

LECTURAS POSIBLES

Analfabetismo y adolescencia: historias de exclusión

CATALINA TURBAY RESTREPO

CAPÍTULO 1. ADOLESCENCIA Y ANALFABETISMO EN AMÉRICA LATINA

ATLAS DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires



SITEAL
SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París
Francia

© IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
C1425EHS, Buenos Aires
Argentina
www.iipe-buenosaires.org.ar

© Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo 38
28015, Madrid
España
www.oei.es

ISSN: 1999-6179

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de la autora y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IIPE. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO, del IIPE, o de la OEI, concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o a sus autoridades, fronteras o límites.

Se permite la reproducción total o parcial del material, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, el nombre del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

ANALFABETISMO Y ADOLESCENCIA: HISTORIAS DE EXCLUSIÓN

Catalina Turbay Restrepo¹

Los resultados que nos trae el primer número del Atlas de Siteal sobre la problemática existente en la región en materia de analfabetismo y adolescencia –dos conceptos que tomados en sí mismos remiten a múltiples debates posibles– revisten una magnitud tal que antes que adentrarse en consideraciones conceptuales, técnicas o metodológicas, hacen imperativa una reflexión ética y política alrededor de la responsabilidad de los Estados, y lo que como sociedades estamos dejando de hacer a favor de la justicia societal para con los individuos y grupos y nuestras deudas históricas para con la equidad, económica, cultural y educativa, negando desde temprana edad a miembros de la población infantil y juvenil, posibilidades de inclusión en condiciones dignas, como sujetos productivos, miembros de grupos y comunidades, y como ciudadanos activos política y socialmente.

Cuando se miran los mapas del analfabetismo adolescente y la educación en la región que trae el Atlas (un promedio del 3% que encubre una enorme diversidad al mirar promedios nacionales que, a su vez, no representan las medias de los territorios y grupos poblacionales particulares que los conforman), se hacen visibles tanto los efectos de las formas de constitución de nuestros Estados, con heterogeneidades inmensas entre países, no sólo en materia de riquezas, sino también, y sobre todo, en cuanto a las culturas de derechos y ciudadanía que subyacen a nuestras historias nacionales; una enorme diversidad entre centro América, y los países del sur-sur, diversidad que sigue hoy presente en los resultados de equidad educativa que ahora examinamos. Pero no se trata sólo de mirar al pasado para comprender el presente, sino de ver también cómo hoy, en el tercer milenio, los Estados y las sociedades siguen negando a miles, millones de jóvenes, la posibilidad de incluirse socialmente de manera equitativa, al no ofrecerles garantías para ejercer el derecho a la educación ni siquiera desde la perspectiva de los mínimos, que representa la alfabetización como adquisición de rudimentos de lectura, escritura y aritmética.

Pese a no haberse construido con un concepto fuerte de alfabetismo, las estadísticas de los países de la región posiblemente incluso subestiman la magnitud del problema.

¹ Catalina Turbay Restrepo es Psicóloga especialista en Política Social. Ha trabajado como asesora, investigadora y consultora para organismos internacionales, entidades gubernamentales de nivel nacional y ONG's; Turbay Restrepo tuvo a cargo la gestión de proyectos y se desempeñó como docente investigadora en la Universidad Javeriana y otras instituciones de educación superior. Es autora de numerosas publicaciones en temas relacionados con educación, formación para el trabajo, protección, niñez, juventud, género, gobiernos multinivel, equidad y perspectiva de derechos. Algunas de sus publicaciones más recientes son: "Los actores de nivel intermedio en el gobierno de la educación. Un estudio exploratorio sobre Argentina, Colombia, Chile y Perú", en Freddy Mariñez Navarro y Vidal Garza Cantú (Coord.) *Política Pública y Democracia en América Latina. Del análisis a la implementación*. México, Porrúa, 2009 y Turbay, Catalina y Bacca, Angela "Equidad y niveles intermedios de gobierno en el contexto de las reformas. El caso de Colombia", en Silvina Gvirtz (Coord.) *Equidad y niveles intermedios de Gobierno en los sistemas educativos: un estudio comparado entre Argentina, Chile, Colombia y Perú*, Aique-Fundación Ford, Buenos Aires, 2008.

Mas incluso suponiendo que las tasas sean éstas que presenta el Atlas, resulta evidente que no se está garantizando el derecho a la educación a un grupo importante de niños, niñas y adolescentes en la región. Si los chicos y las chicas que hoy nos presentan como analfabetas son parte de las generaciones que han crecido bajo las políticas de universalización de la primaria y de expansión de coberturas en este nivel, uno se pregunta por lo que realmente sucede en términos de garantías del derecho a la educación, más allá de los discursos oficiales.

