfabetización, como aprendizaje significativo, puede y debe vincularse a un desarrollo entendido como despliegue de capacidades personales y sociales de los sujetos en procesos estrechamente relacionados con la cultura de ellos.

Objetivos del PNA

Objetivo General

“Construir y validar una nueva propuesta de alfabetización dirigida a generar procesos de desarrollo de capacidades de comunicación oral y escrita, de aprendizaje continuo para el ejercicio pleno de la ciudadanía y de mejoramiento de la calidad de vida”.

Al término del Plan los sujetos habrán cambiado su forma de vivir lo que se verá, a través de lo siguiente:

- Pueden comunicarse en forma escrita.
- Procesan la información existente y es útil para ellos.
- Saben comunicarse con personas de culturas diferentes y se desenvuelven con facilidad en otros espacios y grupos sociales.
- Mujeres y varones deciden continuar con sus procesos grupales de aprendizaje habiéndose apropiado de las técnicas para sostenerlos.
- Afirman su identidad cultural, social y de género.
- Han mejorado su autoestima e incrementado sus habilidades para analizar y resolver problemas.
- Tienen un conocimiento ampliado acerca del contorno local.
- Demuestran haber mejorado sus relaciones con la comunidad.
- Las mujeres y varones participan en las organizaciones sociales y asumen posiciones de responsabilidad al interior de ellas.
- Promueven iniciativas de mejoramiento económico.
- Las mujeres están más involucradas en las decisiones comunales que antes y los varones asumen tareas domésticas.

Resultados en la sociedad y en el Estado

El plan de alfabetización para el desarrollo obligará al Estado a hacer cambios en su propio aparato y en su forma de relación con las instituciones de la sociedad civil. La apertura y concertación necesarias crearán una estructura descentralizada. Tendrá un soporte organizativo diferente al existente. De mantener el actual plan no será posible la

participación de las instituciones públicas y privadas ni la interacción democrática y eficiente que requiere un programa de envergadura nacional. Los facilitadores, los técnicos nacionales, los administradores y responsables de la dirección deben articularse en una red de comunicación. Pero la comunicación interna requerida para el flujo permanente de la información no se resuelve únicamente con la instalación de una red informática. Es, pues, un cambio político de envergadura sustentado por una voluntad dirigida a generar un movimiento social y participativo con las siguientes características:

- Las instituciones locales, departamentales y nacionales participan en las acciones del PNA articuladas en comités en cada uno de estos niveles.
- Los Municipios lideran los Comités locales de Alfabetización.
- Las organizaciones sociales de base y los Comités Locales intervienen en el control de las acciones de alfabetización.
- Los Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo, GADs, integrados por los participantes del programa, funcionan con el nuevo enfoque de alfabetización en todos los departamentos del Perú y conducen autogestionariamente proyectos de desarrollo.

Medidas para la Primera Fase (2001)

La puesta en marcha de los Programas de Alfabetización en todo el país requiere las siguientes medidas:

- Firmar contratos con 130 entidades de la sociedad civil, seleccionadas como Instituciones Promotoras de Alfabetización (IPAs) para la nueva propuesta de alfabetización.
- Formar y capacitar a 670 técnicos de las Instituciones Promotoras de Alfabetización - seleccionadas por Concurso Nacional - en el manejo de la propuesta de alfabetización vinculada al desarrollo.
- Animar y orientar la formación y capacitación de 8,450 promotores (alfabetizadores) - seleccionados en concertación con las poblaciones de iletrados - en el manejo de la propuesta de alfabetización adecuada a la diversidad cultural y lingüística del país.
- Impulsar la puesta en marcha de 8 mil programas de alfabetización reconocidos como Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GAD), a través de las Instituciones Promotoras de Alfabetización.

- Producir manuales para el reforzamiento y apoyo teórico y práctico de los técnicos encargados de la alfabetización.
- Poner en marcha un Proyecto Piloto de alfabetización que incorpore la investigación, experimentación y sistematización en siete lugares del país con Instituciones Promotoras de Alfabetización que destaquen en el Concurso Nacional.
- Orientar y apoyar a las IPAs en la producción de materiales de lectura para los participantes de los GAD.
- Acompañar y evaluar el logro de las IPAs respecto al desarrollo de los participantes de los GAD en sus capacidades de comunicación oral y escrita, de afirmación cultural, de equidad en las relaciones de género, de participación ciudadana y de mejoramiento de condiciones de vida.

Estrategias del Plan Nacional para la Primera Fase

De gestión

- Los participantes estarán organizados en Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GAD).
- Los GAD funcionaran en concordancia a las condiciones de disponibilidad de tiempo y necesidades de los participantes.
- Los GAD promoverán los Comités Locales de Alfabetización y concertarán con Redes de Desarrollo Local existentes.

