

El analfabetismo en América Latina con especial atención a la situación boliviana

Eine landeswissenschaftliche Arbeit in spanischer Sprache

Diplomarbeit

im Studiengang "Übersetzen/Dolmetschen"

angefertigt an der Fachhochschule Köln, Fachbereich Sprachen

Betreuerin: Prof. Dr. Torrent-Lenzen

vorgelegt von: Lucía Uría Fernández

aus Oviedo (Spanien)

Datum der Abgabe: 19.12.2005

Índice

Abreviaturas	III
Índice de gráficas y tablas	VI
1 Prólogo	1
2 El analfabetismo en la doctrina	3
2.1 Definición de dos conceptos básicos	3
2.1.1 Definición de analfabetismo	4
2.1.2 Definición de alfabetismo	5
2.2 La superación de dos dicotomías	8
3 Influjo de la doctrina en la labor de la UNESCO	13
4 El analfabetismo en América Latina	19
4.1 Contexto demográfico	19
4.2 Contexto socioeconómico y político	21
4.3 Análisis de la información censal sobre el analfabetismo	23
4.3.1 América Latina en el contexto mundial	23
4.3.2 El analfabetismo en América Latina	25
5 El analfabetismo en Bolivia	34
5.1 Contexto político	34
5.2 Contexto económico	37
5.3 Contexto demográfico	39
5.4 Distribución étnica de la población	41
5.5 El dilema de la lengua	49
5.6 El analfabetismo y la reforma educativa	50
5.7 Programas de alfabetización	57
6 Epílogo	64
Apéndice	66
Bibliografía	74

Abreviaturas

AAEA	Asociación Alemana de Educación de Adultos
ACLO	Asociación Cultural Loyola
ADN	Acción Democrática Nacionalista
AECOI	Agencia Española de Cooperación Internacional
APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CEDEC	Centro de Desarrollo Educativo Comunitario
CEE	Comisión Episcopal de Educación
CEFOA	Centro de Formación Originaria de Alturas
CENDA	Centro de Comunicación y Desarrollo Andino
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CEPRA	Centro de Producción Radiofónica
CETHA	Centro de Educación Técnico-Humanística Agropecuaria
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesino
CIRABO	Coordinadora Indígena de la Región Amazónica de Bolivia
CIRTB	Censo Indígena Rural de Tierras Bajas
COB	Central Obrera Boliviana
CONDEPA	Conciencia de Patria
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
CIPIB	Central de los Pueblos Indígenas del Beni
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EDJA	Educación de Jóvenes y Adultos
EPT	Educación para Todos
FIS	Fondo de Inversión Social
FNUAP	Fondo de Población de las Naciones Unidas
FSTMB	Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia
GTZ	Cooperación Técnica Alemana

ILCA	Instituto de Lengua y Cultura Aymara
INCCA	Instituto de Capacitación Campesina
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INSPOC	Instituto Normal Superior para los Pueblos del Oriente y del Chaco
MBL	Movimiento Bolivia Libre
MIR	Movimiento de la Izquierda Revolucionaria
MNR	Movimiento Nacionalista Revolucionario
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIE	Oficina Internacional de Educación
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización no Gubernamental
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PIB	Producto Interior Bruto
PINSEIB	Proyecto de Institutos Normales Superiores Bilingües de EIB
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POR	Partido Obrero Revolucionario
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
REDALF	Red Regional de Capacitación de personal y Apoyos específicos en los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos
Red ERBOL	Red de Educación Radiofónica de Bolivia
SAAD	Sistema de Autoeducación de Adultos a Distancia
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular
TBE	Tasa Bruta de Escolarización
TNE	Tasa Neta de Escolarización
UCD	Unión Cívica Solidaridad
UNED	Universidad de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

VAIPO
VEA

Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios
Viceministerio de Educación Alternativa

Índice de gráficas y tablas

Gráficas en el texto

Gráfica 1: Cifra absoluta de analfabetos adultos por regiones	24
Gráfica 2: Tasa de analfabetismo de adultos por regiones	25
Gráfica 3: América Latina: Analfabetos adultos y tasa de analfabetismo.....	26
Gráfica 4: América Latina: Correlación entre la tasa neta de matriculación en primaria y la tasa de alfabetismo de jóvenes	28
Gráfica 5: América Latina: Correlación entre el índice de supervivencia al 5° curso (1990/91) y la tasa de alfabetismo de jóvenes (2003).....	30
Gráfica 6: América Latina: Correlación entre el gasto público en educación y la tasa de alfabetismo de jóvenes	31
Gráfica 7: Bolivia: Distribución de la población por condición indígena, censos 1976, 1992 y 2001	41
Gráfica 8: Bolivia: Lenguas nativas minoritarias	45
Gráfica 9: Bolivia: Población de 4 años o más monolingüe nativo por departamentos.....	46
Gráfica 10: Bolivia: Castellанизación de los pueblos minoritarios de tierras bajas	47

Tablas en el apéndice

Tabla A1: Analfabetos adultos y tasas de analfabetismo en el mundo (1970-2000/2004)	66
Tabla A2: América Latina: Tasa de alfabetismo de adultos y jóvenes	67
Tabla A3: América Latina: Tasas de matriculación en primaria y secundaria e índice de supervivencia al 5° curso.....	68
Tabla A4: América Latina: Gasto público en educación.....	69
Tabla A5: América Latina: Deserción global, temprana, fin primaria y en secundaria	70
Tabla A6: Bolivia: Tasas de población, de crecimiento intercensal, de fecundidad y neta de migración por departamentos, censo 2001	71
Tabla A7: Bolivia: Población total por condición indígena, censos 1976, 1992 y 2001.	71
Tabla A8: Bolivia: Población de 15 años o más por autoidentificación con pueblo nativo por departamentos, censo 2001	72

Tabla A9: Bolivia: Población indígena de 6 años o más por condición de monolingüismo o bilingüismo, censos 1976, 1992 y 2001	72
Tabla A10: Bolivia: Población indígena de 6 años o más monolingüe nativo o bilingüe nativo-español	73
Tabla A11: Bolivia: Tasas de analfabetismo: total, de la población indígena total y de la población indígena femenina por departamentos, censo 2001.....	73

What would happen if the whole world would become literate? Answer: not so very much, for the world is by and large structured in such a way that it is capable of absorbing the impact. But if the whole world consisted of literate, autonomous, critical, constructive people, capable of translating ideas into action, individually or collectively - the world would change.¹

1 Prólogo

El Decenio de la Alfabetización (2003-2012) proclamado por las Naciones Unidas busca dar un nuevo impulso a los esfuerzos por disminuir las tasas de analfabetismo en el mundo. Dentro de este marco, el presente trabajo pretende ofrecer un cuadro sobre la situación en América Latina, con especial atención a Bolivia. Para ello se partirá de una base teórica para terminar con la descripción de la realidad en estas regiones.