Son múltiples los marcos institucionales internacionales de los que la mayoría de estos países son signatarios, que trazan derroteros para la acción obligando a los Estados a garantizar el derecho a la educación, además de sus propios ordenamientos institucionales y políticas de gobierno, sumadas a planes y proyectos de diferentes niveles territoriales: la declaración de los derechos humanos en 1948, el Proyecto Principal para América Latina y el Caribe en los setentas, la Convención de los derechos del niño, y las declaraciones Educación para Todos, los Objetivos del Milenio, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los marcos para la acción de Confitea V y VI, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos económicos, sociales y culturales. A la luz de estos acuerdos, los países con elevados índices de analfabetismo adolescente (y de otro tipo) aparecen negligentes en el cumplimiento de sus obligaciones para con la garantía del derecho a la educación. Lejos estamos de cumplir, en este escenario regional y como países, las metas de los objetivos de desarrollo del milenio o las de educación para todos, para sólo mencionar algunas.

El garantizar el derecho a la educación es obligación de los Estados y tasas de analfabetismo adolescente como las que encontramos, son una alerta que habla del presente de la educación en los territorios. No estamos frente a viejas generaciones o adultos mayores que no tuvieron educación, sino frente a chicos y chicas de hoy, que crecieron bajo los gobiernos actuales y los inmediatamente anteriores, sin que éstos se ocuparan de sus obligaciones para con ellos y ellas. La educación es un derecho, una herramienta, una alegría y una responsabilidad compartida (Confitea V, Hamburgo). No hay derecho a que terminando la primera década del tercer milenio los Estados presenten estas cifras de exclusión social desde temprana edad, y de violación de las posibilidades de desarrollo pleno de las capacidades de las personas de las nuevas generaciones mediante la ausencia de oportunidades para asegurarlo! Ética y políticamente se trata de una situación inaceptable!

Como planteaba la relatora Katarina Tomasevski (q.e.p.d.), dentro de las posibilidades efectivas de realización de los Estados, garantizar el derecho a la educación implica asegurar su disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, y adaptabilidad, (available, accessible, acceptable, adaptable). Brevemente, las 4 As remiten a las siguientes obligaciones para los Estados:

- (i) una obligación de asequibilidad, también conocida como de disponibilidad, que implica satisfacer la demanda educativa ya sea por la oferta pública o la protección de la oferta privada. Ello supone la doble obligación de establecer o financiar instituciones educativas y de abstenerse de prohibir a los particulares la fundación de instituciones

educativas. (ii) Una obligación de accesibilidad, según la cual el Estado se compromete a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles sin discriminación alguna. (iii) Una obligación de aceptabilidad, conforme a la cual el Estado debe asegurar la adecuada calidad de la educación. Y (iv) una obligación de adaptabilidad, por la cual los Estados tienen la obligación de brindar en sus centros educativos la educación que mejor se adapte a los niños y niñas. (Uprimny, nd; 2).

La pregunta para los países y sus gobiernos en los diferentes niveles territoriales es, entonces: ¿Qué sucede? Cuando revisamos el primer número del Atlas de Siteal (IIPE-Unesco, Buenos Aires) sobre adolescencia y analfabetismo en la región, nos adentramos en un calidoscopio que nos lleva a poner el foco en realidades cada vez más alarmantes; arrancamos con un indicador de 3% en promedio para la región – con seguridad subestimado, por razones de las mediciones que se tratarán más adelante- y nos vamos adentrando en territorios que alcanzan hasta el 50% de analfabetismo adolescente para algunas poblaciones, como si fuésemos viajando en “google earth” y poniendo el foco cada vez más cerca de imágenes locales por debajo del paisaje inicial. ¿Por qué hay todavía en todas partes analfabetismo adolescente y por qué en algunos países y regiones de los mismos alcanza cifras alarmantes? ¿Por qué persisten el abandono de las zonas rurales y la exclusión de grupos poblacionales? ¿Qué hay a la base de las persistentes inequidades educativas? Al menos dos miradas se hacen necesarias para explicar lo que sucede: una, particular, desde el derecho a la educación; y otra, general, que remite a los contextos sociales.

En cuanto a la primera perspectiva, la del derecho a la educación en sí, emergen interrogantes acerca de los aciertos y errores que se están teniendo en los sistemas educativos en el marco de garantizar la educación para todas y todos. Las reformas recientes se han ocupado en la mayoría de los casos de expandir las coberturas de la primaria, lo que en algunos lugares ha avanzado más que en otros, como muestran los otros dos números del Atlas, pero en muchos ha sido evidente que la equidad y la calidad no han estado en el centro de las reformas. No basta con expandir la cobertura, creciendo y, menos aún, con crecer a expensas de la calidad; para asegurar la equidad las comunidades del aprendizaje deben ser el centro de las reformas y no la mera gestión. Se tiene conocimiento que con las reformas en boga, adelantas como plantea Reimers (2002) desde un gerencialismo eficientista, en varios casos lejos de alcanzar los logros propuestos, se ha desincentivado la permanencia y han bajado los logros académicos y de otro tipo que corresponde garantizar a una escuela eficaz, socialmente responsable. Corresponde a las comunidades organizadas participar y ejercer la veeduría sobre el tipo de educación que se entrega a las nuevas generaciones, pues negar el derecho a una educación de calidad, es además negar la puerta de acceso a otros derechos, que requieren para su ejercicio cabal de aquel así como excluir al ser humano, hombre o mujer, del disfrute de una ciudadanía plena.