De aprendizaje

- Organización de los contenidos del aprendizaje por levantamiento de la temática generadora en los grupos de alfabetización y su sistematización participativa bajo la modalidad de currículo abierto.
- Aprendizaje por descubrimiento a través de la búsqueda de información y de resolución de problemas que implica el análisis de situaciones y la revisión de factores a tener en cuenta a la hora de plantear alternativas.
- Reforzamiento y ampliación de capacidades de los participantes en comunicación oral y escrita al interior de sus actividades significativas.
- Producción de los textos de alfabetización por parte de los mismos participantes.
- Apoyo al desarrollo de la habilidad en lectura de los participantes con textos diseñados de acuerdo a su lengua y a sus características culturales.

De descentralización y concertación con la sociedad civil

Instituciones seleccionadas y capacitadas de la sociedad civil y gobiernos locales se encargarán de realizar las acciones de alfabetización de acuerdo a los enfoques estratégico y metodológico definidos por el PNA y concertando acerca de las formas concretas de aplicación del modelo metodológico y de gestión. Es una estrategia de diversificación concéntrica, es decir, el arte de involucrar e incorporar desde el propio núcleo a las entidades susceptibles de compatibilizar con la propuesta sin que ellas pierdan su identidad ni renuncien a sus propios fines.

Estrategias de gestión

Inserción de la propuesta de alfabetización en los grupos de acción existentes y fusión de ésta con las actividades que se encuentran en marcha.
Promoción de Comités Locales de Alfabetización (CLA) y las Redes desde los Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GAD).
Concertación entre los Comités Locales, las Redes y los Grupos de Aprendizaje para el Desarrollo (GAD).y las instancias de dirección del PNA.
Participación de las Redes en la evaluación de las acciones del PNA.
Descentralización de la administración de los recursos a través de las Instituciones Promotoras y los Comités Locales.
Captación y selección de promotores en concertación con las poblaciones focalizadas de acuerdo a los criterios y lineamientos definidos por el PNA.
Adaptación del funcionamiento de los GAD a las condiciones del tiempo de los participantes (calendario agrícola, festividades).
Utilización de un portal WEB y un sistema de red informática que llegue a todos los poblados donde se realiza la alfabetización para el intercambio de las experiencias, el envío de materiales y el sostenimiento de todo el flujo de información.

Estrategias de Aprendizaje

<p>Organización de los contenidos del aprendizaje en los grupos de alfabetización por levantamiento de la temática generadora y su sistematización participativa bajo la modalidad de currículo abierto.</p>
<p>Reforzamiento y ampliación de las capacidades de los participantes en comunicación oral y escrita, al interior de sus actividades significativas y en un espacio de interacción cooperativa.</p>
<p>Promoción de procesos de apropiación personal y diferenciada de las habilidades de lectura, escritura y matemática simbólica dentro de una dinámica de interaprendizaje.</p>
<p>Promoción del aprendizaje por descubrimiento a través de la búsqueda de información y de resolución de problemas que implica análisis de situaciones y revisión de factores a tener en cuenta a la hora de plantear alternativas.</p>
<p>Aplicación de técnicas sencillas y manejables por los participantes para el aprendizaje de la lectura, escritura y matemática simbólica en vinculación con sus actividades grupales, de modo que ellos puedan replicar sus procesos en forma continuada sin depender de los expertos externos.</p>
<p>Reforzamiento del conocimiento matemático de los participantes en relación a sus actividades personales o grupales junto con el aprendizaje de la formalización simbólica de los números.</p>
<p>Facilitación del aprendizaje diferenciado de modo que cada participante se apropie de los conocimientos y habilidades que necesita, puede y quiere.</p>
<p>Monitoreo y evaluación del avance y logros personales/grupales con participación de los sujetos del aprendizaje.</p>
<p>Producción de materiales de lectura de acuerdo a la demanda de los participantes y adecuada a la diversidad cultural y lingüística que ellos representan.</p>

ANEXO IV

EL ENFOQUE REFLECT-ACCIÓN

En 1993 la agencia inglesa privada de desarrollo ACTION AID buscaba nuevas formas de alfabetización para adultos. La revisión de las experiencias en el mundo mostraba escasos resultados. Propuso, entonces, experimentar una nueva forma de alfabetizar basada en el Desarrollo Rural Participativo - DRP (Participatory Rural Appraisal - PRA) y en los principios educativos de Paulo Freire. El nuevo enfoque demostró que las comunidades iletradas pueden construir materiales muy elaborados de análisis social (mapas, calendarios matrices) y que estas acciones generaban energías en las personas para defender sus derechos e intervenir en procesos de cambio social. Este empoderamiento, vino a ser el elemento central del enfoque.

