

CUADERNO 15

Viejas y nuevas formas de analfabetismo

GABRIELA ITZCOVICH
Julio 2013



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



Organización
de los Nuevos Estados
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires



SITEAL
SISTEMA DE INFORMACION DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMERICA 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

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 e 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.

VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE ANALFABETISMO

Introducción

En el presente cuaderno se intenta brindar una perspectiva acerca de los principales debates en torno a la noción de analfabetismo, así como las principales tendencias observadas a lo largo de la última década en relación a dicha problemática a fin de analizar los logros obtenidos y los desafíos pendientes para la región.

Sin duda, se trata de una problemática que ocupa un lugar relevante en la agenda del siglo XX y se continúa hasta nuestros días y frente a la cual los estados de la región han asumido y formalizado una serie de compromisos públicos, tanto a nivel político como en términos de gestión.

Ya en el año 1990¹, en la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, se proclamaba que “los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales”². En este contexto, se planteaba como parte de las metas para el período 1990- 2000, reducir la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad.

Diez años después, dicha problemática aún estaba lejos de ser resuelta. En el año 2000, en el encuentro de Dakar, se evalúa la distancia respecto de los objetivos planteados en 1990. Si bien se había logrado una disminución de la proporción de adultos analfabetos, para el año 2000 se registraban aun 880 millones de adultos, a nivel mundial, que no sabían leer y escribir³. Aumentar la proporción de adultos alfabetizados en un 50% se plantea como un nuevo desafío, de cara al 2015. Sin embargo, los documentos de evaluación muestran, hacia el año 2008, la existencia de “más de 700 millones de jóvenes y adultos en el mundo sin las competencias básicas de cálculo numérico, lectura y escritura que se necesitan para insertarse en la sociedad actual.”⁴

En cuanto al contexto regional, en el año 2000 se lleva a cabo un encuentro en Santo Domingo, en cuyo marco de acción se evalúa que si bien hubo una disminución del analfabetismo en la década 90-2000, no se ha cumplido con el objetivo de disminuir a la mitad la tasa de 1990. Se plantea en dicho encuentro la necesidad de darle mayor relevancia al tema en el diseño de las políticas nacionales, estableciéndose

¹ La Conferencia Mundial de Educación para Todos fue celebrada en Tailandia, en el año 1990, con los auspicios de la UNESCO, el PNUD, el FNUAP, el UNICEF y el Banco Mundial.

² Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Artículo 5. Nueva York, marzo 1990

³ Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. Informe Final. UNESCO. Francia, año 2000.

⁴ El Desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012. UNESCO, 2008.

explícitamente la necesidad de “otorgar mayor prioridad a la alfabetización y educación de jóvenes y adultos como parte de los sistemas educativos nacionales, mejorando los programas existentes y creando alternativas que den cabida a todos los jóvenes y adultos, especialmente a aquellos en situación de mayor vulnerabilidad”.⁵

Asimismo, en el contexto de Iberoamérica, en el año 2006 tiene lugar la XVI Cumbre Iberoamericana (con sede en Montevideo) en la cual se decide la puesta en marcha del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos, y se declara el 2007 como el “Año Iberoamericano de la Alfabetización”. El programa fue finalmente aprobado en la XVII Cumbre Iberoamericana (Chile, 2007), con el objetivo fundamental de “universalizar, en el menor tiempo posible y en cualquier caso antes de 2015, la alfabetización en la región”⁶.

Es evidente que pese al tiempo transcurrido, el analfabetismo es una problemática que sigue vigente tanto en América Latina como en el resto del mundo.

La alfabetización es un derecho humano en tanto forma parte del derecho a la educación proclamado en la declaración universal de 1948.

A partir de esta premisa fundamental, es intención en el presente cuaderno plantear una reflexión en dos planos.

Por un lado, el analfabetismo en su definición más básica, da cuenta de la supervivencia de las situaciones más elementales y profundas a la vez, de la exclusión social.

Por otra parte, la alfabetización también puede interpretarse como una metáfora de los cambios que van aconteciendo en una sociedad. Los debates acerca de nuevos modos de definir este concepto, ilustran de algún modo estas transformaciones sociales.

Es intención en este trabajo, mostrar estas tensiones entre viejas y nuevas conceptualizaciones. Por un lado, resulta relevante recuperar las viejas definiciones en torno al concepto de analfabetismo, ya que muestran aquello que permanece, que sobrevive como núcleo duro de la exclusión social. En el primer apartado del presente cuaderno se intenta dar cuenta de los avances y desafíos pendientes en la región en este sentido, considerando la información disponible para la década 2000- 2010.

Asimismo, los debates que tienen lugar en torno a este concepto, instalan una reflexión que tiene que ver ya no con aquello que permanece, sino con aquello que se

⁵ Educación Para todos en las Américas. Marco de Acción Regional. Santo Domingo. Pág. 3. Año 2000

⁶ Los países que participan en el programa son : Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Chile, Cuba, Perú y República Dominicana, bajo la coordinación de la OEI en articulación con la SEGIB. Para más información ver: <http://www.segib.org/es>

va transformando, como parábola de las transformaciones sociales. Merecen entonces una particular atención estos debates, ya que bien podría ocurrir que para cuando todas las personas se encuentren “alfabetizadas”, estar “alfabetizado” signifique otra cosa.

El analfabetismo en su versión clásica. Un problema vigente.

En la edad media no se hablaba de alfabetizados, sino de letrados. A partir de la introducción del papel, se empezó a denominar “letrada” a aquella persona con la capacidad de entender la lengua latina. La dicotomía alfabetizado-analfabeto es de la segunda mitad del siglo XVI, y específicamente el término alfabetización data de fines del S XIX.⁷

En la conferencia de Unesco realizada en París en el año 1958 se define como alfabetizada a “toda persona que puede leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (UNESCO: 1958). Esta definición es la que se utiliza en los censos nacionales, clasificando a quienes no saben leer y escribir como analfabetos absolutos⁸.

El analfabetismo absoluto es una expresión contundente de exclusión social. Es una problemática dependiente y la vez explicativa de situaciones de pobreza y marginalidad. Delimita las posibilidades de inserción dentro de una sociedad. “El analfabetismo, además de limitar el pleno desarrollo de las personas y su participación en la sociedad, tiene repercusiones durante todo su ciclo vital, afectando el entorno familiar, restringiendo el acceso a los beneficios del desarrollo y obstaculizando el goce de otros derechos humanos⁹

Ahora bien, actualmente, ¿cuál es la incidencia de esta problemática en la población, particularmente en los países de América Latina?, ¿qué variaciones se registraron en el transcurso de la última década?

Al analizar la información (ver tabla 1) se observa, en primer lugar, que prácticamente en todos los países en la década 2000-2010 se registra una disminución en las tasas de analfabetismo absoluto. Asimismo, en todos los países la reducción es mayor en el grupo poblacional más joven. Es decir, los mayores avances se registraron en el analfabetismo adolescente y juvenil.

⁷ Braslavsky, Berta: “¿Qué se entiende por alfabetización?” en *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 24. Junio de 2003.

⁸ Infante, María Isabel y Letelier, María Eugenia. “Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe”. Unesco. 2013

⁹ Martínez, R y Fernández, A: Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Documento de Proyecto. CEPAL. UNESCO. Chile. 2010.

En este periodo Guatemala y Nicaragua logran reducir en un 50% las tasas de analfabetismo en la población más joven (15 a 24 años). Sin embargo mantienen los porcentajes más altos de la región, particularmente Guatemala con valores aun cercanos al 10% (frente a un promedio regional del 2%).

Al avanzar en la edad, aumenta la incidencia de la problemática. En el grupo de 25 a 34 años se observan tasas cercanas o superiores al 10% ya no solo en Guatemala y Nicaragua sino también en El Salvador y Honduras. En el transcurso de la década se puede ver que mientras que El Salvador y Guatemala reducen casi un 30% dicha incidencia, en Honduras y Nicaragua la reducción es menor.

En las generaciones más adultas (35 años y más) el analfabetismo tiene una incidencia muy superior a las generaciones más jóvenes. La situación de analfabetismo en la población adulta aumenta el nivel de vulnerabilidad no solo de ellos mismos, sino también de sus familias. Se transforma en un obstáculo importante a la hora de conseguir un empleo digno, con las consecuentes problemáticas que esta situación conlleva tanto en términos de supervivencia como de integración social.

En el análisis de la información se observa que hacia el final de la década en la mayoría de los países (excepto Argentina, Chile, Venezuela y Uruguay) la proporción de personas analfabetas en la población adulta asume valores cercanos al 10% o más, y en algunos casos (países de Centroamérica) estos valores superan el 20% o inclusive el 30%.