La educación primaria ha de ser de calidad, obligatoria y gratuita. Es responsabilidad de los Estados vigilar porque efectivamente, garantizadas la disponibilidad y la accesibilidad, las niñas y los niños permanezcan en las escuelas y obtengan en las mismas buenos resultados. Las ineficiencias económicas en educación encierran el drama de las vidas de chicos y chicas que abandonan la escuela o son expulsados de

ésta, directa o indirectamente. A la par con los fenómenos ligados a la pobreza, cuando la escuela es buena y desempeña un papel central en la dinámica de su comunidad, el estudiante permanece; si la escuela no tiene sentido, o carece de significado para el estudiantado, es de baja calidad, tiene modelos pedagógicos que refuerzan la frustración y el fracaso, ejerce violencias de diverso tipo y vive de espaldas a la vida, la deserción/expulsión serán la única puerta para muchos, conduciendo a la graduación para la exclusión social. En este sentido, corresponde a los Estados garantizar no sólo que existan escuelas sino que lo que en ellas sucede sea bueno, y compete a las sociedades definirlo.

Tan central como el papel que tienen en el aseguramiento de la calidad es el deber de las autoridades, educativas y no, en los diferentes niveles de gobierno (nacional, intermedio y sobre todo, local), de hacer seguimiento y control a la obligación de enviar a la población infantil y adolescente a la escuela así como a la asistencia de éstos a la misma; no puede haber sujetos en edad escolar por fuera de la escuela y profesores, protectores de los derechos de la niñez, autoridades de policía, organizaciones comunitarias, familiares y demás, deben estar comprometidos en ello. Finalmente, la educación y en especial la primaria, debe ser gratuita; sin gratuidad en los diferentes rubros del servicio educativo y los costes que implica, sectores poblacionales en situación de pobreza serán más proclives a la no asistencia y la deserción o abandono escolar; su vida se verá aún más empobrecida y serán condenados, muy seguramente, a trabajar en la informalidad, con bajos salarios, en condiciones de explotación infantil y de precariedad en la adultez. Los tratados internacionales hacen referencia expresa a la obligación que tienen los Estados de garantizar la gratuidad de la educación primaria². Para asegurar que así ocurra, el

2 Vale la pena recoger aquí la síntesis que hace el colombiano, Rodrigo Uprimny al respecto cuando escribe:

...Sobre la educación primaria y de acuerdo con los tratados internacionales de derechos humanos, los Estados tienen la obligación no sólo de garantizar el derecho a la accesibilidad de la educación a todos, sino también, la de asegurar su gratuidad. Las normas internacionales en este aspecto son bastante claras. Así por ejemplo, el PIDESC señala que los Estados, para “lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación”, se comprometen a que “la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente” (Artículo 13 numeral 2 inciso a). Esta disposición ha sido reiterada por pactos ulteriores, como la Convención de los Derechos del Niño (artículo 28 numeral 1 inciso a) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos

en materia de derechos económicos, sociales y culturales o “Protocolo de San Salvador” (artículo 13 numeral 3 inciso a)....

....La doctrina del Comité se inclina por una protección de tipo intermedio. Según su parecer, no sólo los costos de matrícula y los derechos académicos deberían ser gratuitos, sino que también deben estar cubiertos por el Estado algunos costos de tipo indirecto muy ligados a obstáculos económicos, como los costos de los uniformes. En efecto, la Observación General No 11 en el numeral 7 señala que “los derechos de matrícula impuestos por el Gobierno, las autoridades locales o la escuela, así como otros costos directos, son descincentivos del disfrute del derecho que pueden poner en peligro su realización”, pero también lo son, según el Comité, ciertos “gastos indirectos, tales como los derechos obligatorios cargados a los padres que en ocasiones se presentan como voluntarios cuando de hecho no lo son”. Allí mismo se señala que “ otros gastos indirectos pueden ser permisibles, a reserva de que el Comité (...se refiere al Comité del DESC....) los examine caso por caso”

...el artículo 14 del PIDESC impone a los Estados que al momento de hacerse parte de este Pacto que aún no hubieran podido instituir en su territorio la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, la obligación de “elaborar y adoptar, dentro de

financiamiento de la educación debe ocupar un renglón de primer orden en los presupuestos nacionales y, en lo posible, dentro de lo que los recursos lo permiten, asignar los recursos sobre la base de modelos presupuestales construidos a partir de simuladores consensuados de costos de educación de calidad en diferentes niveles educativos y territorios, de los que existen ya algunas experiencias como el IQAC en Brasil, el Full en Perú y pocas más.