ACTION AID escogió a tres países para poner a prueba la nueva propuesta: Uganda, El Salvador y Bangladesh. En ellos fueron creados tres proyectos piloto. El primero se inició en Uganda (agosto de 1993). Allí fue promovido un equipo local con experiencia anterior de desarrollo comunitario que alfabetizó en la lengua del lugar - no escrita hasta entonces - y usó el dibujo para el análisis de los temas comunales.

En noviembre de 1993 se llevaron a El Salvador los avances logrados en Uganda. El país estaba quebrado y polarizado políticamente después de una guerra interna. El equipo encargado de poner en marcha la propuesta, no había tenido experiencia anterior en el DRP y debía responder a problemas agudos. Sin embargo, los círculos de alfabetización crecieron y mostraron rápidos avances. Con la validación de la propuesta en marcha, la experiencia de Uganda y El Salvador fue llevada a Bangladesh en marzo de 1994 y aplicada a grupos de mujeres en una zona islámica conservadora. Allí el tema principal fue la aritmética pues la mayoría de participantes pertenecían a grupos de crédito. El enfoque se enriqueció con nuevos mapas y matrices que facilitaban el análisis social vinculado al uso del dinero. Al mismo tiempo los equipos locales hacían seguimiento a "grupos de control" en otros programas de alfabetización sujetos a las mismas condiciones y que mantenían los enfoques tradicionales. Los resultados comparados demostraron ventajas en la nueva propuesta. El taller de evaluación final de los proyectos piloto en Bangladesh puso nombre al nuevo método usando el acrónimo REFLECT: Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques.

En los años siguientes Reflect-Acción se propagó por diversas partes del mundo. En el 2000, un estudio mostraba que el enfoque estaba siendo aplicado en más de 60 países a través de unas 350 organizaciones populares, ONGs, gobiernos distritales y regionales a pequeña y gran escala.

En el proceso de crecimiento anotado se fue esclareciendo el principio de que la labor educativa, de cualquier índole, es política. Reflect, por su parte, afirmó “su política” como una forma de “ayudar a las personas a luchar por sus derechos, a desafiar la injusticia y a cambiar su posición dentro de la sociedad”.⁵¹ La alfabetización en esta concepción propone que las personas leyendo y escribiendo enfrenten las relaciones de poder justamente en donde antes estaban disminuidas por ser pobres y no poseer la palabra escrita.

El desarrollo diversificado de experiencias en todo el mundo condujo a producir en 1997 una definición del enfoque más integradora:

(Reflect-Acción es) “Un proceso de aprendizaje participativo estructurado que facilita el análisis crítico del entorno por las personas, poniendo el empoderamiento en el centro del desarrollo sostenible y equitativo. Mediante la creación de espacios democráticos y la construcción e interpretación de textos generados localmente, las personas realizan su propio análisis multidimensional de la realidad local y global, desafiando los paradigmas dominantes de desarrollo y redefiniendo las relaciones de poder tanto en el ámbito público como en el privado. Sobre la base de procesos continuos de reflexión y acción, las personas se empoderan para trabajar por una sociedad más justa y equitativa.”⁵²

Cómo se aplica el enfoque Reflect-Acción

En los círculos de Reflect los facilitadores ayudan a los participantes a analizar sus comunidades y situaciones existenciales de modo que identifiquen temas de interés y problemas. Los participantes construyen gráficos y dialogan entre ellos acerca de lo mostrado allí. Al encontrar puntos críticos o temas problemáticos, examinan las consecuencias y las causas sin que alguien les haga preguntas como ¿qué ven aquí?, ¿por qué sucede esto? El paso siguiente fluye naturalmente. Los participantes discuten cómo llegar a soluciones. Pueden, entonces, tomar decisiones de acción tocando, muy probablemente, cuestiones de derechos y de equidad sin necesidad de que alguna persona externa los lleve de la mano.

Los gráficos son, generalmente, mapas (comunidad, barrio, tenencia de tierra, movilidad, trayectos, uso de la tierra, organizaciones e instituciones sociales); o calendarios (salud, cargas laborales en la familia, fuentes de crédito); o árboles de problemas (analfabetismo, ingresos/egresos familiares...) Este material reemplaza a los clásicos libros de texto.

