

## UNA MIRADA A LA EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LOS AGENTES ALFABETIZADORES EN IBEROAMÉRICA. DE LA POSGUERRA A LA ACTUALIDAD

---

MARÍA LETICIA GALVÁN SILVA

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

**RESUMEN:** La multiplicidad de agentes educativos que han formado parte del desarrollo de la educación alrededor del planeta en los últimos cien años cada día se complejiza más. En la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) tal vez en un grado más amplio que en la educación del sistema regular, debido a las variadas facetas del aprendizaje con adultos y de los contextos en que se llevan a cabo. Lo anterior obliga a las instituciones académicas y or-

ganismos volver la mirada a la revisión histórica para no perder el hilo de esta evolución de la que son parte, donde la continuidad y la innovación pedagógica dependen del grado de claridad que se tenga sobre las transformaciones de los últimos sesenta años y para construir una identidad propia de los educadores iberoamericanos durante estos 60 años.

**PALABRAS CLAVE:** Concepto, denominación, alfabetizador, educador, promotor.

### Introducción

Al visualizar la herencia conceptual en los educadores de personas jóvenes y adultas, en particular en uno de sus campos tan polémicos como lo es la alfabetización, nos es más fácil comprender el porqué y el para qué de nuestra labor educativa.

El Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) consciente esto, apoyó este rescate documental. Este estudio se conforma de resultados alternativos obtenidos durante una investigación titulada “Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas” que realizó el equipo de trabajo de la línea de alfabetización y cultura escrita del CREFAL en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) entre 2009 y 2010. De allí surgió un nuevo ámbito a explorar: *la evolución conceptual de los educadores*.

Para dar una mirada a la evolución a las diferentes formas de nombrar y concebir al agente alfabetizador separamos dos términos importantes: “denominación” de “conceptuación”. El primero permite recorrer históricamente la forma en que estos agentes han sido nombrados durante casi sesenta años. El segundo está impregnado de marcos culturales donde se desarrolla el proceso alfabetizador. Es decir, partimos del supuesto de que es desde la interpretación contextual de las nominaciones que se crean determinadas conceptualizaciones.

Las preguntas, que se transformaron en los objetivos de trabajo, para reconstruir esta investigación documental fueron:

1. ¿Cuáles han sido las denominaciones y conceptualizaciones de los agentes del proceso alfabetizador, en sus contextos de influencia, desde finales de 1940 a la actualidad?
2. ¿Cómo las tendencias en la EPJA en Iberoamérica han influido en la forma de denominar y conceptualizar a estos educadores?
3. ¿Cómo los contextos han influido en la manera en que denominamos a estos educadores?

## **Lineamientos generales para la formación del documento**

La metodología fue combinada, del enfoque histórico tomamos la técnica de la exploración documental de fuentes secundarias, la mirada y la lógica de la recuperación de la historia reciente. La sistematización y análisis de esta información fue deductiva e inductiva. El criterio inicial para la recogida de datos y clasificación fue reconocer el discurso de las “fuentes” consultadas:

- Organismos internacionales,
- Gobiernos,
- Instituciones educativas,
- Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), e
- Investigadores

Posteriormente, para el proceso de sistematización y primera fase de análisis de la información se realizaron categorizaciones de las denominaciones por país y orden cronológico. Esta sistematización arrojó información diferenciada en funciones, estatus laboral y social de los diferentes agentes alfabetizadores.

Los países de los que se revisó literatura fueron la mayor parte de América Latina y el Caribe, además de España. El sub equipo estuvo conformado de dos apoyos importantes, Gloria Guzmán en la exploración bibliográfica, Claudia Muñoz & Leticia Galván en la búsqueda de datos y la presentación, Juan Barriga & Claudia apoyó con diagramas. Finalmente el trabajo de la coordinación, sistematización, análisis y redacción estuvo a cargo de Leticia Galván.

Por tiempo y espacio, para esta ponencia se eligió abordar los dos primeros objetivos de trabajo: 1) conocer las diferentes denominaciones y conceptualizaciones de los agentes del proceso alfabetizador en sus contextos de influencia, desde 1940 a la actualidad y 2) la forma en que las tendencias han influido en la forma de denominar a estos educadores.