Tabla 1: Porcentaje de personas analfabetas absolutas, y variación 2000-2010, por país, según grupos de edad¹⁰.

País	Grupos de Edad								
	15 a 24 años			25 a 34 años			35 años y más		
	cca2000	cca2010	Variación relativa	cca2000	cca2010	Variación relativa	cca2000	cca2010	Variación relativa
Argentina	0.7	0.4	42.9%	0.7	0.5	28.6%	2.1	1.4	33.3%
Bolivia	2.7	0.6	77.8%	7	2.8	60.0%	24.3	16.5	32.1%
Brasil	4.2	1.9	54.8%	7.6	4.6	39.5%	18.8	14.9	20.7%
Chile	0.9	0.6	33.3%	1.6	1.1	31.3%	6.2	5.3	14.5%
Colombia	2.4	2	16.7%	3.6	3.2	11.1%	11.9	10.3	13.4%
Ecuador	2.4	1.2	50.0%	3.6	2.3	36.1%	15.1	12.7	15.9%
El Salvador	7.5	4.4	41.3%	12.5	8.6	31.2%	29.7	25.8	13.1%
Guatemala	18.3	8.9	51.4%	25.1	17.9	28.7%	44.8	37.3	16.7%
Honduras	8.8	6	31.8%	11.7	10	14.5%	30.3	25.1	17.2%
México	2.6	1.7	34.6%	4.6	3.5	23.9%	16.3	11.2	31.3%
Nicaragua	13.5	6.7	50.4%	14.4	13.4	6.9%	33.8	25.9	23.4%
Paraguay	4.4	1.4	68.2%	5.6	2	64.3%	14.4	9	37.5%
Perú	2.4	1.8	25.0%	4.1	4.1	0.0%	20.6	16.2	21.4%
Rep. Dominicana	5.5	2.7	50.9%	8.2	6	26.8%	19.3	15	22.3%
Uruguay	s/d	1.1	s/d	s/d	1.2	s/d	s/s	2	s/d
Venezuela	2.3	1.5	34.8%	3.1	1.8	41.9%	11.3	7.1	37.2%
Total	3.1	2	35.5%	4.8	3.9	18.8%	14.1	12	14.9%

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares de cada país

¹⁰ Para la elaboración de este documento se utilizaron las siguientes Encuestas de Hogares: Argentina - EPH 2000 y 2011 del INDEC, Bolivia 2000 y 2009- ECH del INE, Brasil 2001 y 2009- PNAD del IBGE, Colombia 2003 y 2010 - ECH del DANE, Chile 2000 y 2009 - CASEN de MIDEPLAN, República Dominicana 2000 y 2011- ENFT del Banco Central de la Rep, Ecuador 2001 y 2009- EESD del INEC, El Salvador 2000 y 2009- EHPM de la DIGESTYC, Guatemala 2001 y 2011- ECV del INE, Honduras 2001 y 2009 - EPHPM del INE, México 2000 y 2010- ENIGH del INEGI, Nicaragua 2001 y 2009- EMNV del INEC, Paraguay 2000 y 2011- EIDH de la DGGECE, Perú 2000 y 2009- ENH del INEI, Uruguay 2001 y 2011- ECH del INE, Venezuela 2000 y 2009- EHM del INE

Es decir, si bien a lo largo de la década mejoran los niveles de alfabetización absoluta, la situación entre los países no es homogénea. Al respecto, muchos autores plantean la hipótesis de que la expansión de ciudadanía y la extensión de derechos sociales tienen relación con los “ritmos de desarrollo” de los países. Así, países de “desarrollo lento” como Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Honduras presentan una mayor incidencia de analfabetismo, y en cambio en los países de desarrollo más temprano como Argentina, Chile y Uruguay se observa una menor incidencia de esta problemática, tanto en jóvenes como en adultos¹¹.

Sin embargo, es importante señalar que existen otros países de “desarrollo lento” (considerando los patrones de urbanización y crecimiento económico) que presentan avances significativos en la extensión del derecho a la educación, como es el caso de Bolivia. Esto se observa al analizar la magnitud de la brecha inter-generacional en las tasas de analfabetismo, en donde en el caso de Bolivia, el valor registrado en la población más joven es 27 veces menor al valor registrado en la población adulta, considerando el año 2010 (tabla 2). Es decir, aunque la incidencia del analfabetismo en la población adulta es considerable, se logra una reducción importante en las generaciones más jóvenes, lo cual probablemente tenga que ver con el diseño y la implementación de políticas destinadas a este grupo poblacional.

¹¹ La clasificación de países es sugerida por Roberts (1996) considerando los patrones de urbanización y de crecimiento económico durante el transcurso del siglo XX. Dicha clasificación es presentada por Saraví, G y Abrantes, P, en “Significados, contextos y especificidades del analfabetismo adolescente en América Latina en el siglo XXI”, comentario al Capítulo 1 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina (SITEAL). Entre otros aspectos se señala: “Lo relevante de esta observación, en términos de sus implicaciones para las políticas públicas, es el efecto acumulativo de los rezagos y por lo tanto los desafíos diferenciales que enfrentan estos países” (P.6). Para mayor información ver: www.siteal.iipe-oei.org

Tabla 2: Porcentaje de personas analfabetas absolutas en población de 15 a 24 años, y Brecha inter-generacional entre el grupo de 15 a 24 años y el grupo poblacional de 35 años y más. Circa 2010

Países	% de analfabetos absolutos en población de 15 a 24 años. Cca 2010	Brecha intergeneracional. Cca 2010
Argentina	0.4	3.5
Bolivia	0.6	27.5
Brasil	1.9	7.8
Chile	0.6	8.8
Colombia	2	5.2
Ecuador	1.2	10.6
El Salvador	4.4	5.9
Guatemala	8.9	4.2
Honduras	6	4.2
México	1.7	6.6
Nicaragua	6.7	3.9
Paraguay	1.4	6.4
Perú	1.8	9.0
Rep. Dominicana	2.7	5.6
Uruguay	1.1	1.8
Venezuela	1.5	4.7
Total	2	6.0

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares de cada país

Un aspecto que aparece de modo recurrente en los diferentes foros internacionales, es la necesidad de avanzar hacia una educación más inclusiva. Garantizar el derecho a la educación más allá de las diferencias de género, o de pertenencia étnica, aparece como una preocupación permanente, en el marco del reconocimiento y el respeto por la diversidad.

En algunas regiones las disparidades de género aparecen de un modo contundente, como en el caso de África, Asia y el pacífico, en donde las mujeres se encuentran en

una situación de clara desventaja¹²

Sin embargo, al analizar los datos para América Latina, se observa que las tendencias contrastan con otras regiones. En la mayoría de los países se observa paridad de género en los procesos de alfabetización. De todos modos, existen algunos países en donde las mujeres se encuentran en situación de desventaja. Esto se observa, al analizar la información de población de 15 años y más analfabeta, en Ecuador y El Salvador, pero más fuertemente en Bolivia, Perú y Guatemala. Pese a que en la última década se ha logrado reducir el analfabetismo tanto en varones como en mujeres, la brecha de género en estos países se mantiene estable.

Gráfico 1: Porcentaje de personas de 15 años o más analfabetas absolutas, según sexo, por país. Cca 2010

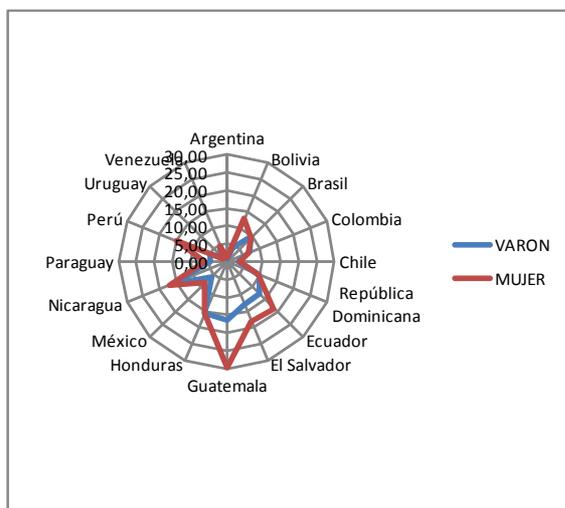


Tabla 3: Brecha* de género en relación al porcentaje de analfabetos absolutos en personas de 15 años y más, por país. Años cca 2000 y cca 2010

Países	Brecha de género	
	cca2000	cca2010
Argentina	1,18	1,19
Bolivia	2,65	3,15
Brasil	0,99	0,98
Colombia	0,96	0,97
Chile	1,07	1,11
República Dominicana	0,97	0,95
Ecuador	1,48	1,44
El Salvador	1,37	1,39
Guatemala	1,75	1,81
Honduras	1,03	0,98
México	1,43	1,42
Nicaragua	1,01	1,03
Paraguay	1,45	1,33
Perú	1,73	3,18
Uruguay	s/d	0,66
Venezuela	1,29	1,09

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares de cada país

*La brecha de género está calculada como el cociente entre el porcentaje de mujeres analfabetas respecto del porcentaje de varones analfabetos.