En la primera parte del trabajo se estudian las dificultades que se presentan en la doctrina en la tarea de definir dos términos en apariencia claramente opuestos: *analfabetismo* y *alfabetismo*. Puesto que las definiciones clásicas analizadas en el segundo capítulo resultan inservibles en la medición del número de analfabetos, se propone el abandono de las dos dicotomías subyacentes (oralidad-sociedad escrita y alfabeto-analfabeto), con el objeto de redefinir ambos conceptos.

La UNESCO es el organismo más importante en el ámbito de la educación, ya que sus criterios trascienden a la práctica a través de los programas de alfabetización que lleva a cabo en todo el mundo. Por ello, es de suma importancia analizar si la superación de ambas dicotomías en el campo teórico ha sido acogida por la UNESCO. En el tercer capítulo se presentan las cinco Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (CONFINTEA) y la conferencia intermedia celebrada en Bangkok, y se constata el paso de una visión economicista de la alfabetización a otra más centrada en las necesidades del analfabeto.

En contra de la afirmación habitual de que unas altas tasas de alfabetismo conllevan necesariamente el desarrollo económico, el presente trabajo se basa en la relación causa-efecto inversa. Las estructuras sociales, económicas y políticas influyen directamente en las tasas de analfabetismo y no al revés, por lo que el análisis de la situación latinoamericana y boliviana está enmarcado en un breve contexto demográfico, socioeconómico y político. En el capítulo cuarto

¹ Extracto del discurso de Johan Galtung leído en el Simposio Internacional de Alfabetismo de Persépolis (1975), citado por Graff 1987, 398.

se ofrecen varios ejemplos de esta relación causa-efecto al analizar la información censal sobre analfabetismo en América Latina.

En el quinto capítulo dedicado a Bolivia se presta, además, especial atención a la composición étnica de la población. Un mejor conocimiento de la realidad multicultural y plurilingüe boliviana permitirá comprender mejor el alcance de las reformas introducidas por la Ley de Descentralización, la Ley de Participación Popular y la Ley de Reforma Educativa. El proceso de *empoderamiento* de los indígenas así como la introducción de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en todo el territorio nacional suponen una oportunidad única para reducir definitivamente los índices de analfabetismo, superar las diferencias sociales y estructurales y frenar el proceso de aculturación y castellanización al que han sido sometidos los pueblos originarios e indígenas bolivianos. En este intento, los programas de alfabetización más recientes dirigen sus esfuerzos a reavivar estas culturas ancestrales.

2 El analfabetismo en la doctrina

La diversidad de perspectivas desde las que la ciencia se ha adentrado en la investigación del analfabetismo dificulta la formación de una visión de conjunto, puesto que el estudioso se enfrenta a una gran variedad de fuentes provenientes de las más diversas ramas del saber. Desde educadores y pedagogos hasta antropólogos e historiadores pasando por neurólogos, sociolingüistas y psicólogos se han ocupado del estudio del analfabetismo y de la alfabetización, cada uno de ellos aportando un enfoque distinto.

Para el presente trabajo sólo dos cuestiones resultan de interés. Por un lado, definir los conceptos *analfabetismo* y *alfabetismo*² y, por otro, analizar si dichos conceptos son antagónicos, puesto que el diseño de los programas de alfabetización depende de la respuesta que se dé a este interrogante.

2.1 Definición de dos conceptos básicos

En primer lugar, es necesario señalar la dificultad que representa definir los términos *analfabetismo* y *alfabetismo*. Hay que tener en cuenta que se trata de conceptos relativos, que sólo pueden ser definidos en relación con un contexto determinado, tanto temporal como espacial. Es evidente que hoy en día una persona cuyos conocimientos sobre la escritura se reduzcan a saber firmar con su propio nombre será considerada *analfabeta*. Pero, en épocas anteriores, éste era el criterio que permitía discernir entre *alfabetos* y *analfabetos*.³ La relatividad espacial se pone de manifiesto en el hecho de que ni en la doctrina ni en la práctica de las organizaciones internacionales se ha llegado a elaborar una definición de ambos términos aplicable a todos los países. Por este motivo, cada gobierno elabora una definición propia a la hora de contabilizar el número de analfabetos. Por lo que se refiere a América Latina, en el capítulo 4.3.2 se ofrece una lista de los diversos criterios utilizados.

² En el presente trabajo los términos *alfabetismo* y *alfabetización* serán utilizados casi indistintamente. El primero es un término más amplio que recoge mejor el significado de *literacy*, mientras que el segundo se refiere sobre todo a la acción de alfabetizar.

³ Véase Graff 1987a, 34.

2.1.1 Definición de analfabetismo

La aparición de la escritura, hito histórico que marca el paso de la Prehistoria a la Historia, supuso con el devenir de los siglos la creación de dos grupos antagónicos: el de los alfabetos y el de los analfabetos.⁴ El término *analfabeto* proviene del latín *analfabētus*, que a su vez proviene del griego ἀναλθάβητος.⁵ *An-* es una partícula negativa y el resto del término está compuesto por las dos primeras letras del alfabeto griego. Por lo tanto, *analfabeto* es la persona que no conoce las letras.

Puesto que el presente trabajo se centra en la descripción de la situación actual en dos áreas geográficas concretas y no en un análisis histórico, nos limitaremos a ofrecer una breve exposición de lo que se entiende por *analfabeto*, partiendo de las definiciones posteriores a la segunda Guerra Mundial.