## **Diversidad de educadores de adultos en la segunda mitad del siglo XX**

Los años de posguerra marcan una coyuntura en el devenir de las naciones, los deseos de “reconstruir” las ruinas de sus sociedades propiciaron un sinfín de iniciativas, científicas y para el desarrollo cultural y se impulsaron decisiones educativas que también transformaron la educación.

En esos años América Latina recibió y desarrolló una tendencia que marcaría el futuro de la educación de adultos, la educación fundamental, orientada al desarrollo de las personas en y con la comunidad. La educación de adultos y la alfabetización eran sólo una parte ésta. Sin embargo, al ir finalizando la década de 1950, poco a poco se introdujeron dos tendencias más, la educación funcional y la educación rural y con éstas dos educadores, el *maestro rural* o *educador rural*.

Mientras tanto, las migraciones del ámbito rural hacia las grandes ciudades, así como el establecimiento de escuelas normales para la formación de *maestros* marcó a la mayor parte de América latina. En este contexto se afianzó una denominación que ha llegado hasta nuestros días, el del “*maestro*” del sistema escolarizado o formal que poco a poco reemplazó al *educador rural*.

Al finalizar los años 50's la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) apoyó una educación orientada al "desarrollo de la comunidad", y con ésta se refuerza la participación *voluntaria* y activa de los miembros de la misma comunidad (Castillo & Latapí, 1983:9). El *voluntariado* se pensó como una forma de reforzar el trabajo local educativo.

En la década siguiente, el desarrollo comunitario y la idea de funcionalidad se conjugaron para buscar y lograr el "progreso económico y social" de la comunidad, sobre todo en el ámbito rural y agrícola (Castillo & Latapí 1983) y fue destacando el *educador popular*. Aunque aún se pensaba que estos educadores no requerían formación profesional, ya que sólo enseñarían a "leer y escribir", "letras y sonidos", y las reglas para usarlas.

Cuba tuvo una de las primeras iniciativas en cuanto al trabajo del *educador popular*, desde la alfabetización. Enrique Marbot (2003) señala que en su país el grupo de *educadores populares que* conformarían "la futura estructura orgánica de la Educación de Adultos" de Cuba, estuvo conformado de *maestros primarios y profesores* de escuela nocturna tradicional que se unieron a la Campaña de Alfabetización que concluyó en 1962, al lado de *voluntarios alfabetizadores* sin preparación o experiencia docente.

En oposición a esta tendencia, a finales de los 60's, en Brasil la educación popular con Paulo Freire fue tomando un nuevo cauce que definiría otro tipo de *alfabetizador: popular*. Freire desarrolló una experiencia alfabetizadora en 1963 con la que forjó otro tipo de *educador popular*, uno que debía ser un *coordinador* en procesos de alfabetización, preparado en diferentes ámbitos, educativos, sociológicos, antropológicos, económicos, políticos, etc. (Brandao, 1977).

Sin embargo, la siguiente década traería acontecimientos que afectaron profundamente a América Latina, crisis políticas y guerras civiles. Y es en estos contextos de guerra y pobreza, donde se reafirma el *educador popular* en el trabajo alfabetizador y en la educación básica, pero no exactamente aquel que proponía Freire. En el caso mexicano se refuerzan el *asesor-voluntario*, así como el *alfabetizador popular* o el ejército popular de alfabetizadores de Nicaragua.

Las educación permanente, surgida en los años 60's en Europa y Estados Unidos, se reafirma en América Latina como respuesta a las necesidades occidentales de empezar a englobar la diversificación educativa en un solo sistema e ideología. Sin embargo, las rea-

lidades latinoamericanas fueron marcando pautas particulares, y el caso de Nicaragua es muy esclarecedor. Al iniciar la década de 1980, el *educador popular* nicaragüense era llamado *maestro-promotor* o *maestro-sandinista*; eran voluntarios jóvenes que sabían que podían morir en “combate o asesinados” en áreas de actividad contrarrevolucionaria” (Arnove & Torres, 1990:388-404).

En contraste, España, bajo otro contexto y ambiente sociopolítico y cultural, en conjunto con otros países mediterráneos (Italia, Portugal, otros) se empezó a observar al *alfabetizador* como un *educador de personas adultas* que se desempeña en contextos complejos y determinados.