En donde se observan las disparidades de género más importantes es en aquellos países que tienen una mayor presencia de comunidades indígenas. Allí las mujeres presentan mayor porcentaje de analfabetismo, y mayor disparidad respecto de los varones.

Efectivamente, en algunos trabajos se muestra que las disparidades de género al interior de las comunidades indígenas resultan significativas, de hecho son más pronunciadas que en comunidades no indígenas, lo cual se observa particularmente

12 Para mayor información ver “El Desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012”. UNESCO, 2008

en el caso de Bolivia y Guatemala. Entre las posibles razones de esta situación se enumeran “el peso de la maternidad temprana, los desempeños diferenciados por género en relación con el desarrollo de la vida doméstica o la escasa valoración dada a la educación formal de las mujeres, todos fenómenos que constituyen obstáculos que surgen desde el interior de la dinámica social de los propios pueblos indígenas, y que impiden alcanzar la igualdad de género en el acceso a la educación”¹³

Ahora bien, las diferencias de género no se expresan del mismo modo en las diferentes cohortes de edad. Hacia el final de la década, mientras que en la población más adulta (50 años y mas) se observa una situación de mayor desventaja en la población femenina, en las cohortes de edad más jóvenes la situación es de mayor paridad de género (inclusive en los países con mayor presencia étnica) y en algunos casos inclusive se observa una diferencia, aunque leve, en detrimento de la población masculina, en el grupo de 15 a 24 años. Lo cual indica, de algún modo, un avance respecto de la discriminación por género.

¹³ SITEAL: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011. “La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes”. Pág. 82.

Tabla 3.b: Porcentaje de personas analfabetas absolutas, según sexo y grupo de edad. Por país. Circa 2010.

Países	50 y mas			30 a 45 años			15 a 24 años		
	Varón	Mujer	*Diferencia	Varón	Mujer	Diferencia	Varón	Mujer	Diferencia
Argentina	1.71	2.05	0.35	0.58	0.65	0.07	.49	.36	-0.13
Bolivia	13.47	39.70	26.22	2.14	8.18	6.04	.31	.92	0.61
Brasil	19.73	22.07	2.35	8.65	6.01	-2.64	2.55	1.31	-1.25
Colombia	14.88	16.18	1.29	4.92	3.83	-1.09	2.37	1.57	-0.80
Chile	6.87	8.08	1.21	2.14	1.62	-0.52	.81	.47	-0.34
Rep Dom	18.81	22.53	3.72	8.79	6.60	-2.18	3.72	1.53	-2.19
Ecuador	22.17	31.51	9.34	8.03	10.53	2.50	1.28	1.12	-0.16
El Salvador	28.46	40.11	11.65	10.82	14.67	3.85	4.86	3.93	-0.93
Guatemala	37.23	56.47	19.24	16.01	32.73	16.72	6.30	11.43	5.13
Honduras	32.41	36.40	3.99	14.51	13.16	-1.35	7.34	4.77	-2.57
México	13.16	20.28	7.12	4.37	5.45	1.08	2.00	1.34	-0.66
Nicaragua	37.18	37.49	0.31	16.04	16.69	0.66	7.76	5.62	-2.14
Paraguay	10.42	15.94	5.52	3.17	3.98	0.81	1.62	1.18	-0.44
Perú	10.76	34.58	23.81	3.14	9.35	6.21	1.33	2.38	1.06
Venezuela	10.09	13.09	3.00	2.97	2.09	-0.88	1.73	1.18	-0.55

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares de cada país

*Se calcula la diferencia en puntos porcentuales entre el valor de las mujeres respecto del valor de los varones.

Sin embargo, al mismo tiempo puede observarse que la situación de analfabetismo da lugar a perfiles diferenciados según género. En el grupo de 15 a 24 años se puede ver que mientras que los varones analfabetos ingresan al mercado laboral, en el caso de las mujeres analfabetas, se mantienen inactivas, en una situación de doble exclusión, del mercado de trabajo y de la institución escolar, probablemente abocadas a las tareas de cuidado del hogar.

Es decir, una determinada situación de necesidad económica se combina con determinados patrones culturales que posicionan de manera diferenciada al varón respecto de la mujer.

Tabla 4: Condición de actividad en población analfabeta, entre 15 y 24 años, según sexo. Circa 2010. Total países

Condición de Actividad	Sexo		Total
	Varon	Mujer	
Ocupado	59.9%	20.1%	43.3%
Desocupado	5.6%	3.1%	4.6%
Inactivo	28.1%	71.0%	46.0%
No corresponde	6.3%	5.8%	6.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares. Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Venezuela.

Esto no debiera llevarnos a la interpretación de una situación necesariamente más favorable en el caso de los varones analfabetos. Como siempre, es una perspectiva relativa, y depende con que se la compare. De hecho, si se compara la condición de ocupación de los varones jóvenes analfabetos respecto de sus pares no escolarizados actualmente pero alfabetizados, se observa una situación de mayor vulnerabilidad en el primer caso; no solo porque la tasa de ocupación es más baja (con mayor inactividad en este caso) sino porque además entre quienes están ocupados, en su mayoría se encuentran en situaciones de mayor informalidad y precariedad laboral. Es evidente que la condición de joven sumada a la condición de analfabetismo en los varones resulta en una acumulación de desventajas respecto del modo en que se tramita y ejecuta este ingreso al mercado de trabajo.

Tabla 5: Condición de actividad, sector y precariedad laboral en varones de 15 a 24 años según condición de analfabeto. Circa 2010. Total países

Situación Laboral		Alfabetizado no asiste a la escuela	Analfabeto
Condición de actividad	Ocupado	75.52	59.90
	Desocupado	12.78	5.65
	Inactivo	10.98	28.11
	Ignorado	0.72	6.34
Sector	Sector informal	36.32	49.86
	Sector formal	62.19	44.99
	Ignorado	1.48	5.15
Precariedad laboral	Trabajador precario	57.70	88.30
	Trabajador no precario	41.20	6.60
	Ignorado	1.10	5.20

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares. Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Venezuela.

Vale la pena entonces remarcar que la cuestión de género no debería traer aparejada únicamente una preocupación acerca de la situación de las mujeres, sino también de los varones, ya que en ambos casos se expresa una situación de alta vulnerabilidad. Sin embargo, y al mismo tiempo, esta información da cuenta de que en estos contextos la situación de vulnerabilidad se combina con la supervivencia de determinadas pautas culturales tradicionales, que ubican en lugares diferenciados a hombres y mujeres. A la luz de la modernidad, y de una mayor participación de la mujer en el espacio público, muchas veces se deja de lado el análisis de estas situaciones en las cuales sobreviven diferencias de género que se podrían considerar erróneamente superadas.

Avanzar hacia una educación más inclusiva es un desafío pendiente para la región. Es importante considerar aquí que si bien se suele clasificar con fines analíticos a las poblaciones en términos de clase, etnia o género, es evidente que en la práctica estas clasificaciones no operan como compartimentos estancos sino que se entremezclan dando lugar a diferentes situaciones. De este modo, no es lo mismo vivir en contextos de pobreza siendo hombre o mujer, ni ser mujer en comunidades indígenas o no indígenas. Estas diferencias atraviesan los procesos educativos. ¿Cuánto se discrimina a una persona por su condición de pobre, cuanto por su condición de indígena? Es difícil saberlo, en todo caso se revela la necesidad de avanzar en análisis multidimensionales para entender cómo operan estas clasificaciones en su conjunto. En este sentido desigualdad social y diversidad cultural conforman un entramado

complejo, a veces diferenciado desde el punto de vista analítico pero indivisible en las historias de vida de los actores sociales.

Evolución del concepto de analfabetismo. Debates conceptuales y metodológicos.

Analfabetismo Funcional

El concepto de alfabetismo se ha ido transformando hacia la segunda mitad del siglo XX. De las definiciones más restringidas que aluden a la lectura y escritura, se pasa a nuevas conceptualizaciones que hacen referencia a las habilidades necesarias para desenvolverse en la vida pública.