La doctrina distingue entre, por un lado, el *analfabetismo primario y secundario* y, por otro, el *analfabetismo absoluto y funcional*. Se habla de *analfabetismo primario* cuando se trata de un analfabeto que nunca ha aprendido a leer o a escribir.⁶ Por el contrario, el *analfabetismo secundario* se presenta cuando una persona ha aprendido a leer y a escribir, con más o menos éxito, pero con el paso de los años ha olvidado esa capacidad.⁷

El *analfabetismo absoluto*, como su propio nombre indica, se refiere a aquellas personas que no saben leer ni escribir.⁸ En los países desarrollados existen hoy en día pocas personas que no conozcan los rudimentos de estas técnicas. Esta situación puede producirse, por un lado, por tratarse de personas con una discapacidad física o psíquica de tal alcance que les impide el aprendizaje de dichas habilidades o, por otro lado, de personas que se han visto obligadas a emigrar y que no habían aprendido a leer y a escribir en su país de origen.⁹

El momento en el que por primera vez se calificó el analfabetismo de “funcional” es incierto. Pero parece que fue Gray el primero en utilizar dicho calificativo en relación con el alfabetismo como se verá en el siguiente subcapítulo. La UNESCO se ha basado en Gray a la hora de elaborar una definición amplia del *analfabetismo funcional* superadora de la hasta entonces vigente, de alcance más limitado.¹⁰ *Analfabeto funcional* es, según la UNESCO, aquella

⁴ Sobre este supuesto antagonismo, véase el capítulo 2.2.

⁵ Comp. *Diccionario de la Lengua Española* 2001.

⁶ Véase Döbert / Hubertus 2000, 20.

⁷ Véase Boesch / Joerges / Koebnick / Paul 1965, 17.

⁸ Véase Döbert / Hubertus 2000, 20.

⁹ Véase Döbert / Hubertus 2000, 20.

¹⁰ Véase Infante, 2004, 14.

persona que aún sabiendo leer y escribir frases sencillas no domina la técnica de lectoescritura, con lo que no la puede utilizar en su propio beneficio ni en el de su comunidad. Junto a la escritura y a la lectura, la UNESCO engloba también en su definición conocimientos básicos de aritmética.

Es analfabeto funcional la persona que no 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.¹¹

La inclusión de la aritmética se comprenderá mejor si tenemos en cuenta que el término utilizado en el original inglés es *illiteracy* término mucho más amplio que su equivalente latino y que parece referirse más bien a cultura general y no sólo a la capacidad de leer y escribir.¹²

Si bien el cálculo forma parte de la definición de *analfabetismo funcional* de la UNESCO, su estudio es un fenómeno relativamente reciente¹³ pues la mayoría de los estudios se centran en la lectura y la escritura. Los escasos estudios sobre analfabetismo que incluyen una categoría especial dedicada a la habilidad en el cálculo son demasiado generales y no permiten establecer claramente qué nivel debe ser alcanzado para que una persona sea considerada alfabeto.¹⁴ Ante la falta de una definición de las habilidades de cálculo internacionalmente aceptada, Wagner propone la siguiente: “[...] capacidad de un individuo para ejecutar operaciones aritméticas elementales, en el contexto de su sociedad, empleando el cálculo mental y/o la manipulación de símbolos escritos.”¹⁵ Lo que sean *operaciones aritméticas elementales* queda, pues, al albedrío del organismo o institución que aplique dicha definición para medir el grado de alfabetismo de una comunidad determinada.

2.1.2 Definición de alfabetismo

Mucho se ha escrito en las últimas décadas sobre el *alfabetismo* y, en concreto, sobre el *alfabetismo funcional*. Sin embargo, no existe una definición aceptada por todos los especialistas y ni siquiera las diversas organizaciones internacionales han conseguido ponerse de acuerdo sobre quiénes deben ser considerados *alfabetos*. Incluso una misma organización puede emplear definiciones diferentes a la hora de llevar a la práctica programas de alfabetización o de realizar estudios de medición del número de analfabetos.

¹¹ UNESCO 1978, 27.

¹² Véase Harris 1989, 4.

¹³ Véase Wagner 1998, 97.

¹⁴ Véase Wagner 1998, 98.

¹⁵ Wagner 1998, 98.

La mayoría de los expertos recoge en sus definiciones aspectos de la habilidad de lectoescritura.¹⁶ Pero las diferencias surgen en cuanto se trata de concretar con qué habilidades o con qué tipo de conocimientos debe contar una persona para ser considerada alfabetizada y qué niveles se pueden establecer para efectuar la medición del nivel de alfabetismo de un país o de una comunidad.

Por lo que se refiere al *alfabetismo funcional*, fue hacia finales de la segunda Guerra Mundial cuando el ejército de EE.UU. empezó a utilizar conjuntamente dos criterios para establecer la diferencia entre *alfabetos* y *analfabetos*.¹⁷ Para ser considerado *alfabeto* era necesario, por un lado, y siguiendo con la tradición histórica, saber escribir el propio nombre y, por otro lado, y en ello consiste la novedad, la facultad de entender un mensaje sencillo. El alfabetismo adquirió así un matiz funcional, en este caso la ejecución de una orden militar.¹⁸

Este aspecto novedoso fue recogido por Gray en su definición de *alfabetismo funcional* formulada en 1956.¹⁹ Su pretensión era ampliar la definición de la UNESCO, que hasta entonces consideraba *alfabeto* a la persona “[...] capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla sobre su vida cotidiana”²⁰ del estilo: *Ha llamado tu padre. Que lo llames*.

Gray adopta una concepción flexible, que permite establecer diferencias sociales y culturales, puesto que hace depender la condición de *alfabeto* de la capacidad del individuo para desenvolverse en aquellas situaciones que exijan el uso de la lectura o la escritura dentro de su propia cultura o grupo social. Según Gray:

A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group.²¹

La definición de Gray permitió abandonar la concepción clásica de *alfabetismo*, según la cual éste era visto como un bien en sí mismo, y dio paso a una mucho más amplia, basada en valores sociopolíticos y culturales.²² A partir de entonces se empezó a relacionar la alfabetización con cambio y transformación social. Este componente casi “revolucionario” alcanzó especial importancia en América Latina durante los años setenta de la mano de Paulo Freire, quien

¹⁶ Véanse, por ejemplo, Graff 1987a, 3; Verhoeven 1994, 3; Street 1992, 13.