Desde la segunda perspectiva, la del examen del papel de lo societal en el analfabetismo adolescente, es importante destacar, en primer lugar, que las regiones donde aparecen los peores resultados suelen ser las mismas regiones tradicionalmente excluidas donde se encuentran los grupos más vulnerables por razones de pobreza y carencia de garantías en general para el ejercicio de una ciudadanía plena. La superación de las brechas educativas implica transformar los contextos donde se dan las mayores inequidades, generalmente fruto de o asociadas con bajos capitales económicos, sociales y culturales, déficit acumulado por varias generaciones. Para ello se hace necesario un fuerte compromiso con la reducción efectiva de la pobreza y la creación de oportunidades, una cuestión política y económica, pero en especial lo primero.

Las desigualdades en la región –incluidas las educativas, pero también las de otro tipo– son un fenómeno que tiene raíces históricas que remiten incluso a los inicios de los Estados: en un análisis formidable de Andrés Pérez Baltodano (1997), aparecen claras las relaciones entre ciudadanías, Estados y política social, desde la constitución misma de aquellos, según prevaleciera un modelo de Estado conquistador o de Estado nación, poniendo de presente las raíces históricas de la inmensa heterogeneidad de América Latina y el Caribe incluso en su constitución política, con implicaciones para la manera como los Estados se relacionan con los ciudadanos y el tipo de ciudadanía que generan y tipos de política social que adoptan. Allí, justamente, aparecen los países de centro América contrastados con el sur, evidenciando las diferentes formas en que han asumido la garantía de derechos y el ejercicio de las funciones tanto del Estado como de la ciudadanía: los mismos países donde se encuentran las mayores inequidades educativas y, en particular, donde vemos los mayores índices de analfabetismo adolescente en los datos que el Atlas nos trae hoy. Por supuesto, el sur no ha sido siempre, (parafraseando a Estanislao Zuleta), un “mar de mermelada”; los largos periodos de dictaduras han hecho lo suyo y también han existido profundas desigualdades, pero las relaciones Estado, Ciudadanía y Política Social se han mantenido a través de la historia con lógicas diferentes a las del centro del continente, que hoy aparecen evidentes en estas cifras también heterogéneas de analfabetismo adolescente³.

Por otra parte, los proyectos nacionales han estado caracterizados por diferentes grados de integración-fragmentación, segmentación, equidad o ausencia de ésta,

un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos” (Uprimny; nd; 3- 6).

3 Con la honrosa excepción de Costa Rica.

excluyendo de las condiciones para una vida digna a sectores importantes de la población en los distintos países de América del Sur y América Central; territorios, zonas y poblaciones, particularmente habitantes de zonas rurales, miembros de etnias indígenas o afrodescendientes, mujeres, proletarios(as), han tenido que habitar lejos de los bienes y servicios que favorecen la integración y la inclusión. De estos sectores provienen, con seguridad, las y los latinoamericanos adolescentes excluidos del sistema educativo a quienes el derecho a la educación les ha sido negado, perpetuando de este modo otras formas de discriminación y exclusión. Nicaragua, Honduras, Guatemala, Panamá, Colombia y Brasil⁴, han sido tierra de inequidades económicas, culturales y sociales, generalmente mayores que el resto de la región, sin que por ello se pueda afirmar que por ejemplo Chile o Argentina, no las tengan, pese a sus mejor comportamiento en muchos indicadores⁵. En casi todos los países es preciso relevar, además, la enorme brecha urbano-rural y la deuda que para con el campo es preciso saldar. La superación de las desiguales oportunidades y garantías para el ejercicio de los derechos y el desarrollo de las capacidades debería estar en el corazón de las reformas de este nuevo siglo. Redistribuir para la equidad es la mejor inversión hoy.

Negado el derecho a la educación se perpetúan otras problemáticas que diferentes estudios han evidenciado se reducen cuando las personas se han educado: la mortalidad materno-infantil, las tasas de natalidad, la morbilidad, la violencia; por su parte, mejoras en la salud, la democracia y la convivencia, el desarrollo productivo, el empleo y el trabajo, la organización y la participación ciudadana, son todos indicadores del desarrollo de los pueblos que muestran comportamientos positivos allí donde se elevan los niveles educativos; muchos estudios así lo han evidenciado en diferente momentos y desde perspectivas diversas (Barro, n.d.; Zen, 2001 y ss; Macro Internacional Inc., 2008, en: UNESCO-Oxford, EFA Global Monitoring Report 2009, 2008.). Por supuesto, no se trata de poner en la educación el motor central del desarrollo ni de caer en posiciones ingenuas que sobre dimensionen la capacidad que tiene, pero sin ella, difícilmente las sociedades mejoran.