Es una mutación importante ya que, a partir de estas transformaciones el concepto deja de ser considerado en términos individuales, y comienza a ser interpretado en relación a un contexto social.

A mediados de la década del 60 se acuña el término “alfabetismo funcional”, definido como “aprendizaje que habilita a las personas para funcionar en diversos roles (ciudadanos, padres y madres, trabajadores, miembros de una comunidad) con miras a mejorar la productividad”¹⁴

La selección del adjetivo “funcional”, invita a reflexionar acerca de la incidencia de algunas corrientes de pensamiento, con fuerte presencia en la época, en los nuevos giros que asume el concepto. Sin pretender profundizar en este aspecto, es indudable que uno de los componentes que caracteriza a la escuela sociológica funcionalista es la utilidad otorgada a las acciones que deben sostener el orden establecido de las sociedades. La incorporación de la noción de roles y la idea misma de funcionalidad aparece de algún modo imbuida por esta tradición de pensamiento.

En torno a estas concepciones se suscitan nuevos debates. En la década del 70 se señala que “la funcionalidad no es un fin en sí mismo” (Conferencia de Tokio, 1972). Paulo Freire plantea que el término alfabetización no debe quedar asociado al mantenimiento del orden. Le da una nueva connotación al concepto, relacionándolo con los procesos de concientización y cambio social, inscribiéndolo así en un nuevo marco ideológico, de alto impacto en la época¹⁵.

Asimismo, se cuestiona que la mirada este centrada en la idea de productividad, y se verifica un corrimiento de una noción mas técnica, a una conceptualización de mayor

¹⁴ Martínez, R y Fernández, A: Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Documento de Proyecto. Pág. 17. CEPAL. UNESCO. Chile. 2010.

¹⁵ Infante, María I. y Letelier, María E.: “Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe”. Unesco. 2013

complejidad.

En el Simposio Internacional de Alfabetización llevado a cabo en Persepolis en el año 1975 se alude a estos debates. Se define entonces la alfabetización “no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo. Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano”¹⁶

Es decir, la evolución del concepto de alfabetismo no solo está asociado a los cambios estructurales ocurridos en la sociedad, sino también está imbuido por el mundo de las ideas, los debates filosóficos, académicos, conceptuales e ideológicos que atraviesan las diferentes épocas y generaciones. Los diferentes giros que el término fue asumiendo sin duda están informados por estas diferentes tradiciones.

Ya en términos más específicos, hacia 1978 se define como alfabeto funcional a “la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (Unesco: 1978).

Estas discusiones se traducen también en los aspectos metodológicos, aunque, como suele suceder, existe una distancia importante entre la riqueza conceptual y los desarrollos operativos.

Para la medición concreta, se ha clasificado como analfabetos funcionales a las personas que tienen cinco años o menos de educación formal, considerando los años de estudio como indicador aproximado¹⁷.

Pese a lo acotado de la definición, de todos modos resulta útil en términos analíticos, a fin de dar una nueva dimensión a esta problemática. Si se analizan nuevamente los datos a partir de esta definición operativa (ver tabla 6) se observa que para el conjunto de países aquí considerados (2010) en el grupo de 15 a 24 años la incidencia del analfabetismo que en términos absolutos es solo del 2%, en tanto analfabetismo funcional pasa a ser del 8%. Es decir, en este grupo de edad un 6% que se consideraba alfabetizado se transforma en analfabeto funcional. Del mismo modo, en el grupo de edad de 25 a 34 años, la incidencia del analfabetismo absoluto es del 4% pasa a ser del 14% en términos funcionales, es decir un 10% de quienes se consideran

¹⁶ ídem. Pág. 19

¹⁷ Ver en Martínez, R y Fernández, A: Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Documento de Proyecto. CEPAL. UNESCO. Chile. 2010. Basado en UNESCO 2006 y CEPAL 2008.

alfabetizados, pasan a ser analfabetos funcionales. Asimismo, en el grupo de 35 años y más mientras que en términos absolutos se registra un 12% de analfabetos, en términos funcionales esta proporción se eleva al 35%, es decir un 23% que se consideraba alfabetizado, en términos absolutos, es parte de lo que se entiende como analfabeto funcional.

Tabla 6: Porcentaje de población analfabeta absoluta y funcional, y deferencia porcentual, según grupos de edad, por país. Circa 2010.

Países	Población Analfabeta (%)								
	15 a 24			25 a 34			35 y mas		
	Analfabetismo		Dif. %	Analfabetismo		Dif. %	Analfabetismo		Dif. %
	Absoluto	Funcional		Absoluto	Funcional		Absoluto	Funcional	
Argentina	0.4	1	0.6	0.5	1.5	1	1.4	7.6	6.2
Bolivia	0.6	5.5	4.9	2.8	16.7	13.9	16.5	39.7	23.2
Brasil	1.9	11.5	9.6	4.6	19.1	14.5	14.9	46.8	31.9
Chile	0.6	0.9	0.3	1.1	2.7	1.6	5.3	16.8	11.5
Colombia	2	8.6	6.6	3.2	13.5	10.3	10.3	33.4	23.1
Ecuador	1.2	4.3	3.1	2.3	6.6	4.3	12.7	27.6	14.9
El Salvador	4.4	14.6	10.2	8.6	25.2	16.6	25.8	51.9	26.1
Guatemala	8.9	24.7	15.8	17.9	42.4	24.5	37.3	64.2	26.9
Honduras	6	15.7	9.7	10	25.9	15.9	25.1	51.6	26.5
México	1.7	4.2	2.5	3.5	9.5	6	11.2	30	18.8
Nicaragua	6.7	19.9	13.2	13.4	31.2	17.8	25.9	49.6	23.7
Paraguay	1.4	4.3	2.9	2	7.2	5.2	9	24.5	15.5
Perú	1.8	4.1	2.3	4.1	9.4	5.3	16.2	32.9	16.7
Rep Dom.	2.7	7.6	4.9	6	15	9	15	36.9	21.9
Uruguay	1.1	1.8	0.7	1.2	2.7	1.5	2	12.3	10.3
Venezuela	1.5	5.5	4	1.8	7.1	5.3	7.1	19.3	12.2
Total	2	8.3	6.3	3.9	14.1	10.2	12	35.1	23.1

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares de cada país

En los debates en torno a las nuevas definiciones de la noción de analfabetismo se pueden leer ciertas transformaciones de la sociedad. Estas transformaciones (cambios en la organización del trabajo, desarrollo de las comunicaciones, etc.) implican que son necesarias nuevas competencias para lograr una integración social plena, y a la vez que estas competencias van cambiando de un modo vertiginoso. Las transformaciones tanto en el plano social como en el mundo de las ideas, y la velocidad en que operan estas transformaciones, traen una paradoja de difícil

solución: para cuando logra reducirse la incidencia del analfabetismo, estar alfabetizado empieza significar otra cosa. La propia dinámica social choca con el carácter más estático de los procedimientos de medición y en esta tensión surge un importante desafío epistemológico y metodológico.

Ampliación del concepto de alfabetización: de la visión dicotómica a la idea de gradientes.

Los debates en torno al concepto de alfabetización se profundizan a la luz de las importantes transformaciones sociales ocurridas hacia las últimas décadas del siglo XX. Globalización de la economía, cambios en la organización del trabajo, explosión de las comunicaciones, son algunos de los hitos que marcan el fin de siglo. Las transformaciones tecnológicas asumen dimensiones novedosas, los diversos modos de comunicación (escrita, oral, audiovisual) confluyen en una red de escala global, con gran potencialidad interactiva.

El término alfabetización se generaliza, se lo emplea también en sentido metafórico. “Se trata de una metáfora que alude a la importancia que ha tenido la alfabetización a fines del siglo pasado; la expresión designa un tipo de saberes, de capacidades o de competencias que, en nuestro mundo técnico- científico, corresponderá a lo que fue la alfabetización del siglo pasado”¹⁸ Se habla así de alfabetización en diferentes aspectos, alfabetización musical, alfabetización científica, pero no se alude con este término a cualquier saber, sino que es un concepto que se aplica básicamente a lo que tiene que ver con nuestra “actividad socio mental” (Braslavsky: 2003). En el mismo sentido, se acuña la noción de “alfabetización digital”, como una suerte de metáfora respecto del tipo de saberes propios de una era en donde justamente la comunicación (aspecto central de los procesos de alfabetización) asume, por lo antedicho, un rol fundamental. Comienza a instalarse un consenso generalizado acerca de que la universalización en el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación debe ser parte ineludible de los procesos de alfabetización¹⁹.