En México, con la creación del Instituto Nacional de Educación para los adultos (INEA) en 1981, se incorporaron cuatro programas sustantivos: alfabetización, educación básica, promoción cultural y capacitación para el trabajo (Castillo & Latapí, 1983:26). Cada uno de estos exigía además de *alfabetizadores*, otras figuras educativas para desempeñarse en cada programa: *promotores culturales* y *capacitadores*.

A mediados de los 80s, ya México y España planteaban la importancia de profesionalizar a los educadores de educación básica. Aunque en México, el alfabetizador todavía no alcanzaba el estatus de educador de adultos. Sin embargo, se afirmaba que el nuevo docente debía ser un *facilitador* de conocimiento (Rosas, 2003, 12.) surgiendo así, otra denominación para el alfabetizador y el educador de personas adultas.

1990 es un año que marca otro momento coyuntural en la historia de la educación de adultos. En marzo de ese año, se celebró en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, donde se oficializó la educación básica en un sentido amplio y el compromiso con los educadores. Ese año, la UNESCO decidió actuar con mayor energía en alfabetización y lo nombra “Año Internacional de la Alfabetización”. Además, con el impulso del gobierno español y de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), se desarrolló una política internacional de cooperación financiera y técnica hacia Centroamérica y El Caribe, en la alfabetización y la educación básica de adultos. El resultado fue la implementación de un programa de alfabetización y educación básica para adultos (PAEBA), que tomó en los años siguientes una notoria relevancia en Centro y Sur América (Hernández *et al.*, 2004: 10).

En los PAEBA hay dos figuras educativas que se forjaron en décadas pasadas: el *maestro-alfabetizador* y el *facilitador-voluntario*. Algo propositivo fue la condición de igualdad

entre ambos agentes al participar tanto en la alfabetización, como en la educación básica o post-alfabetización. Aunque la diferencia continúa siendo su preparación escolar, el *maestro-alfabetizador* es visto como el profesional, no así el *facilitador-voluntario*.

A mediados de los noventa, España a través de la educación comunitaria promovía el desarrollo cultural y el alfabetismo para “propulsar el trabajo en equipo entre los jóvenes...” con *maestros* que se desempeñaban como mediadores y no como agentes expertos y externos a las comunidades (como fue el caso de Siete Pilas) (Heutecoeur, 2000:261-265).

En el caso de México, ya en el nuevo milenio, dio la bienvenida a la legalización de un tipo de educador en la alfabetización para adultos: al *voluntario* y al *solidario*. Así mismo, en años recientes, en varias partes de América Latina y el Caribe el *facilitador* o *asesor bilingüe (México) de la educación de personas jóvenes y adultas*, y el *maestro bilingüe* de Guatemala (Arrien, 1988) se refuerzan como agentes educativos, a la par de los maestros del sistema educativo regular.

## Conceptualizando a los promotores: 1950-2003

Los promotores, por cumplir un papel diverso en los programas educativos con personas adultas, desde promocionar la cultura, pasando por la alfabetización, hasta ser capacitadores de alfabetizadores y mediadores, se les ha colocado en un lugar distinto al resto de los alfabetizadores de personas adultas. Sin duda es un educador, pero su aparición y su desempeño nos han exigido abordarlo de forma particular.

El *promotor* en el contexto latinoamericano tiene su origen a la par de los programas orientados a promocionar el desarrollo de la comunidad, a mediados del siglo XX. La “extensión agrícola” sobresale en ese momento y pretendió ser un tipo de programa de promoción al desarrollo rural (Lizarzaburu, 1985:7-9). En este contexto latinoamericano emergió un tipo de *promotor* que cumplía el papel de *alfabetizador*, que “actúa como catalizador de un proceso. Trabaja utilizando la técnica de la dinámica de grupo. No enseña, sino que facilita una situación de aprendizaje. El alfabetizador coordina el trabajo del grupo, orientando la actividad hacia la prosecución de los objetivos (cuando es necesario)” (Lizarzaburu, 1985:44).