Pensando en resolver el problema de los y las adolescentes que ya han sido víctimas

4 Brasil está dentro de las economías más fuertes del mundo. Su PIB lo ubica en el puesto 8 o 10 en el mundo, frente a Honduras que está en ciento veintitantos, pero junto con Colombia, aparecen siempre en los primeros lugares –nada honrosos por cierto. cuando se trata de examinar la inequidad traducida como desigualdades en la distribución del ingreso (coeficiente de Gini) y otras formas de exclusión. No es en vano que, justamente, aparecen con una fuerza importante en esos dos países tanto las violencias juveniles como la mal llamada limpieza social contra grupos juveniles. Si bien Brasil aparece con promedios de analfabetismo no tan altos, el hecho que en algunos estados lleguen al 10 y en algunas zonas se muevan hasta casi el 30%, muestra como no basta crecer, y el goteo del PIB no llega a todas las regiones; esto evidencia que existe un problema político, de economía política, y que el analfabetismo no sólo obedece a la pobreza de las naciones, si bien sus principales víctimas suelen ser los pobres. Colombia, por su parte, nunca se ubicó del todo como los países del centro, pero sus tradiciones políticas y económicas, con regímenes oligárquicos excluyentes que se han resistido siempre a las reformas, se aproximan bastante más a ellos.

5 Sería interesante poder disponer de los datos de los países faltantes, que seguramente se sumarían a uno y otro bloque, con base en la misma lógica estructurante.

de la exclusión de la escuela durante las últimas dos décadas, para quienes trabajamos en educación con el lente puesto en grupos etarios, en particular en adolescentes y jóvenes, nos pone ante un enorme desafío. Regularmente, cuando se piensa en la adolescencia, además de evocar las transformaciones corporales y los cambios hormonales, con las implicaciones que estos tienen para la vida erótico-afectiva y el desarrollo psicosocial, de inmediato se piensa en este momento de la vida como aquel en que comienzan a perfilarse las preferencias, derroteros, planes de vida. Se espera que este grupo de edad esté en la secundaria y la media y que decida en este momento por dónde seguirán sus trayectorias, contando ya con aprendizajes para avanzar en estudios superiores, formación para el trabajo o en el trabajo mismo, además de en la participación ciudadana y en escenarios privados y públicos diversos. Es el momento de estar ante un abanico de posibilidades, que si bien son desiguales y no ofrecen a muchos perspectivas comparables en calidad, sin duda son mucho más ricas que las que pueden tener estos adolescentes aproximándose a la vida adulta como personas iletradas⁶. La inclusión social es un fenómeno concreto que hace posible incluso la estabilidad de las sociedades; los y las jóvenes que viven en comunidades o sociedades con bajos niveles de oportunidades para la integración y que no reciben reconocimiento, son más propensos a las violencias (Heitmeyer, 2004).

Adicional a las transformaciones sociales referidas atrás, a fin de encarar el fenómeno del analfabetismo adolescente es necesario adoptar políticas en dos vías, pensando en las cuales se cruzan los modelos educativos para la población infanto-juvenil, y para la educación de jóvenes y adultos. Aún pensando sólo en términos de rangos de edad sin entrar a profundizar en el concepto de adolescencia y sus connotaciones sociológicas, psicológicas, económicas, y culturales, es preciso diseñar modelos educativos para adolescentes, con el objeto de atender tanto a quienes lo son como a quienes lo llegarán a ser. La matrícula en las aulas de los programas de educación de adultos en la región están, como es sabido, compuestas en una elevada proporción por jóvenes, desde adolescentes hasta jóvenes adultos; es importante recobrar tanto para adolescentes como para adultos y jóvenes, la especificidad de la oferta pues unos y otros terminan siendo atendidos de manera deficiente e inadecuada para sus intereses y requerimientos. Es preciso tener una oferta atractiva, capaz de convocar y retener a los y las adolescentes.

Al adelantar las estrategias para enfrentar el analfabetismo adolescente, tanto en lo preventivo como en la atención allí donde el problema ya existe es importante poner el foco en los grupos más vulnerables, desde el punto de vista del riesgo de exclusión

6 No se comparten las afirmaciones que aparecen en el Atlas, según las cuales se trata de “ausencia de trayectorias” y hay “ausencia de oportunidades de inserción laboral o social, por no considerarlas exactas ya que de lo que se trata es de trayectorias diferentes, posiblemente con caminos que se cerraron en lo educativo, pero que bien podrían haber iniciado y que llevan a otras formas particulares de inserción social y laboral; no hay ni ausencia de lo uno ni de lo otro, sólo diversidades, como diversas son las juventudes y sus contextos.

educativa, entre ellos: a) niños y niñas que requieren trabajar en horas escolares; b) niñas y niños enfermos o con discapacidades; c) nómadas y otros transeúntes; d) niños (as) afectados por HIV/SIDA e) niños y niñas refugiados y desplazados internos; e) minorías sociales y lingüísticas (School Fee Abolition Initiative-World Bank-Unicef, Fast Track Initiative, 2009), f) niños y niñas en situaciones de violación de sus derechos o en instituciones de protección u otras, y atender de manera especial, mediante políticas activas, a las garantías económicas y de otro tipo para su acceso y permanencia.