Bajo estas transformaciones, surgen cuestionamientos en relación con la información provista por las tasas de analfabetismo. En diversos ámbitos se comienza a plantear que esta información, de tipo dicotómica, resulta acotada ya que no permite la diferenciación de situaciones intermedias y, al mismo tiempo, releva información respecto de un solo tipo de habilidad. También es cuestionada la propia noción de alfabetismo funcional, por el alto grado de ambigüedad que conlleva, y además porque no brinda información acerca de lo que el individuo sabe hacer.²⁰

Se plantea la necesidad de dar cuenta no solo de las habilidades relacionadas con la

¹⁸ Braslavsky, Berta: ¿“Qué se entiende por alfabetización”? en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Pág. 4. Año 24, junio 2003. Cita a Fourez, G: 1997.

¹⁹ Jabonero, M y Rivero, J: “Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos”. Capítulo 1. Metas Educativas. OEI. Fundación Santillana.

²⁰ Idem.

lectoescritura, sino de otro tipo de habilidades necesarias para la inserción en la sociedad. En este sentido, se acuña el término “competencias de alfabetización”, en referencia a la “puesta en práctica de una serie de habilidades en diversas situaciones de la vida”. De este modo se va produciendo un pasaje de la noción dicotómica a la idea de gradientes de alfabetización: “La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales” (UNESCO, 2005).

En términos operativos se ensayan nuevas experimentaciones en relación con los procesos de medición. En el año 2003 se lanza el proyecto LAMP (Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización), coordinado por el Instituto de Estadísticas de la Unesco (UIS), con el objetivo de dar información acerca de lo que las personas saben hacer. En el texto de presentación del proyecto se señala que el LAMP medirá “un amplio rango de competencias de alfabetización necesarias para el funcionamiento en la vida diaria, las cuales varían desde las habilidades básicas en lectoescritura y matemáticas hasta aquellas necesarias para la inserción en una sociedad de aprendizaje permanente”²¹. Específicamente se mide lectura de textos continuos (prosa), lectura de textos discontinuos o esquemáticos y el uso de números. En algunas experimentaciones ya llevadas a cabo se demuestra que efectivamente se pueden ver niveles²² de alfabetismo estadísticamente diferentes, en cuanto al desarrollo de las diferentes habilidades. “Todas las personas tenemos algún grado de alfabetismo, mayor o menor, según años de escolaridad y los tipos de información y el dominio de códigos específicos de comunicación” (Infante: 2000).

De este modo el concepto de alfabetización, con un fuerte anclaje histórico, aparece imbuido por estos debates, y lo que se observa como resultante de este proceso es una suerte de ensanchamiento o ampliación del concepto.

Sin duda estos debates dan lugar a diversas reflexiones, y tensiones. Al ampliarse la noción de alfabetización, pareciera perder especificidad este concepto y emparentarse de un modo casi idéntico a la noción de escolarización. A partir de estas nuevas definiciones, ¿cuál sería la diferencia entre “estar alfabetizado” y “estar escolarizado”? Es decir, por un lado, al ensancharse el concepto pareciera perder su propia especificidad. Por otra parte, al cambiar el lugar que ocupa el conocimiento en las sociedades contemporáneas, resulta pertinente y legítimo interrogarse: “¿qué significa estar alfabetizado en el siglo XXI?”

²¹ Instituto de Estadística de UNESCO: La Nueva Generación de Estadísticas sobre Competencias en Alfabetismo. Implementando el Programa de Evaluación y Monitores de la Alfabetización (LAMP). Documento Técnico N1. Pág. 3. Canadá, 2009

²² En este sentido LAMP clasifica 5 niveles: Nivel 1: Personas con bajas competencias, con dificultades para leer e interpretar textos. Nivel 2. Personas que puedan manejar materiales sencillos, pero con dificultades para avanzar en nuevos aprendizajes. Nivel 3. Personas con competencias para trabajar en contextos complejos y avanzados, asimilables a la educación secundaria concluida. Niveles 4 y 5. Personas con competencias para procesar información superior y adoptar decisiones sobre ella.

¿Cuál o cuáles son las dimensiones e indicadores pertinentes y representativos del concepto de alfabetización? Pareciera ser que el acceso a la lectoescritura, en tanto indicador, sufre un proceso parecido al de la mayoría de los indicadores de bienestar social: cuando el acceso un determinado bien es restringido, su posesión puede ser indicativa de ciertos niveles de confort, pero estos accesos se van modificando a lo largo del tiempo. Así, cuando el acceso a un determinado bien se universaliza, aparecen nuevos bienes como indicativos de cierto nivel de vida (es el caso de la televisión blanco y negro, luego reemplazada por la televisión color, luego reemplazada por la computadora, etc). En los indicadores de educación puede observarse algo similar. De hecho, los umbrales de educación requeridos para insertarse en la sociedad fueron cambiando, de la división entre analfabetos y alfabetos, entre quienes terminaron la primaria o no, entre quienes completaron el ciclo básico del secundario o no, entre quienes finalizaron la educación secundaria o no: “Resulta natural que la relevancia social de algunos indicadores se desvanezca en el tiempo siendo sustituidos por otros que reflejan mejor los niveles de conocimiento requeridos para la participación plena en la sociedad de su época. Los umbrales cambian porque cambian las destrezas y saberes requeridos para funcionar en sociedad”.²³

Esto no debería emparentar de un modo indiscriminado la noción de alfabetización con la propia noción de educación. La información analizada da cuenta de que existen aún nichos, sobre todo en la población adulta y en particular en algunos países de Centroamérica, que no alcanzan las competencias básicas de lectoescritura. En este sentido resulta relevante no perder de vista la importancia de considerar a la “alfabetización” (en sentido tradicional) como puerta de entrada o punto de partida de la “alfabetización” en sentido más amplio, en tanto proceso continuo, a lo largo de la vida, atravesado por una multiplicidad de aprendizajes.

Tomando en cuenta estas consideraciones, se presenta a continuación un ejercicio a través del cual se intenta analizar la información a la luz de la idea de gradientes. La intención, en primer lugar, es analizar si es posible encontrar gradientes que atraviesen la contraposición entre analfabetos y alfabetizados, si se pueden mensurar, que características presentan y que incidencia tienen tanto en el conjunto de países seleccionados, como en cada uno de ellos.

Se considera para este análisis la información provista por las encuestas de hogares de los países seleccionados en este trabajo²⁴, de la ronda 2010, analizando su

²³ Kaztman, Rubén: “Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo”. Pág 8. Serie Políticas Sociales. CEPAL. 2010

²⁴ Argentina - EPH 2000 y 2011 del INDEC, Bolivia 2000 y 2009- ECH del INE, Brasil 2001 y 2009- PNAD del IBGE, Colombia 2003 y 2010 - ECH del DANE, Chile 2000 y 2009 - CASEN de MIDEPLAN, República Dominicana 2000 y 2011- ENFT del Banco Central de la Rep, El Salvador 2000 y 2009- EHPM de la DIGESTYC, Guatemala 2001 y 2011- ECV del INE, Honduras 2001 y 2009 - EHPM del INE, México 2000 y 2010- ENIGH del INEGI, Nicaragua 2001 y 2009- EMNV del INEC, Paraguay 2000 y 2011- EIDH de la DGGEC, Venezuela 2000 y 2009- EHM del INE. No se incluyeron en este ejercicio Ecuador, Perú y Uruguay por alta incidencia de valores perdidos en alguna de las variables seleccionadas en el análisis.

evolución en el transcurso de la década 2000-2010. Se trabaja con la población de 25 años y más, considerando que a la edad de 25 años, idealmente, las personas deberían haber completado el nivel secundario.

Las variables que fueron seleccionadas para el análisis son: analfabetismo, asistencia escolar y máximo nivel educativo alcanzado. Es importante aclarar, entre las limitaciones del ejercicio, que esta información no da cuenta de las competencias de las personas, en términos de lo que estas saben hacer (lo cual no es posible de ejecutarse a partir de los indicadores disponibles en las encuestas de hogares). Pero sí permite un acercamiento y dimensionamiento de gradientes posibles en torno al concepto de alfabetización. El máximo nivel de instrucción en este sentido resulta una aproximación a un conjunto de saberes, al menos formales, alcanzados por las personas, o debería resultar un buen indicador de ello; en todo caso, la distancia entre lo que el indicador debería informar y lo que efectivamente ocurre invita a la reflexión no solo metodológica sino en torno a la escuela, a la distancia entre lo que se supone que debería ocurrir en ella, y lo que efectivamente ocurre.