¹⁷ Véase Gläss 1990, 9.

¹⁸ Exactamente se exigía “[...] the capability to understand written instructions necessary for conducting basic military functions and tasks [...]”; véase Gläss 1990, 9.

¹⁹ Lamentablemente no ha sido posible localizar esta fuente primaria. En la bibliografía manejada existen innumerables referencias a esta definición. Véase, por ejemplo, Wagner 2000, 16.

²⁰ Véase Infante 2000, 14.

²¹ Gray 1956, 19, citado por Wagner 2000, 16.

²² Véase Ouane 1991, 69.

consideraba que la alfabetización tiene un marcado componente político y social y que por medio de ella la población más pobre podrá liberarse de la opresión burguesa.²³

Como ya se ha visto con anterioridad, la definición de Gray influyó decisivamente en el paso adelante dado por la UNESCO al reconocer el elemento funcional del *alfabetismo*, o en la otra cara de la moneda, del *analfabetismo*. Esta definición conlleva, además, una gran flexibilidad, puesto que el uso de la escritura dependerá de factores socioculturales. El siguiente ejemplo permitirá comprender mejor la importancia del componente sociocultural. Mientras que en unas sociedades el billete de autobús se compra en la taquilla o al conductor, es decir, de forma oral, en otras, por el contrario, se adquiere en una máquina expendedora, para cuyo manejo es imprescindible saber leer (entre otras habilidades). El hecho de comprar un billete de autobús será, pues, en algunas sociedades, una práctica para la que la alfabetización es necesaria, mientras que en otras será una práctica oral.

Esta definición tan flexible resulta en la práctica un tanto problemática. Al aplicarla a sociedades diferentes, ¿no obtendremos múltiples respuestas de qué se entiende por *alfabetismo*? Si tenemos en cuenta que en el ejemplo anterior no sólo se requiere saber leer sino también manejar máquinas expendedoras,²⁴ ¿no se podrá hablar incluso de diferentes *alfabetismos*?

Debido a su generalidad, la definición de *alfabetismo funcional* de la UNESCO se muestra inadecuada en cuanto se abandona el marco teórico para pasar a la práctica, por ejemplo, cuando se trata de cuantificar el número de analfabetos. Por ello, las organizaciones internacionales elaboran sus propias definiciones antes de embarcarse en el estudio del nivel de alfabetismo de un país concreto. Así por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) definió el *alfabetismo*, con motivo de un estudio llevado a cabo en nueve países en 1994, del siguiente modo: “The ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community –to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential.”²⁵

Este estudio se llevó a cabo en Canadá, Francia, Alemania, Irlanda, Países Bajos, Polonia, Suecia, Suiza y EE.UU.²⁶ Animados por su éxito, nuevos estados o territorios decidieron realizar un estudio similar. Teniendo en cuenta la diversidad que presentan estos países o regiones, se plantea hasta qué punto la definición de la OCDE permite la comparación de los datos obtenidos. El volumen de información impresa y sus características, ¿no dependerá en parte de

²³ Véase Freire 1971, 29.

²⁴ A esto es a lo que Graff llamaría *alfabetismo tecnológico*. Véase capítulo 2.2.

²⁵ OCDE 2000, x.

²⁶ Véase Wagner 1987, 5.

determinados aspectos culturales del país o región de que se trate? Cabe preguntarse, además, qué nivel de alfabetismo se debe exigir a los ciudadanos. ¿Deben alcanzar todos ellos el mismo nivel? ¿Se exigirá el mismo nivel a una campesina que resida en un núcleo de población de menos de 2.000 habitantes que a un habitante de una gran ciudad? Y ello, ¿independientemente del grado de desarrollo económico que haya alcanzado el país de que se trate?

Como se ha podido comprobar, ni la doctrina ni organizaciones internacionales como la UNESCO han logrado elaborar una definición de *alfabetismo* única, que sea aplicable en todas las situaciones sin sufrir variaciones dependiendo de en qué país o región se aplique, ni con qué fin. Estas definiciones no superarían tampoco el paso del tiempo –especialmente la de la OCDE con su alusión a los *medios impresos*. Ello se debe a que parten de dos dicotomías falsas como veremos a continuación.

2.2 La superación de dos dicotomías

A primera vista, pudiera parecer que *oralidad* y *escritura* son términos contrapuestos, excluyentes. La relación entre ambos es, sin embargo, muy compleja y no puede ser reducida a una dicotomía en la que un mecanismo, en este caso, la escritura, predomine sobre otro, la oralidad. Una visión de la realidad en términos antagónicos nos haría suponer que en las sociedades escritas la oralidad habría perdido su poder como medio de comunicación. Pero si observamos las sociedades escritas actuales, veremos que tal hecho, anunciado con especial vigor desde la invención de la imprenta,²⁷ no se ha producido.

La oralidad pervive, por ejemplo, en la costumbre de leer un cuento a los niños antes de que se duerman (incluso algunos padres no lo leen, sino que lo cuentan de memoria en la semioscuridad del cuarto); o en la publicidad boca a boca, uno de los medios más eficaces para obtener información; o en el hecho de que algunas personas –los “story teller” o cuentacuentos– han hecho de la costumbre de contar relatos su profesión; o en los medios de comunicación audiovisuales, especialmente la radio, escuchada con regularidad casi religiosa por millones de oyentes y que está siendo utilizada en varios países latinoamericanos para la alfabetización de adultos; o en televisión, con sus populares programas dedicados a que los niños aprendan sus primeras letras o aquellos dedicados a la enseñanza de idiomas a distancia.

²⁷ Véase Graff 1987b, 24.