Para las y los adolescentes, que tradicionalmente cuando son iletrados o tienen rezagos educativos acuden a la educación de jóvenes y adultos, es importante trazar políticas que no se reduzcan de ningún modo a los aprendizajes básicos de la lectura, escritura y cálculo numérico, sino ver que se garantice íntegramente su derecho a la educación que, hoy por hoy, deberá incluir cuando menos la primaria, la secundaria y la media; para ello, no obstante, habrán de ofrecerse modelos alternativos, que les resulten pertinentes y atractivos, y que sean flexibles, además de que, como siempre ha pregonado la educación popular, recupere y reconozca los saberes adquiridos en otros contextos. Limitarse a alfabetizar, no hace los aprendizajes sostenibles; no ofrecer una educación de calidad, relevante y pertinente, expulsa de la escuela. A esto habrá de añadirse, además, una respuesta a las necesidades que tienen muchos de estos adolescentes de vincularse pronto –si es que no lo han hecho ya- o de mejorar su posicionamiento, en la vida productiva y ciudadana. Para responder a estas necesidades, los programas ofrecidos habrán de contemplar alternativas de formación profesional, de desarrollo de capacidades e intereses y de formación para la ciudadanía, además de contar con sistemas de acreditación de aprendizajes y competencias adquiridos en otros contextos distintos del aula escolar, y permitir pasarelas entre diferentes escenarios de educación y formación.

Como se puede observar, no basta con alfabetizar o limitarse a preparar en unas destrezas mínimas, no sostenibles en el tiempo, ni es suficiente aumentar los cupos en una educación primaria sin calidad y con escasa pertinencia para los grupos poblacionales; hoy por hoy, se requiere de oportunidades de educación para toda la vida, que acompañe a hombres y mujeres en diferentes momentos, con pertinencia, pero que además reconozca y certifique en caso de necesidad otros aprendizajes, no escolares. Por este motivo, todo lo anterior ha de acaecer en el marco de lo que será la antesala de oportunidades de educación para toda la vida, accesibles, oportunas, pertinentes y de calidad. Alfabetizar es abrir nuevas ventanas a la vida, un mundo se abre por descubrir, vivir y transformar, para lo cual es preciso que hombres y mujeres tengan siempre la posibilidad de continuar educándose, capacitándose, formándose.

Por último, celebrando la aparición del Atlas, no es posible dejar de referirse al tema de la medición y los indicadores, tópico que genera diversos cuestionamientos metodológicos en general y que, cuando se trata de analfabetismo, reviste problemas particulares desde hace décadas. Los datos que nos trae Siteal en el Atlas, pueden interrogarse desde diferentes ángulos, que tienen que ver con las fuentes en términos de su diversidad y confiabilidad, la forma de allegar la información sobre quién es o

no analfabeta, la invisibilidad de algunas poblaciones así como del género, y de las particularidades de los sistemas de estadísticas de los países; desde lo técnico, si se quiere poner aquí el foco, emergen múltiples interrogantes sobre los procedimientos empleados para llegar a los resultados que allí se presentan y la validez de las informaciones nacionales; pero ello no obstante, son políticamente muy importantes los hallazgos y lo que se adelanta al pasar de los promedios nacionales, que como puede verse encubren la existencia de problemas importantes al interior de los países, como lo son la mayor incidencia del analfabetismo en las zonas rurales y los grupos en sectores de pobreza, junto con poblaciones particulares, posiblemente étnicas, grupos de género u otros, que no se nombran de manera explícita, pero que se hacen/deberían hacer visibles al ir más allá de las tradicionales medias estadísticas. El Atlas se construye fundamentalmente a partir de información proveniente de censos nacionales efectuados entre 2000 y 2007 por los países. De este modo, hay al menos dos elementos que vale discutir: por un lado están las diferencias temporales de las evaluaciones: hay situaciones medidas en 2000, junto con mediciones de 2007, sin embargo, este no parece ser un problema a la hora de examinar la situación y basta precisar que son mediciones correspondientes a la década o al periodo comprendido entre “a” y “b”. Por otro lado, y éste sí es el problema mayor, la información basada en censos de población que suelen limitarse a preguntar a la persona si es o no alfabeto, no suele ser la mejor medición de los índices de analfabetismo en un territorio. No es del caso ahondar aquí al respecto, pero al menos cabe decir que hay evidencia suficiente acerca de lo poco robustas que son estas mediciones y el subregistro que suelen encubrir. Con respecto a este tema se encuentra justamente un llamado de atención en el borrador final del Documento de incidencia de la sociedad civil para la reciente conferencia, Confitea VI en Belén de Pará:

“Las actuales estadísticas sobre alfabetización a menudo subestiman de forma significativa la escala del problema. Se precisan encuestas nacionales sobre alfabetización de personas jóvenes y adultas para la construcción de nueva evidencia abarcativa sobre el número y el perfil de las personas que deben enfrentar el desafío de la alfabetización”.