Al analizar la información se observa que entre la población de 25 años y más (para el conjunto de países seleccionados) aproximadamente solo un 37% se encuentra en esta situación ideal, con el nivel secundario completo y de ellos, solo un 2,65% estudia actualmente en el nivel superior. Entre el 63% que no completó el nivel secundario, un 8% representa la situación de exclusión más extrema, no sabe leer ni escribir y nunca asistió a la escuela. Existen otros tres grupos que aunque con baja relevancia cuantitativa (en cada caso no superan el 2%) resulta de interés diferenciarlos, justamente en términos de gradientes de un proceso. En uno de estos casos se trata de población que no accede a la lectoescritura pese a que declara asistir o haber asistido a la escuela; contrariamente existe un grupo poblacional que accede a la lectoescritura, sin haber alcanzado ningún nivel educativo, es decir en estos casos se han adquirido dichas competencias a través de una vía alternativa a la escuela; finalmente se detecta otro grupo conformado por personas que saben leer y escribir y están asistiendo actualmente a la escuela (al nivel primario o secundario). Considerando el rango etario probablemente se encuentren asistiendo a algún formato de educación para adultos. Existen también otros grupos, en la población de 25 años y más (con mayor relevancia en términos cuantitativos) que han interrumpido su trayectoria educativa en alguno de los niveles formales. Prácticamente un tercio de la población de 25 años o más, pese a estar alfabetizada en términos absolutos, solo accedió al nivel primario (en algunos casos sin completarlo) y asimismo un 19% que no logra completar el nivel secundario.

Tabla 7: Gradientes de analfabetismo en población de 25 años y más (%). Países de América Latina. Circa 2010.

Gradientes de analfabetismo	Porcentaje
Completo el secundario o mas	34.07%
Asiste a nivel superior	2.65%
No lee ni escribe, nunca asistio a la escuela	8.03%
No lee ni escribe, asiste o asistio a la escuela	1.57%
Lee y escribe, sin nivel	2%
Lee y escribe, asiste actualmente a primaria o secundaria	1.00%
Lee y escribe, asistió hasta primario incompleto	15.17%
Lee y escribe, completó primario	16.16%
Asistió hasta secundario incompleto	19.34%
Total	100%

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares. En este caso se trabaja con Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Republica Dominicana, Venezuela.

Estos grupos plantean algunos interrogantes: ¿por qué algunas personas que han asistido al nivel primario acceden a la lectoescritura y otras no?, ¿qué impide que este grupo de personas aproveche el tránsito, aunque acotado, por la escuela en términos de adquisición de competencias básicas?, ¿porqué siendo tan alto el porcentaje de población que no ha completado algunos de los niveles educativos, es tan baja la proporción de personas en este rango etario que asiste a la escuela?, ¿qué impacto tiene, en este sentido, la noción de proceso educativo en términos de “aprendizaje permanente”, o “para toda la vida”?

Evidentemente es necesario otro tipo de abordajes para poder dar cuenta de alguno de estos interrogantes. De todos modos, una aproximación a ellos pueda tenerse a partir de comprender los entornos diferenciados en los que tienen lugar este tipo de situaciones. Al analizar algunas variables ilustrativas, en relación a aspectos sociales, geográficos, económicos y demográficos, se pueden ver contextos bien diferenciados.

Los dos primeros grupos (ver tabla 8), en situación que podríamos definir como “ideal”, **de personas con al menos 12 años de escolarización**, son eminentemente urbanos (95%) y están conformados mayoritariamente por hogares con un nivel de ingresos alto (sobre todo entre quienes asisten al nivel superior, en donde la proporción de estos hogares es del 64%). Se diferencian en términos de edad, mientras **quienes tienen secundario completo o más pero no asisten a la escuela** en su mayoría son jóvenes- adultos (el 51% tiene entre 25 y 39 años de edad), entre quienes **asisten actualmente al nivel superior** el rango de edad es predominante más joven: el 50% tiene entre 25 y 29 años y más del 80% tiene hasta 39 años. En ambos grupos, más del 70% están ocupados, mayoritariamente se

desempeñan como obreros o empleados, en el sector formal de la economía.

En el otro extremo de los anteriores, el tercer grupo, **no lee ni escribe, nunca asistió a la escuela** es el que presenta la mayor incidencia de áreas rurales (40%) y un contexto de mayor pobreza, tanto estructural (casi un 40% de hogares no posee conexión de agua a red pública) como por ingresos (el 50% de los hogares son de nivel de ingreso bajo). Presentan también una mayor incidencia de población de tercera edad, aproximadamente la mitad tiene 60 años y más y en relación con esta característica, mayor inactividad laboral (50%). De los que están ocupados, la mayoría están insertos en el sector informal de la economía.

En cuanto a los tres grupos con menor relevancia cuantitativa, se observan diferencias importantes entre ellos. Entre la población que **no lee ni escribe pero asiste o asistió a la escuela** se observa una situación similar al grupo anterior, mayor incidencia de áreas rurales y mayor preponderancia de situaciones de pobreza (tanto en variables estructurales como por ingresos), asimismo si bien un tercio de quienes conforman este grupo son de tercera edad, tiene mayor presencia juvenil en comparación con el grupo anterior. Asimismo, aunque un 40% son inactivos, más de la mitad de la población está ocupada, con una alta inserción en la economía informal, y el trabajo por cuenta propia. Los otros dos grupos, tanto entre **la población que está alfabetizada pero no completo ningún nivel, como entre quienes están alfabetizados y asisten a la escuela**, son más urbanos que el grupo anterior (80%), y si bien están conformados por un tercio o más de hogares con nivel de ingresos bajos, se registra un mayor nivel de ingresos que en el grupo anterior. Ahora bien, **mientras que entre la población alfabetizada que no completo ningún nivel** se observa mayor incidencia de población de tercera edad (casi un 40% tienen 65 años y más), **entre quienes asisten actualmente a la escuela** es mayor la incidencia del rango de edad más joven (un tercio de la población de este grupo tiene entre 25 y 29 años y el 66% tiene menos de 39 años), asimismo, presenta como particularidad (como una diferencia respecto de los demás grupos) una mayor incidencia de población femenina (64%). Es probable que el perfil de edad más joven sumado a la mayor presencia de mujeres es lo que esté explicando la inserción en el ámbito escolar en este rango de edad adulto.

En cuanto a la población que **lee y escribe y asistió hasta primario incompleto**, se observa una composición similar a quienes están en la misma situación de escolarización **pero no leen ni escriben**: incidencia importante de población rural (un tercio), pobreza estructural (31% sin conexión de agua a red pública) y también por ingresos (40% de los hogares con nivel de ingresos bajo), aunque es mayor la incidencia de nivel medio y alto. También es similar el perfil etario, concentrándose en la población adulta de 40 años o más (el 75% de los casos) y la condición de actividad, registrándose un 40% de inactividad, y entre los ocupados, mayor trabajo por cuenta propia. Con situaciones de contexto tan similares entre ambos grupos se mantiene el interrogante respecto de porque en algunos casos se logra iniciar el proceso de alfabetización y en otros no, y hasta qué punto puede considerarse en la actualidad “alfabetizado” a una persona que no ha completado el

nivel primario.

La población que **lee y escribe y ha completado el nivel primario** se diferencia del grupo anterior, es un grupo más urbano (casi 80% de áreas urbanas) y está conformado mayoritariamente por hogares con niveles de ingresos medios y bajos (70%). Aunque también tiene más de un tercio de población inactiva, casi un 60% se encuentran ocupados y aunque mantiene una proporción importante de trabajo por cuenta propia, presenta una mayor proporción de obreros o empleados que el grupo anterior.

Finalmente, entre la población con **secundario incompleto**, es también mayoritariamente urbana, y está conformado mayoritariamente por hogares con niveles de ingresos medios y bajos, similar al grupo anterior, pero a diferencia de este presenta una mayor incidencia del grupo etario más joven: el 70% tiene menos de 49 años de edad. En consecuencia, se registra una mayor ocupación (68%) y una menor inactividad en comparación con el grupo anterior, con mayor presencia de obreros o empleados.

Tabla 8: Variables según gradientes de analfabetismo (%). Población de 25 años y más. Países de América Latina*. Circa 2010.