La relación entre ambos modos de comunicación se puede comprender mejor en términos de una interrelación constante. En la historia de la escritura²⁸ no se puede hablar de un desarrollo lineal o progresivo que haya conducido, en primer lugar, a la invención del alfabeto y, posteriormente, a un aumento constante del número de alfabetos. Éste se ha producido más bien de forma irregular, con periodos de florecimiento y periodos de decadencia.²⁹

Los primeros trabajos en los que se propugnaba la superación de la dicotomía entre *oralidad* y *escritura* vieron la luz a principios de los años ochenta.³⁰ Según estos autores, la división entre sociedades orales y escritas era demasiado rígida y no se adecuaba a la realidad comunicativa. En esta visión más global, la oralidad y la escritura son vistas como un “todo continuo”. Pero todavía existen autores que no parecen haber superado esa dicotomía en la práctica. A este grupo pertenecen Goody (sobre todo sus primeros escritos), Ong y Olson³¹ que, según la clasificación de Street, estarían encuadrados en los *modelos autónomos de alfabetización*.³² Según esta concepción, la escritura es una tecnología, independiente por lo tanto del contexto social. Esta corriente doctrinal parte de la caracterización del *alfabeto* como más “moderno, cosmopolita e innovador” y del *analfabeto* como más “primitivo”.³³ Esta contraposición es una simple proyección de la forma occidental de ver y entender el mundo que no hace más que perpetuar la escisión entre sociedades tradicionales y modernas.

Para superar esta dicotomía, otros autores³⁴ señalan el componente ideológico de la alfabetización y reconocen la gran variedad de prácticas culturales relacionadas con la lectura y la escritura.³⁵ En el análisis de dichas prácticas encuentran numerosos ejemplos de interrelación entre ambos modos de comunicación, por lo que rechazan la contraposición entre sociedades escritas y orales.

La segunda dicotomía se refiere al supuesto antagonismo de los términos *alfabeto* y *analfabeto*. El *alfabeto* es considerado, tanto en la doctrina como a nivel popular, más moderno que el *analfabeto*, capaz de elaborar pensamientos abstractos, interesado en política,

²⁸ Nos referiremos sólo a la escritura, puesto que demostrar cuáles eran los hábitos de lectura en el pasado es tarea casi imposible, ya que de ellos no quedan restos arqueológicos.

²⁹ Véase Graff 1987b, 25.

³⁰ Comp. Street 1993, 4.

³¹ Para adentrarse en el pensamiento de estos autores, véanse sus obras más importantes en la bibliografía.

³² Véase Street 1993, 4.

³³ Véase Oxenham 1980, 15.

³⁴ A este grupo pertenecen el propio Street, Rockhill, Hill, Parry y un largo etcétera del que cabe destacar a Paulo Freire, precursor del componente político de la alfabetización, cuyas obras más importantes están recogidas en la bibliografía.

³⁵ Véase Street 1993, 7.

cosmopolita, urbano, orientado hacia el éxito y empático;³⁶ en resumen, se le considera en posesión de las características fundamentales para alcanzar el desarrollo social y económico al que indisolublemente parece estar unida la alfabetización. El alfabetismo se relaciona, además, con la industrialización, el aumento de la productividad y el bienestar social, la estabilidad política y la democracia.³⁷ A esto es a lo que Graff llama “el mito de la escritura”³⁸. Sin embargo, estas aseveraciones carecen de base científica y no están documentadas empíricamente.

En contra de la dicotomía entre *alfabeto* y *analfabeto* existen varios argumentos de los que destacaremos tres: la inexistencia de diferencias cognitivas entre alfabetos y analfabetos, la inexistencia de una relación probada entre la tasa de alfabetismo y el grado de desarrollo económico de una sociedad y la existencia de diferentes tipos de alfabetismo.

Un estudio, ya clásico, realizado por Scribner y Cole entre el pueblo vai de Liberia demostró que no existen diferencias cognitivas entre alfabetos y analfabetos.³⁹ Puesto que en este pueblo también se aprende a leer y a escribir fuera del sistema escolar, fue posible estudiar los efectos del alfabetismo al margen de la enseñanza formal y permitió concluir que tanto los alfabetos como los analfabetos son capaces de elaborar pensamientos abstractos en la misma medida.⁴⁰ Por tanto, las sociedades que gozan de un sistema de escritura no son más avanzadas que las sociedades orales sólo por el mero hecho de poder expresar sus pensamientos por escrito. Las diferencias en este sentido se reducen a la vía de comunicación predominantemente utilizada y no a una supuesta superioridad cognitiva del alfabeto.

En segundo lugar, el análisis histórico permite comprobar que el desarrollo económico se ha producido también en épocas con tasas de alfabetismo muy bajas. Así, por ejemplo, durante la Revolución Industrial la extensión del alfabetismo se vio incluso en parte impedida por el propio desarrollo, puesto que los niños eran empleados desde muy jóvenes como mano de obra en las fábricas, por lo que no tenían acceso a la educación formal.⁴¹ Lo contrario también sería cierto. En épocas en las que se han producido grandes avances en el alfabetismo, no se han producido cambios sociales o económicos significativos. El ejemplo más paradigmático es el de la Suecia

³⁶ Véase Street 1993, 6-7.

³⁷ Véase Graff 1987a, 382-383.

³⁸ Véase Graff 1987a, 384.

³⁹ Véase Scribner y Cole 1981, 64-87. Los vai utilizan tres idiomas –el vai, el inglés y el árabe– pero cada uno de ellos en un contexto diferente. El vai es la lengua en la que los padres transmiten a los hijos sus tradiciones y se pone por escrito en situaciones comunicativas dentro de su comunidad: cartas personales, letreros, registros y diarios. Su sistema de escritura es silábico y la alfabetización se produce en el hogar. El inglés es el idioma de instrucción en las escuelas y su uso se circunscribe al sistema escolar. Por último, como la mayoría de los vai son musulmanes, la educación religiosa, en la que se incluye el estudio del Corán, se realiza en árabe.

⁴⁰ Véase Scribner y Cole 1981, 251.

⁴¹ Véase Graff 1987a, 11.

del siglo XVII. Gracias a la Reforma protestante, se alcanzaron niveles altísimos de alfabetismo en menos de un siglo sin que existiera relación con desarrollo económico o cultural alguno.⁴²

En vista de estos ejemplos se puede concluir que la relación causa-efecto es a la inversa: el analfabetismo se produce debido a desigualdades sociales estructurales o a la existencia de una situación económica desfavorable para su implantación y un aumento de las tasas de alfabetismo no conduce necesariamente al desarrollo económico.