Por lo tanto, es necesario repensar las formas de medición del analfabetismo, pues las formas que se han usado tradicionalmente (censos y encuestas de población), dejan mucho que desear, desde la definición misma de analfabeta y las formas de indagación y respuesta que es preciso reformular por el sesgo en las respuestas que introducen, provocando distorsiones en la confiabilidad de los resultados por vergüenza y dignidad que conducen a no dar una respuesta veraz, hasta la forma de acopiar los datos y el monopolio de la información por agencias estatales. Una alternativa que merece ser estudiada son las propuestas de mediciones e índices de Analfabetismo, emanadas tanto de la cooperación internacional -por ejemplo, el LAMP (Literacy assessment and monitoring program) que viene trabajando el UIS- como de propuestas de la empresa privada, como el INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional) de Brasil, desarrollado por el Instituto Pablo Montenegro y Acao Educativa, que tienen además la ventaja de ser recogidas por otras agencias de

información no estatales, en este caso la empresa privada IBOPE, como parte de su responsabilidad social empresarial. Sería muy interesante que la región se movilizara hacia la construcción de formas alternas de medición y que otras agencias, no estatales, de información y estadísticas, participen para que las “verdades de Estado” correspondan en mayor grado a las realidades nacionales vividas y, no pocas veces, padecidas en silencio.

Incluyendo éste, restan 3 años a la década de la alfabetización a que han llamado las Naciones Unidas. No es irreal pensar que en estos 3 años los países emprendan acciones para atender a estos adolescentes y evitar que otros más se sumen a la miseria del analfabetismo, que más que a una estadística, se refiere a la vida de mujeres y hombres, de niños, niñas y jóvenes, cuyo derecho a una vida plena está ahí, y que esperan poder sumar esfuerzos para hacer de nuestros países y de la región, mejores territorios y sociedades. Se requiere voluntad política y “la crisis” económica no puede ser excusa, sino que debe convertirse en una razón más para saldar esta deuda social. La educación por sí sola no basta, pero sin educación el futuro puede ser mucho peor para individuos, sociedades y territorios. Educar es, como escribía Makarenko, sembrar vías de perspectiva por las que se esparza la felicidad del mañana. No educar, es cerrar el espectro de las perspectivas, y hacerlo de manera aplastante. Es necesario llegar a cada rincón. La educación es un derecho y un deber!

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, Walter et. all. Mejores Escuelas: Menos Trabajo Infantil. Trabajo Infante-Juvenil y Educación en Brasil, Colombia, Guatemala, Ecuador y Perú. Bogotá: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Bogotá, Colombia-International Child Development Center, Florencia-Italia, 1996.
- ACAO EDUCATIVA – Instituto Pablo Montenegro. (2009) Inaf Brasil 2009. Indicador de Alfabetismo Funcional. Principais Resultados.
- BARRO, Robert. Economic Growth and Convergence. A Cross- country Survey (n.d.)
- BOTTOMORE, Tom. Ciudadanía y Clase Social, Cuarenta Años Después. En: MARSHALL, T.H. y BOTTOMORE, Tom. Ciudadanía y Clase Social. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Sociología y Cultura. México: Editorial Grijalbo, S.A., 1990.
- ----- (n.d.). The Forms of Capital. (n.d.)
- BUSTELO, Eduardo y MINUJIN, Alberto. Todos Entren. Propuesta para Sociedades Incluyentes. Bogotá: UNICEF-Santillana, 1998.