Variables		Gradientes de analfabetismo								Total	
		Completo el secundario o mas	Asiste actualmente a nivel superior	No lee ni escribe, nunca asistio	No lee ni escribe, asiste o asistio	Lee y escribe, sin nivel	Lee y escribe, primario incompleto	Lee y escribe, asistio hasta primario completo	Asistio hasta secundario incompleto		Lee y escribe, asiste actualmente a primaria o secundaria
Area	Urbana	95,4	96,2	60,8	62,3	79,9	67,2	79,8	88,0	78,0	83,4
	Rural	4,6	3,8	39,2	37,7	20,1	32,8	20,2	12,0	22,0	16,6
Infraestructura	Hogares con hacinamiento (%)	4,04	3,05	15,57	15,42	9,63	12,86	10,19	10,14	12,08	8,86
	Hogares sin agua a red (%)	6,95	6,55	37,37	34,62	18,85	31,10	21,35	14,84	18,21	17,64
Nivel de ingresos	Bajo	17,04	11,28	50,12	55,39	35,56	42,21	35,34	35,24	44,09	29,52
	Medio	26,91	24,62	32,69	30,36	33,47	33,91	35,04	34,41	32,99	31,06
	Alto	56,05	64,10	17,19	14,25	30,97	23,88	29,62	30,34	22,93	39,42
Sexo	Varon	46,76	46,57	44,35	47,44	49,42	48,17	47,35	49,51	35,93	47,36
	Mujer	53,24	53,43	55,65	52,56	50,58	51,83	52,65	50,49	64,07	52,64
Edad	25 a 29	19,97	49,25	4,26	7,78	8,10	6,93	8,38	16,28	28,21	14,57
	30 a 39	31,91	33,93	11,96	20,08	16,30	17,64	21,89	31,19	38,73	26,01
	40 a 49	24,95	12,40	15,95	21,34	18,45	20,84	23,13	26,97	18,83	23,12
	50 a 59	14,20	3,57	19,12	19,68	19,47	21,38	21,31	15,57	8,92	16,96
	60 y mas	8,98	0,85	48,71	31,12	37,68	33,21	25,30	9,98	5,30	19,35
Condicion de actividad	Ocupado	74,72	75,93	44,71	54,88	54,96	56,83	59,09	68,04	65,86	65,01
	Desocupado	5,78	7,90	2,05	3,00	3,50	3,18	3,68	5,15	7,18	4,61
	Inactivo	19,08	15,97	50,00	41,24	40,67	38,24	35,94	26,24	26,47	29,35
	NS	0,42	0,19	3,24	0,88	0,87	1,75	1,29	0,57	0,49	1,03
Categoría ocupacional	Patron o empleador	6,35	3,31	2,95	3,79	4,27	5,87	5,13	5,16	2,09	5,41
	Trabajados cuenta propia	21,36	14,39	38,45	33,45	26,25	42,05	33,58	27,72	26,80	28,56
	Obrero empleado	61,17	74,44	24,07	32,26	34,24	34,57	40,53	50,46	50,59	49,06
	Trabajador fliar no rem	1,25	1,07	3,41	3,61	2,08	3,00	2,64	2,04	2,69	2,07
	Otro	0,21	0,00	0,14	0,05	0,09	0,22	0,33	0,24	0,00	0,22
	No corresponde	9,63	6,75	30,97	26,78	33,06	14,27	17,78	14,37	17,84	14,67
Sector de la economía	SECTOR INFORMAL	18,32	12,48	47,21	44,67	33,91	42,75	37,20	29,73	28,83	28,81
	SECTOR FORMAL	81,10	86,96	48,97	54,49	65,05	55,35	61,81	69,50	70,60	70,14
	NS	0,03	0,04	0,00	0,08	0,01	0,02	0,02	0,01	0,00	0,02
	NO CORRESPONDE	0,55	0,52	3,82	0,76	1,03	1,88	0,98	0,75	0,58	1,02

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares. Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Republica Dominicana, Venezuela.

Los procesos de alfabetización están relacionados con determinadas situaciones entre las cuales residir en contextos más urbanos, y pertenecer a hogares mejor posicionados en la estructura económica, sin duda, conforman condiciones de posibilidad de un proceso de mayor inclusión y desarrollo en términos educativos. Se observa de un modo contundente sobre todo al comparar los grupos que logran concluir los 12 años de escolarización con los demás. Sin embargo hay cuestiones que atraviesan la situación socioeconómica. El factor asociado a la edad resulta crucial para entender la permanencia de los actores en el ámbito escolar, y esto atraviesa las distintas realidades socioeconómicas. Las situaciones de aprendizaje aparecen asociadas a un determinado ciclo de la vida: la juventud.

Las diferencias encontradas en relación con la edad en la conformación de estos perfiles expresan, de algún modo, el pasado y el presente de los sistemas educativos, e ilustran las diferentes etapas en los procesos de expansión de la oferta educativa de los países.

En este sentido, los mayores 40 años parecerían ser los más perjudicados (en particular en los contextos más pauperizados). Como ya se señaló, en la población mayor de 25 años, más de un 60% no completó el secundario y solo el 4% asiste actualmente a la escuela, de los cuales el 96% no es analfabeto y el 76% tiene menos de 40 años. Es decir, los mayores de 40 años resultan los más afectados en parte porque no fueron alcanzados por los procesos de expansión de la escolarización primaria de los últimos 30 años y por otra parte porque no están asistiendo actualmente a una oferta de educación formal. Esta situación plantea el interrogante acerca de cuán efectivas son las políticas de alfabetización para adultos, de cuán “adultos” son los que participan en ellas.

En este sentido, pareciera ser que la concepción “aprendizaje para toda la vida” (para mayor detalle en torno a este concepto ver siguiente apartado) se encuentra aún lejos de verificarse empíricamente. El tema resulta crucial, sobre todo considerando que se trata de una edad activa, y considerando también cuanto se ha extendido la esperanza de vida de las personas. Sería interesante profundizar desde otros abordajes, las diferencias de género en contextos más pauperizados donde parecerían ser las mujeres las más incorporadas en los formatos de educación de adultos.

De todos modos, vale agregar que al analizar las variaciones ocurridas en la última década se observa que hacia el final del período decrece la población de 25 años y más que no sabe leer y escribir y se incrementa la población que termina el secundario, aunque esta situación es variable entre los países. Se observa una mayor reducción del analfabetismo absoluto (ambos grupos presentados) en los países que tenían una mayor incidencia de esta situación a principios de la década: Bolivia, Brasil, Guatemala, Honduras y Nicaragua. En los demás países se observa una reducción mayor en las categorías de población que sabe leer y escribir, con primario incompleto o completo. Los mayores incrementos en el transcurso de la década se verifican en la población de 25 años o más con secundario completo (o más), a excepción de algunos países como Bolivia, Honduras, Guatemala y El Salvador.

Tabla 9: Reducción e incremento en el periodo 2000- 2010 de las categorías que describen los gradientes de analfabetismo para la población de 25 años y más, según categoría y país (puntos porcentuales)

Países	Mayor reducción 2000-2010		Mayor incremento 2000-2010	
	Categoría	Puntos Porcentuales	Categoría	Puntos Porcentuales
Bolivia	*Analfabeto absoluto	-6.15	Primario incompleto	8.7
Brasil	*Analfabeto absoluto	-4.07	Secundario completo	5.98
Guatemala	*Analfabeto absoluto	-7.8	Secundario incompleto	3.71
Honduras	*Analfabeto absoluto	-3.79	Primario completo	3.06
Nicaragua	*Analfabeto absoluto	-5.17	Secundario completo	5.91
Argentina	Primario incompleto	-5.33	Secundario completo	13.07
Dominicana	Primario incompleto	-6.79	Secundario completo	9.22
El Salvador	Primario incompleto	-17.1	Secundario incompleto	14.58
Mexico	Primario incompleto	-4.85	Secundario completo	9.8
Venezuela	Primario incompleto	-3.56	Secundario completo	12.24
Chile	Primario incompleto	-8.34	Secundario completo	7.77
Colombia	Primario completo	-3.23	Secundario completo	6.27
Paraguay	Primario completo	-4.37	Secundario completo	8.76

Fuente: SITEAL con base a Encuestas de Hogares.

*Se suma los dos grupos que no leen ni escriben (no lee ni escribe nunca asistió a la escuela y lee y escribe y asiste o asistió a la escuela) En la categoría secundario completo se incluyen tanto a los que asisten como a los que no asisten a nivel superior.

Educación para toda la vida.