Por último, numerosos autores consideran que no se puede hablar de un único *alfabetismo*, contrapuesto al *analfabetismo*, sino que es necesario hablar de diferentes *alfabetismos*. La propia UNESCO reconoció ya en 1957 que el alfabetismo es una característica individual de la persona y que en calidad de tal “[...] puede oscilar entre una carencia absoluta hasta un grado superior de límites indefinibles.”⁴³ Esta variación casi infinita impide, según la propia UNESCO, dividir a las personas en dos categorías antagónicas. Esta imposibilidad es recogida también por Kirsch y Jungeblut, quienes afirman que no se puede establecer una clara frontera entre alfabetos y analfabetos:

The complexity and diversity of literacy tasks in our society demand rejection of a simplistic single standard for literacy. [...] there is no single measure or specific point on a scale that separates the “literate” from the “illiterate”.⁴⁴

Verhoeven justifica la existencia de diferentes *alfabetismos* al considerar el *alfabetismo* como un conjunto de prácticas que se extienden a lo largo de toda la vida del individuo y que están interrelacionadas con el contexto sociocultural.⁴⁵ Las necesidades individuales varían con el tiempo y el lugar, por lo que se daría lugar a la existencia de varios *alfabetismos*. En este sentido, Graff ofrece la siguiente enumeración en la que engloba *alfabetismos* de muy diversa índole:

One need distinguish not only between basic or elementary kinds of literacy and higher levels of education, but also among alphabetic, visual and artistic, spatial and graphic, mathematical, symbolic, technological, and mechanical literacy.⁴⁶

Al abandonar la dicotomía entre *oralidad* y *escritura* y entre *alfabetos* y *analfabetos* se abre el camino a una redefinición del término *alfabetismo*. En esta nueva definición, oralidad y escritura estarán situadas al mismo nivel puesto que se entremezclan indisolublemente en las prácticas comunicativas y ninguna de ellas puede ser considerada superior a la otra.

⁴² Véase Graff 1987a, 13.

⁴³ Comp. UNESCO 1957, 18, citado por Wagner 1994, 474.

⁴⁴ Kirsch / Jungeblut 1986, 1-2.

⁴⁵ Véase Verhoeven 1994, 8.

⁴⁶ Graff 1987a, 11.

Estas consideraciones plantean el interrogante de hasta qué punto es necesario introducir la escritura en sociedades exclusivamente orales, sobre todo si dichas culturas no le conceden ningún valor a la capacidad de leer y escribir. Ya hemos visto que el argumento del desarrollo social y económico que acompañaría a la alfabetización no es válido, puesto que esta relación causa-efecto se produce al revés, esto es, existen situaciones de subdesarrollo económico que impiden la extensión del alfabetismo.

Puesto que las prácticas de alfabetismo dependen del contexto en el que se desarrollen, es imprescindible integrar en las labores alfabetizadoras los elementos culturales específicos de cada pueblo. Uno de los problemas que se plantea entonces es en qué lengua se debe llevar a cabo la alfabetización. A todos estos aspectos nos volveremos a referir en los capítulos dedicados al analfabetismo en América Latina y en Bolivia.

Estas nuevas corrientes doctrinales deben ser recogidas en el quehacer de los gobiernos y de las organizaciones internacionales. En el siguiente capítulo, veremos hasta qué punto estos avances han encontrado acogida en la labor de la UNESCO, organismo más importante en el campo de la alfabetización.

3 Influjo de la doctrina en la labor de la UNESCO

La educación básica y la alfabetización alcanzaron en el siglo XIX una importancia social vital.⁴⁷ De ahí que la lucha contra el analfabetismo se convirtiera en una de las preocupaciones principales de ese siglo y del siguiente. Tras las dos Guerras Mundiales, el mantenimiento de la paz en Europa, para lo cual la educación era considerada requisito necesario, se convirtió en objetivo prioritario de la política exterior de los Aliados. Con este fin, se creó el 24 de octubre de 1945 un nuevo organismo de cooperación internacional, heredero de la Sociedad de Naciones: las Naciones Unidas. Uno de sus organismos especializados es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), fundada el 4 de noviembre de 1946 con el objetivo de contribuir a la paz y la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.⁴⁸ Desde su fundación, este organismo internacional ha invertido ingentes esfuerzos en la eliminación del analfabetismo en América Latina. ¿Cómo se explica, sin embargo, que una organización de tal envergadura, que agrupa a 191 naciones, y que cuenta con importantes recursos financieros no haya sido capaz de poner fin al problema del analfabetismo en dicha región?

Para responder a esta pregunta es necesario hacer un breve resumen de los esfuerzos de la UNESCO en su lucha contra el analfabetismo. Nos centraremos en las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos,⁴⁹ puesto que es en ellas donde se fijan las líneas de actuación que dan forma a los programas de alfabetización de la UNESCO. En total se han celebrado cinco, a las que hay que añadir una conferencia intermedia celebrada en Bangkok.

La Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos (CONFINTEA I) se celebró en 1949 en Elsinor, Dinamarca. En dicha conferencia, en la que intervinieron casi exclusivamente representantes de las naciones industrializadas, se hace alusión a la *alfabetización* para considerarla parte integrante de la *educación de adultos*, con la que está estrechamente vinculada, pero de la que es diferenciable.⁵⁰ Tal es así, que la *alfabetización* no es considerada por Elsinor imprescindible para iniciar las tareas de educación de adultos.⁵¹ De este modo, se desmitifica en cierto modo el papel de la alfabetización y se crea un campo de acción

⁴⁷ Véase Graff 1987a, 261.

⁴⁸ Véase *Brockhaus - Die Enzyklopädie* 1996²⁰.

⁴⁹ Salvo que se indique otra cosa, la información concerniente a las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos está sacada de Salgado Moya 1984, versión digital sin numerar.

⁵⁰ Comp. UNESCO 1949, 2.

⁵¹ Comp. UNESCO 1949, 2.

nuevo, a saber, una educación de adultos no formal, no obstaculizada por el requisito de la alfabetización, sino basada en las culturas orales. Esta línea de pensamiento se adelantó en varios años a la doctrina pero, desgraciadamente, no se supo aplicar adecuadamente a la educación de adultos en América Latina, especialmente a aquellos analfabetos de origen indígena.