- Conferencia Regional de América Latina y el Caribe,. Confitea VI. De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI, 2008.
- CONFINTEA VI. Documento de incidencia de la sociedad civil. BORRADOR FINAL.nd.
- Confitea VI, DECLARACION GLEACE, 22 octubre, 2009.
- CONFINTEA V. DECLARACION DE HAMBURGO SOBRE LA EDUCACION DE ADULTOS.
- DELORS, Jaques (presidente de la Comisión) y otros. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. España: Santillana – Ediciones UNESCO, 1996.
- HEITMEYER, Wilhem. Desintegración Social, Desplome del Reconocimiento y Violencia de los jóvenes. Conferencia presentada en el marco del seminario Violencias Contra los Jóvenes realizado entre el 11 y 12 de noviembre de 2004. PENSAR-Facultad de psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Goethe. (Documento original).
- Instituto Pablo Montenegro. INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional. En: <http://www.ipm.org.br>
- MAKARENKO, Antón. Poema Pedagógico. En tres partes. Tercera Parte. Moscú: Editorial Progreso, sin fecha.
- NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán y, TEDESCO, Juan Carlos. El Sistema Educativo en América Latina. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD-Kapelusz, 1984.
- NIETO, Maria Carolina. Los fenómenos de deserción, repitencia y extraedad en Colombia 1990-1999. Estado del arte. En: OEA-MECYT. Proyecto Multilateral Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos, 2002, CD.
- OEI- Plan Iberoamericano de Alfabetización 2007-2015.
- PÉREZ Baltodano, Andrés. Estado, Ciudadanía y Política Social: una caracterización de las relaciones entre Estado y sociedad en América Latina. En: PÉREZ, Andrés. Globalización, Ciudadanía y Política Social en América Latina: Tensiones y Contradicciones. Caracas: Ediciones Nueva Sociedad, 1997.
- PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1975.
- REIMERS, Fernando (2002). Tres Paradojas Educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar oportunidades educativas. Documento preparado para el diálogo Regional en Educación. Banco Interamericano de Desarrollo.
- ----- Buscando a los que se van. Foro Internacional sobre la Deserción Escolar de los Jóvenes en el Escenario Social y Educativo actual. Bogotá. Programa

Presidencial Colombia Joven, Fundación Antonio Restrepo Barco. Harvard, 2002.

- ----- (coord.). Distintas Escuelas, Diferentes Oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en América Latina. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 2002.
- REYES POSADA, Alvaro. Canasta Educativa. Gastos de las Familias de Extrema Pobreza en Educación y su Incidencia sobre las Tasas de Asistencia Escolar. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco, 2004.
- SEN, Amartya. Desarrollo y Libertad. Bogotá: Editorial Planeta, 2001.
- SITEAL, Boletín No. 3. La Transmisión Intergeneracional de las Desigualdades Educativas.
- TURBAY, Catalina. Juventud y Educación en Colombia, Ministerio de Educación-Viceministerio de la Juventud. Bogotá, 1996. (CD ROM).
- ----- Causas de Deserción de la Educación Secundaria y Rutas Educativas, Formativas y Ocupacionales Posteriores a la Deserción, según Género. Estudio de Casos en Bogotá, Medellín y Cali. (Ponencia) En: Memorias Seminario Internacional ¿Qué Sabemos de los Jóvenes? Estado del Arte de la Investigación sobre Juventud. Bogotá: Universidad Central-DIUC; Ministerio de Educación-Viceministerio de la Juventud, 1996.
- TURBAY, Catalina, ACUÑA, Elvia María, GOMEZ, Víctor Manuel. Bases Para Una Propuesta de Política Para la Educación Media En Colombia. Bogotá: Consultoría para el Ministerio de Educación Nacional, 2003.
- TURBAY, Catalina y ACUÑA, Elvia. Trabajo Infante-Juvenil y Educación Básica en Colombia. En: Alarcón, Walter y Salazar, María Cristina (Editores). Mejores Escuelas: Menos Trabajo Infantil. UNICEF-ORELAC-ICDC. Colombia: Ediciones Antropos, 1996.
- TURBAY, Catalina; CALVO, Gloria y, LUQUE, Fernando. Causas de Deserción de la Educación Secundaria y Rutas Educativas, Formativas y Ocupacionales Posteriores a la Deserción según Género. Estudio de Casos en Bogotá, Medellín y Cali. Bogotá: Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, 1994.
- UNESCO, EFA Global Monitoring report 2009, (2008).
- ----- Education roads closed(2008).
- UNESCO-UIL- Global Report on Adult Learning.
- United Nations Literacy Decade, International Framework.
- UNESCO institute for Statistics. International Literacy Statistics, A review of Concepts, Methodology and Current data. (2008).
- ----- La Nueva Generación de Estadísticas sobre competencias en Analfabetismo: Impelmentando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP). 2009.

- UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de Acción en el Siglo XXI. Santiago de Chile, 2000.
- UPRIMNY, Rodrigo. (nd) La Gratuidad en la Educación Básica. (nd) archivo en acrobat.
- WORLD BANK-UNICEF- Fast Track Initiative. SFAI (2009) .Six Steps to Abolishing Primary School Fees.
- http://www.crefal.edu.mx/novedades/novedad_8.php
- http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por
- <http://www.cienciamao.if.usp.br/tudo/exibir.php?midia=liv&cod= letramentono brasil-habilidadesmatematicas>
- <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>
- <http://www.livrariaresposta.com.br/v2/produto.php?id=6132>