Realizado el análisis social, los participantes seleccionan alguna palabra importante que haya aparecido en el diálogo. Cualquier persona del grupo puede dibujar una figura que represente esa palabra clave y, entonces, el facilitador la escribe y la coloca como un rótulo junto al dibujo, lo cual propicia una primera "lectura". El trabajo siguiente puede realizarse de diversas maneras, como por ejemplo, descomponiendo la palabra y formando familias de sílabas que sirvan para construir nuevas palabras - como lo experimentó Paulo Freire. El facilitador, entonces, ayudará a construir el alfabeto conectando la imagen, su código y su sonido. En el momento en que el círculo se apropia del alfabeto, el camino está abierto para producir más palabras y crear textos, manteniendo siempre la idea de producir en referencia a la realidad y a la utilidad. El aprendizaje de los números se hará de la misma manera. El participante descubrirá los signos numéricos en las realidades discutidas y trabajará con ellos para profundizar en el análisis y avanzar hacia el dominio de la escritura y lectura de cualquier cifra. Palabras y números servirán para que las personas tengan voz para comunicarse plenamente y hacer valer sus derechos.

Este enfoque comunicativo y de poder ha logrado, en su evolución, adaptarse a diversos países y culturas y, también, servir para otros temas en pequeña y gran escala como la pacificación después de una guerra, la planificación del desarrollo local, la gestión municipal, el derecho a la tierra, la educación bilingüe intercultural, la defensa de los trabajadores, la protección del medio ambiente, la lucha contra el Sida.

El desarrollo alcanzado por Reflect le ha llevado a formar una red de redes de los practicantes a nivel mundial llamada Círculo Internacional de Reflect-Acción (CIRAC) que sirve para generar sinergias e impulsar un avance colectivo en torno al enfoque. Con este propósito impulsa la comunicación entre las experiencias a través de su sitio web ⁵³, publica la revista Acción Educativa y organiza encuentros internacionales periódicamente. La Unidad Internacional de Educación (UIE) de ACTION AID apoya a este movimiento en cuatro continentes.

ANEXO V

RECOMENDACIONES DEL INFORME FORO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACIÓN DEL PNA/PROMUDEH ⁵⁴

El Informe Final del Foro Internacional de Alfabetización (marzo del 2001) planteó recomendaciones para construir una nueva etapa. Entre ellas destacan las que pueden constituir decisiones nacionales útiles para cualquier gobierno que quiera asumir con seriedad el problema del analfabetismo:

- o Diseñar un programa básico de investigación para responder a las necesidades más urgentes de la alfabetización y la educación de adultos que incluya la recuperación de la memoria histórica nacional e internacional para capitalizar la experiencia previa.
- o Crear un Centro de Documentación e Información que reciba, procese, permita tener acceso y difunda información fundamental y actualizada para el personal responsable del PNA en sus diferentes niveles.
- o Crear un órgano de información que sirva de enlace entre todos los actores que participan en la implementación del PNA.
- o Diseñar y crear un sistema de información, de indicadores, de monitoreo, de evaluación y de control del PNA, como parte orgánica del sistema de gestión.
- o Reapropiarse de las experiencias previas (recuperación de la memoria histórica, tanto a nivel nacional como internacional), adaptarse a la diversidad que caracteriza a la sociedad peruana, y fomentar y difundir las innovaciones.
- o Asignar preeminencia al nivel local y privilegiar el papel de los municipios en el proceso de desarrollo: la proximidad permite, en principio, mejores niveles de conocimiento, comunicación y capacidad de respuesta más rápida y adecuada a las necesidades de la población.
- o Crear sistemas de información, de indicadores, de monitoreo, de evaluación y de control: para lograr que la acción sea cada vez más eficiente y eficaz, es decir, que se utilicen los recursos disponibles lo

más eficientemente posible y se logren los objetivos lo más cercanamente posible a los plazos previstos. Se requiere la existencia de sistemas de información (programación, gestión y evaluación), de indicadores (cuantitativos y cualitativos; de insumos, procesos, resultados, productos, etc.), de monitoreo, de evaluación y de control desde la formulación del diagnóstico, la definición de política y la elaboración del plan. Estos sistemas deben ser diseñados en concordancia con lo expresado en los tres párrafos precedentes.

- o Crear una instancia consultiva para la concertación de política y la participación en la implementación del PNA que articule al sector público -especialmente el Ministerio de Educación- y la sociedad.

Notas

- (47) Elaboración propia sobre un cuadro de la DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN CUSCO - Unidad de Alfabetización, Noviembre de 1984
- (48) Informe Final, (LIZARZABURU Alfonso) PRIMER FORO INTERNACIONAL: ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA: EQUIDAD, DESARROLLO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL, PROMUDEH, 12 de marzo del 2001, Lima, Perú.
- (49) Informe Final 5.1.1
- (50) Op.cit. 5.1.11.
- (51) Comunicación y Poder. Reflect Acción, 2003.
- (52) Phnuyal, Archer & Cottingham, 1998.
- (53) www.reflect-action.org
- (54) Lizarzaburu Alfonso, Lima, marzo del 2001.