En el año 1997, en la V Conferencia Internacional de Educación para Adultos (Hamburgo) se plantea la necesidad de avanzar del concepto de alfabetización, hacia la noción de “aprendizaje permanente”. Esta visión admite que “la alfabetización no está reservada a una determinada edad (la infancia, la juventud o la edad adulta), institución (la escuela o el programa no-formal) o sector (la educación); que involucra una gran variedad de escenarios, estrategias y medios; y que es un aprendizaje permanente”²⁵. A partir de estas premisas, se entiende a la alfabetización como un

²⁵ María Isabel Infante y María Eugenia Letelier: Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. “Hacia el concepto de alfabetización como puerta de entrada al aprendizaje permanente”. Pág. 25. Cita a Torres, R.M.m 2000.UNESCO, 2013

proceso que transcurre a lo largo de toda la vida, no solo en términos estrictamente educativos, sino también en tanto habilidad necesaria para el desarrollo de una ciudadanía plena. En este sentido el proceso de alfabetización es considerado como una “puerta de entrada” a una noción más amplia de aprendizaje, que no se restringe a la situación de la educación formal, y que se da de un modo continuo²⁶.

A la luz de estos debates toma cuerpo un nuevo concepto, el de “entornos alfabetizados”. Con este concepto se alude no solo al aprendizaje de la lengua escrita, sino a las prácticas y contextos donde esta es central. Es decir, la mirada está puesta en el modo de vincular la adquisición de competencias con su práctica concreta “El entorno alfabetizado es un concepto que se utiliza en la actualidad para evocar una idea más amplia, en la cual las personas aprenden y utilizan las competencias de lectura y escritura. Esto incluye lo que las personas escriben y lo que ellas leen; se refiere a quien produce, publica y distribuye textos y materiales, y a la forma y a las razones por las que ellas realizan dichas acciones; abarca las instituciones que promocionan la lectura y escritura, como también los propósitos, idiomas, textos escritos, modalidades y métodos de alfabetización. En otras palabras, el concepto es una manera de entender y describir qué es lo que significa ser una persona que sabe leer y escribir y cuáles son las conexiones más amplias que tiene la alfabetización”²⁷.

Aprender a leer y escribir es solo el comienzo de un proceso más largo y complejo, el de alfabetización, el cual ya no se reduce a una única habilidad individual, sino a un conjunto de competencias, que se van adquiriendo en el tiempo, de un modo permanentemente y se van redefiniendo en la interacción con un contexto, cada vez más cambiante. Esta manera de considerar la cuestión es lo que habilita a suponer que las personas pueden continuar con los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En este punto resulta relevante interrogarse acerca de cuanto de estas nuevas conceptualizaciones se han traducido en políticas de gobierno en los países de la región. Tomando en cuenta, como se vio en el apartado anterior, que para el año 2010 aproximadamente un 60% de la población de 25 años y más (considerando el conjunto de países seleccionados en este apartado) no ha completado el nivel secundario (y que el porcentaje es mayor al 70% en países como El Salvador, Guatemala, Honduras, México y Nicaragua) es evidente que queda mucho por hacer en este sentido, en particular en la reincorporación de la población más adulta al ámbito escolar, su permanencia y conclusión, en principio, de los niveles que revisten carácter obligatorio.

²⁶ Idem. Pág.24

²⁷ María Isabel Infante y María Eugenia Letelier: Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. “Hacia el concepto de alfabetización como puerta de entrada al aprendizaje permanente”. Cita de Unesco 2008, P.62. Pág.27. UNESCO, 2013

Conclusiones

La problemática del analfabetismo puede ser analizada en un doble registro.

Por una parte el analfabetismo es una expresión contundente de exclusión social, indicador de situaciones de marginalidad y pobreza. En este sentido, los datos analizados resultan alentadores ya que se observa una disminución en la incidencia de esta problemática, en el transcurso de la última década, particularmente en la población joven. Aún así, existen situaciones específicas que requieren particular atención en el contexto regional, como por ejemplo la situación de inequidad en relación con las comunidades indígenas, en donde los niveles de analfabetismo son más altos, fundamentalmente en detrimento de las mujeres.

Estas situaciones plantean la necesidad de avanzar en una perspectiva de género que se interrogue no solo acerca de la situación de desventaja de la mujer en determinados contextos (en los cuales probablemente se reproducen ciertos patrones culturales en los cuales se ve reducida su participación en el espacio público), sino que incorpore también la situación de los varones, que impulsados por la necesidad económica se ven forzados a abandonar procesos formativos, iniciando de este modo un ciclo de acumulación de desventajas.

En otro plano, en el contexto de la “era digital”, en la última década se instala una reflexión más conceptual acerca de la noción de analfabetismo. Se va produciendo un corrimiento del analfabetismo hacia la noción de alfabetización. Las reflexiones giran en torno a la pregunta ¿qué significa estar alfabetizado en el siglo XXI?

Frente los planteos dicotómicos (letrado- iletrado, alfabeto- analfabeto) comienza a cobrar fuerza la idea de que existen diferentes niveles o gradientes en el proceso de alfabetización. En las sociedades contemporáneas ya no alcanza con aprender a leer y a escribir. Si esto es así, el proceso de alfabetización es más largo y complejo, se requieren por lo tanto más años de estudio para poder desarrollar otras competencias, asimismo se impone considerar los aprendizajes que se desarrollan por fuera del ámbito escolar. Bajo esta perspectiva el panorama es menos alentador. De la población de 25 años y más, en el conjunto de países considerados, más del 60% no ha concluido la secundaria y de estos la mitad solo accedieron al nivel primario.

Por otra parte, en el ejercicio de gradientes se pudo observar que pese a que es alta la proporción de personas que no han completado alguno de los niveles educativos, es muy baja la asistencia escolar en este tramo de edad. Al mismo tiempo se corrobora que los dos grupos que asisten actualmente a la escuela (en un caso al nivel obligatorio, y en otro caso al ciclo superior) pese a ser antagónicos en términos del nivel socioeconómico de los hogares de procedencia, se observa la misma condición: están conformados mayoritariamente (67% en el primer caso, 83% en el segundo caso) por personas con menos de 40 años de edad.

El tema de la educación de adultos, en este sentido resulta crucial. Particularmente en la población mayor de 40 años, quienes no fueron alcanzados por los procesos de expansión de la escolarización del nivel primario y no están asistiendo en la actualidad a ninguna oferta de educación formal. Resulta particularmente relevante sobre todo considerando cuanto se ha extendido la esperanza de vida, y que en estos rangos etarios las personas aún se encuentran en situación de actividad.

La información aquí considerada podría estar indicando que la situación de aprendizaje aparece más asociada a una etapa particular de la vida (infancia, juventud) que a un continuo, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, lo cual plantea el interrogante acerca de si estas nuevas visiones efectivamente logran instalarse en las agendas de la región, en acciones concretas.

En este sentido, cabe plantear algunos interrogantes: ¿cuántos de los avances registrados en la reducción del analfabetismo son el resultado de programas de acción específica dirigidas a la alfabetización de adultos?, ¿cuán “adultos” son los que participan de estos programas?, ¿cómo incide en la agenda pública el nuevo debate sobre la alfabetización y el aprendizaje para toda la vida?, ¿se traduce en nuevos formatos institucionales, o en una reconfiguración de la oferta?

El concepto de alfabetización se ha ampliado, y este hecho pareciera no tener vuelta atrás. Continuar con la tarea de reducir el “analfabetismo absoluto” en las generaciones más adultas, y traducir las nuevas definiciones de alfabetización en relación a la noción de aprendizaje permanente en políticas concretas, es un desafío aún vigente para los países de la región.

BIBLIOGRAFIA

Aguilar Villanueva, Luis F y otros: “Problemas públicos y agenda de gobierno”. México, 2003

[Conferencia Mundial de Educación para Todos. Unesco.](#)

Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York, marzo 1990

Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. Informe Final. UNESCO, 2000. Francia

El Desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012. UNESCO, 2008

Educación Para todos en las Américas. Marco de Acción regional. Santo Domingo. Año 2000

Braslvasky, Berta: “¿Qué se entiende por alfabetización?” en Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 24. Junio de 2003.

Infante, Maria Isabel y Letelier, María Eugenia. “Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe”. Unesco. 2013

Martínez, R y Fernández, A: Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Documento de Proyecto. CEPAL. UNESCO. Chile. 2010.

UNESCO: “El Desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012”.

SITEAL: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011. “La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes”. Pág. 82. UNESCO, 2011

Jabonero, M y Rivero, J: “Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos”. Metas Educativas. OEI. Fundación Santillana

Instituto de Estadística de UNESCO: La Nueva Generación de Estadísticas sobre Competencias en Alfabetismo. Implementando el Programa de Evaluación y Monitores de la Alfabetización (LAMP). Documento Técnico N1. Pág. 3. Canadá, 2009

UNESCO: Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para Todos En América Latina y el Caribe. EPT 2012

CEPAL: Panorama Social de América Latina 2010. Documento informativo

CEPAL: Panorama Social de América Latina 2011

Kaztman, Rubén: “Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo”. Serie Políticas Sociales. CEPAL. 2010