Como se ha dicho, el *facilitador-promotor* ha cumplido con múltiples funciones, entre ellas las de ser animador y promotor de diferentes temas educativos para el desarrollo de la comunidad, en su mayoría marcados por la educación popular. Con el tiempo, en algunas partes de América Latina y el Caribe el promotor fue adquiriendo más funciones: *como mediador o enlace, como capacitador y acompañante, así como evaluador* de los educadores que trabajaban directamente con las personas jóvenes y adultas de las comunidades, localidades o grupos de atención.

Por ejemplo, en los años 90s en los PAEBA, estos promotores fueron supervisores y apoyos en los círculos de estudio donde “*asistían técnicamente a los facilitadores de su municipio*” (Échanove, 2004). Aunque cada país le dio un perfil particular.

En México (donde no se implementó el PAEBA) los *promotores* fueron integrados al programa implementado por el gobierno, a través INEA. Luz María Castro (2005) nos clarifica el tipo promotores que apoyaban la implementación del programa de alfabetización y educación básica a principios del nuevo milenio:

- a) el promotor de educación básica,
- b) el promotor de la comunidad,
- c) el promotor bilingüe,
- d) el promotor encargado, y
- e) el promotor de apoyo (Singh & Castro, 2007).

En el caso particular de la alfabetización, el CREFAL, la OEI y el Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL) definen denominaciones de alfabetizadores con relación a expectativas funcionales:

- A. Promotores del desarrollo comunitario,
- B. Motivadores y entusiastas de las personas participantes,
- C. Promotores culturales y artistas del proceso,
- D. Humanistas, y Solidarios (Galván, 2008: 44).

En América Latina el alfabetizador-promotor es *animador, promotor o coordinador*, como agente externo a la comunidad, generalmente con mayor preparación que el alfabetizador, por tanto suelen ser formadores del alfabetizador, coordinando, estimulando y favoreciendo la reflexión, la acción y la participación.

## Concluyendo

Como se ha podido observar, no ha sido posible separar al alfabetizador de los otros educadores, con excepción del “promotor” del siglo XXI. Para empezar, porque él es un educador y entre otras razones:

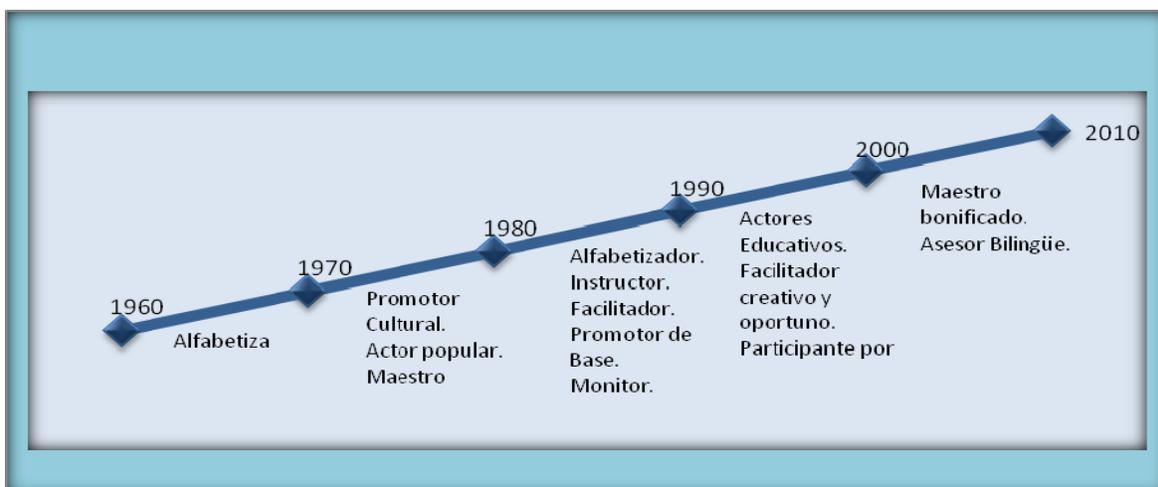
- por la concepción que se tiene de la alfabetización como parte de un proceso educativo más amplio, que abarca el nivel de educación básica para el aprendizaje en la vida.
- Porque muchos de los que alfabetizan también colaboran en el trabajo de postalfabetización, o el proceso de aprendizajes para la educación básica de adultos.