En 1960, esta vez en Montreal, se celebró la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos (CONFINTEA II). La presencia de delegados de países en vías de desarrollo marcó en cierta medida el tratamiento dado a la *alfabetización*. Se consideró que el bajo nivel de alfabetización era responsable de tensiones sociales, escaso crecimiento económico y, por ende, de inestabilidad política. De este modo, las campañas para erradicar el analfabetismo son vistas como una necesidad urgente para los países del Tercer Mundo.⁵² La *alfabetización* adquiere un sentido funcional, de base economicista, puesto que se considera indispensable para que los individuos puedan adaptarse a los cambios resultantes de la industrialización y contribuir de este modo al desarrollo económico.⁵³ Se abandona así el tratamiento tradicional dado a la *alfabetización*, en la que ésta era vista como un bien en sí mismo, pero queda indisolublemente unida al desarrollo económico.

Con el objeto de preparar una campaña mundial para la erradicación del analfabetismo, se convocó un Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, celebrado en Teherán en 1965. En el Informe Final de dicho congreso, se recoge una visión de la *alfabetización* que supera la postura economicista de la Conferencia de Montreal para decantarse por un enfoque más socioeconómico. Se considera que la *alfabetización* debe tener por finalidad el desarrollo económico, pero se incluye también un componente humanista. Los programas de alfabetización no se limitarán a la capacitación de mano de obra sino que perseguirán el desarrollo social, personal y cultural de sus participantes.

Durante la Tercera Conferencia Mundial de Educación celebrada en Tokio en 1972 (CONFINTEA III), se puntualizó la concepción funcionalista de la *alfabetización* adoptada en el Congreso de Teherán. Los asistentes a la Conferencia de Tokio quisieron distanciarse aún más de la concepción economicista, en virtud de la cual los programas de alfabetización quedarían subordinados a los mecanismos económicos y de producción y sólo se llevarían a efecto si fueran rentables. Para lograrlo incorporaron el concepto *integración* en la definición de *alfabetización*.⁵⁴ La funcionalidad de la *alfabetización* es entendida como mecanismo de integración del

⁵² Comp. UNESCO 1960, 8.

⁵³ Comp. UNESCO 1960, 3.

⁵⁴ Comp. UNESCO 1972, 49.

analfabeto en la cultura letrada. Vista de este modo, la *alfabetización funcional* amplía las exigencias para ser considerado alfabeto. No es suficiente con saber leer y escribir, sino que hay que saber servirse de la lectura y de la escritura para acceder a la información necesaria que nos permita adaptarnos a los constantes cambios que sufre nuestra sociedad. En la Conferencia de Tokio se reconoció, además, que la educación es un derecho de todos y que tiene un carácter permanente.⁵⁵

A pesar de intentar superar el economicismo imperante hasta ese momento, CONFINTEA III sigue atribuyendo el progreso social, económico y cultural –logrado por algunos de los países asistentes– a la supresión total o casi total del analfabetismo. De ahí que el alfabetismo se considerara factor clave para el desarrollo.

Diez años después de la celebración del Congreso de Teherán, se reunieron en Persépolis, Irán, ochenta expertos en materia de alfabetización con motivo del Simposio Internacional de Alfabetización. Entre sus invitados cabe destacar a Paulo Freire, cuya presencia dejó un sello inconfundible en el tratamiento dado a la *alfabetización funcional*. La dimensión económica, social, cultural e incluso personalista de la *alfabetización*, que primó en los encuentros internacionales precedentes, es abandonada en favor de la dimensión política. La *alfabetización*, al igual que la *educación* en general, no es neutra sino que es considerada como un acto político puesto que “[...] revelar la realidad social para transformarla, o disimularla para conservarla, son actos políticos.”⁵⁶ En esta cita se ve reflejado el pensamiento de Freire, para el cual la *alfabetización*, a través de un proceso de *conscientización*,⁵⁷ debe contribuir a la emancipación de los oprimidos a través de una interpretación crítica de la realidad.⁵⁸ La *conscientización* se convierte así en un elemento decisivo de la *alfabetización* que permite huir de la reproducción de sistemas socioeconómicos considerados fallidos. En este sentido, la *alfabetización* no se alcanzaría por el dominio de las habilidades de lectoescritura y de cálculo, sino que tendería a transformar el modo de pensar de sus beneficiarios. Les dotaría de los instrumentos necesarios para interpretar la realidad y cambiarla.⁵⁹

En 1976 se celebró en Nairobi la 19ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Como su propio nombre indica, la “Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de

⁵⁵ Comp. UNESCO 1972, 17 y 39.

⁵⁶ UNESCO 1975, versión digital sin numerar.

⁵⁷ Véase Freire 1971, 29, quien define la *conscientización* de la siguiente manera: “Der Begriff *conscientização* bedeutet den Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.”

⁵⁸ Véase Freire / Macedo 1987, 156-159.

⁵⁹ Véase UNESCO 1975, versión digital sin numerar.

Adultos”, conocida como Declaración de Nairobi, se refiere en exclusiva a la *educación de adultos*, pero al constituir la *alfabetización* uno de sus campos se verá afectada por el pensamiento de Nairobi. El gran logro de Nairobi es el desplazamiento del centro de interés. Anteriormente se consideraba que la *educación de adultos* se encaminaba a la adquisición de determinados conocimientos, bien para obtener un empleo o capacitarse profesionalmente, bien para contribuir al desarrollo económico nacional. Sin embargo, en la Declaración de Nairobi, la *alfabetización* está en función de los intereses y las necesidades del participante en un programa de educación de adultos. Según esta concepción, lo que interesa no son las acciones de alfabetización per se, sino el propio analfabeto y sus expectativas.⁶⁰ En Nairobi se supera, pues, y sin lugar a dudas, la concepción economicista de la *alfabetización funcional* y se inicia el camino hacia una *alfabetización* orientada a los grupos más marginados.