Finalmente, surgió un factor contundente: *el contexto*, tanto político, económico, social, así como el cultural.

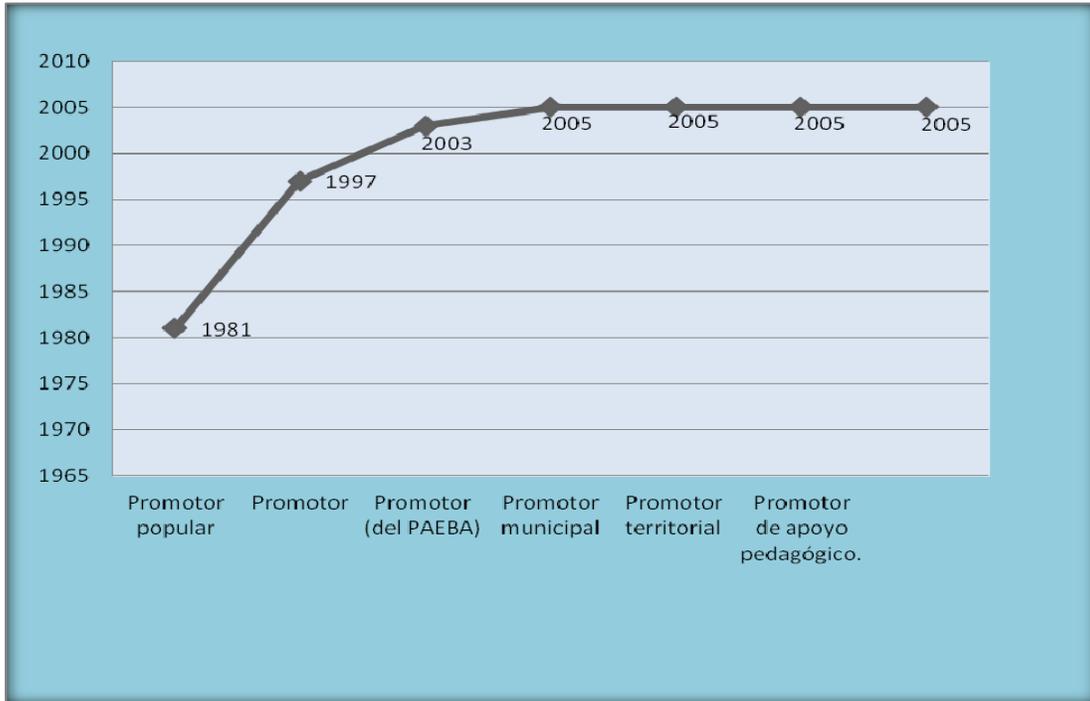
Y Enseguida podremos observar tres gráficos que nos muestran la evolución de los tres tipos de agentes alfabetizadores:

1. El alfabetizador que labora de forma directa con las personas adultas.
2. El “otro” educador además se involucra en actividades de alfabetización.
3. El promotor que cumple múltiples funciones en la alfabetización.

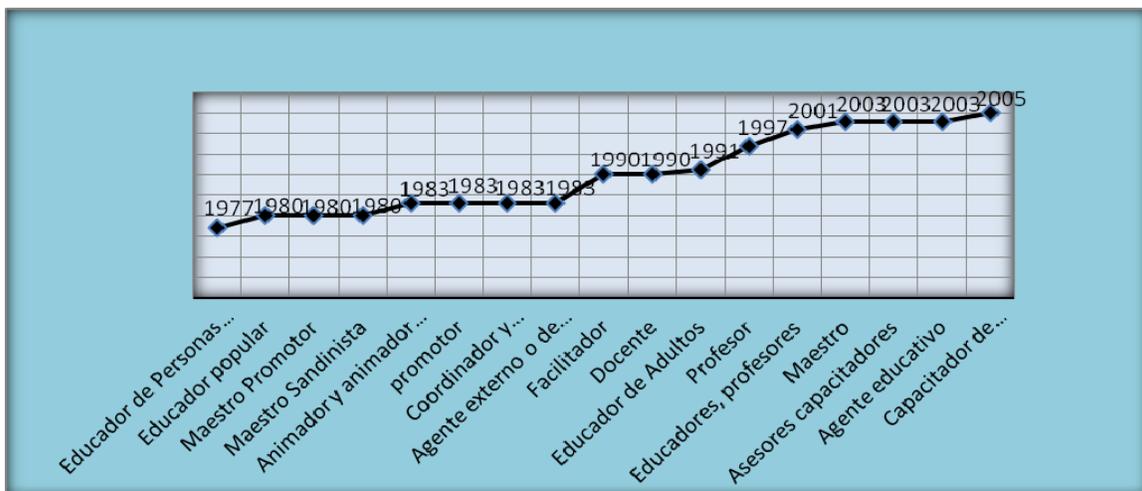
**Figura 1. Denominaciones de educadores de la alfabetización por década**



**Figura 2. Denominaciones del nuevo promotor, por año**



**Figura 3. Denominaciones de otros educadores, por año**



## Bibliografía

Arrien, Juan B. (1988), "Apreciación global sobre los esfuerzos de alfabetización en Centroamérica". En: Revista interamericana de educación de adultos, núm. 1, vol. 11. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL, pp. 85-93. Disponible en:

[http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1988\\_1/arti4-4.pdf](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1988_1/arti4-4.pdf) (Consultada Septiembre de 2009)

- Arnove, Robert F. y Carlos Alberto Torres. 2000 "Educación de adultos y políticas estatales en América Latina: los casos contrastantes de México y Nicaragua", en *Conceptos, políticas y evaluación en educación de adultos*. México: INEA, LIMUSA, Noriega Editores, pp.383-412. (Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo; 2).
- Beltrán LLavador, Francisco y Beltrán Llavador, José (1996), "Procesos alfabetizadores y Educación de Adultos", en *Políticas y prácticas de la educación de personas adultas*, Universidad de Valencia, pp.133-171.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. (1977): *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL. (Cuadernos del CREFAL; 3) [http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/cuadernos/cuacre03.pdf](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/cuadernos/cuacre03.pdf) [Consulta: julio 2009].
- Castillo, Alfonso y Pablo Latapí Sarre (1983). Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas. Santiago, Chile: OREALC, 59 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000561/056140sb.pdf>(consultado 27 de octubre 2009)
- ECHÁNOVE, Juan (2004): *¡Ya sé leer!. Lecciones y experiencias del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua (1997-2004)*. Managua, Nicaragua. PAEBANIC, MECD-España, MECA y Cooperación Española.
- Galván Silva, María Leticia (2008), "Los alfabetizadores: una esperanza para la educación de adultos". En: *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 21, septiembre-diciembre, Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL, pp. 42-47.
- HERNÁNDEZ, ISMAEL, *et al.* (2004): *Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Iberoamérica: PAEBA 2000-2003: Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- HOETECOEUR, Jean Paul. 2000 "Últimas reflexiones: alfabetismo y estrategias de desarrollo cultural", en *Programas del INEA*. México: INEA, LIMUSA, Noriega Editores, pp.253-268. (Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo; 3).
- LIZARZABURU, Alfonso (1985): *La formación de promotores de base en programas de alfabetización*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL, UNESCO, OREALC. (Retablo de papel; 16). Disponible en: [http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/retablos/de%20papel/RP16/indice.htm](http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos/de%20papel/RP16/indice.htm). [Consulta: julio 2009].
- MARBOT JIMÉNEZ, Enrique (2003). "La formación de educadores para la atención a personas jóvenes y adultas en Cuba", en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 5, otoño. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL, pp. 29-33. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d5/sab5-1.php?revista=5&saber=5> [Consulta: agosto 2009].

Rosas Carrasco, Lesvia Olivia (2003), *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Centro de Estudios Educativos A.C.-Fundación para la Cultura del Maestro, A.C., 378 pp.

MADHU, Singh y Luz María Castro Mussot, Ed. (2007): *Alfabetización, conocimiento y desarrollo. Diálogos Sur-Sur sobre políticas públicas en materia de educación de calidad para jóvenes y adultos = Literacy, knowledge and development. South-South policy dialogue on quality education for adult and young people*. México: INEA, UIL. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154153M.pdf>>. [Consulta: agosto de 2009].