Los esfuerzos realizados a nivel doctrinal durante los años ochenta para ofrecer una nueva visión de la *alfabetización* fueron en parte recogidos en la Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA IV), celebrada en París en 1985. Se reconoce que la distribución de la tasa de alfabetismo tiene relación con la estructura social, económica, política, cultural e histórica de cada pueblo. Es decir, se le concede a la *alfabetización* carácter ideológico. Pero no por ello se abandona plenamente la concepción de que la alfabetización es requisito básico para el desarrollo económico.⁶¹ Puesto que la distribución del alfabetismo es desigual, se señalan por primera vez, grupos a los que los programas de alfabetización deberán dar prioridad: mujeres, jóvenes, personas mayores, minorías, emigrantes y los más pobres.⁶²

Bajo el lema "La Educación de Adultos: Una Clave para el Siglo XXI" se celebró en 1997 la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) en Hamburgo, Alemania. Esta Conferencia ha alcanzado una enorme importancia, en parte debido a que se realizaron ingentes esfuerzos para conocer el alcance real del analfabetismo en cada país. Así, en el periodo preparatorio de la Conferencia, se celebraron cinco reuniones regionales (en Barcelona, El Cairo, Dakar, Jomtien y Brasilia) y se envió un cuestionario a todos los Estados miembros. En CONFINTEA V se avanzó en el camino de redefinir el término *alfabetización*. Según la definición clásica, la *alfabetización* debe cubrir el déficit de educación de los analfabetos. Sin embargo, desde la nueva perspectiva aportada por CONFINTEA V, la

⁶⁰ Véase UNESCO 1976, 25.

⁶¹ Véase UNESCO 1985, 45.

⁶² Véase UNESCO 1985, 50.

alfabetización es una práctica social que no puede ser separada del patrimonio cultural de cada pueblo.⁶³ Se intenta, pues, poner fin a la dicotomía entre *alfabetos* y *analfabetos* para situar ambos al mismo nivel.

En la Declaración de Hamburgo, documento emanado de CONFINTEA V, se reconoce, además, la necesidad de crear condiciones previas favorables que faciliten el aprendizaje. Una vez lograda la alfabetización, ésta actuará como “[...] catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como para aprender durante toda la vida.”⁶⁴ Es decir, se empieza a abandonar la concepción de que la alfabetización conducirá por sí sola al desarrollo económico.

Durante la Conferencia se presentó una iniciativa para la celebración de un decenio de la alfabetización en honor de Paulo Freire.⁶⁵ De esta propuesta nació la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012).

Con el objetivo de comprobar los logros y las dificultades surgidas en la aplicación de las directrices fijadas en la Declaración de Hamburgo se organizó una reunión intermedia en Bangkok, Tailandia, en el 2003. En su Informe Intermedio se reconoce que no se alcanzará el objetivo marcado por CONFINTEA V de eliminar el analfabetismo y que aún queda mucho camino por recorrer.⁶⁶

Hemos visto, pues, como parte de los avances de la doctrina han sido recogidos en el pensamiento de la UNESCO, aunque a veces aún de forma titubeante. Ya casi desde sus inicios, la UNESCO rechazó la concepción de la *alfabetización* como un bien en sí mismo y optó por una visión funcionalista, de fuerte base economicista. Ésta ha sido una de las ideas que más ha marcado su actuación y que todavía subyace en muchas de sus declaraciones. Pero quizá el propio espíritu de la organización impide que se abandone completamente el economicismo. Uno de los objetivos de la UNESCO es, precisamente, contribuir al “desarrollo” a través de la educación. Sin embargo, la UNESCO se ha ido decantando con el paso del tiempo por una concepción más socioeconómica de la *alfabetización*, a la cual le otorga incluso un cierto carácter ideológico al considerarla un instrumento de cambio social muy útil. Este carácter ideológico permite reconocer la existencia de grupos marginados –ninguna educación es neutra– que deben ser especialmente atendidos. Por otro lado, permite la revalorización de las culturas orales, poniéndose fin, al menos sobre el papel, a la dicotomía entre alfabeto y analfabeto. La

⁶³ Véase UNESCO 1997, versión digital sin numerar.

⁶⁴ UNESCO 1997, versión digital sin numerar.

⁶⁵ Punto 11 de la Declaración de Hamburgo; véase UNESCO 1997, versión digital sin numerar.

⁶⁶ Véase UNESCO 2003, 19.

función de la alfabetización no será, pues, transmitir al analfabeto unos conocimientos mínimos que le permitan incorporarse al mundo “superior” de los alfabetos, sino que se sitúan al analfabeto y a sus necesidades en el centro de interés, y serán éstos los que determinen los contenidos de los programas de alfabetización.

4 El analfabetismo en América Latina

Antes de iniciar el análisis de la información censal sobre analfabetismo, tenemos que situar a América Latina dentro de un contexto determinado, puesto que éste influye en los problemas estructurales que afectan a la región.

América Latina está formada por 19 países que se extienden desde Tijuana, en la frontera con EE.UU., hasta Tierra del Fuego, en el extremo sur del subcontinente sudamericano. En esta región están incluidas también las islas hispanohablantes del Caribe.⁶⁷

Mirada desde fuera, América Latina constituye un conjunto homogéneo de naciones. Esto se debe en gran parte a que ha sufrido un fuerte proceso de mestizaje en el que tres culturas –la aborigen, la europea y la africana– han confluído hasta crear una nueva identidad. La homogeneidad de la región es consecuencia, además, de la unidad lingüística entorno a dos lenguas –el español y el portugués–, y de la unidad religiosa, de mano del catolicismo. Sin embargo, mirada desde adentro, América Latina es un mosaico de etnias, culturas, lenguas, ritos y creencias ancestrales.

4.1 Contexto demográfico

Las transformaciones demográficas que se están produciendo en América Latina son parte del proceso de cambio económico y social que ha experimentado la región en las últimas décadas, y plantean importantes desafíos de cara al futuro. Por un lado, el rápido crecimiento demográfico, aunque desacelerado,⁶⁸ ha provocado, según Halperin Donghi, un cambio de actitud frente a América Latina en el resto del mundo.⁶⁹ Así por ejemplo, en EE.UU. este crecimiento es visto casi como una amenaza, puesto que mientras que en 1950 la población de la América anglosajona y la latina era más o menos igual de numerosa, hoy en día la segunda supera en casi el doble a la primera. Incluso a nivel internacional, la presencia de América Latina se ha reforzado debido al aumento de su población, que representa en la actualidad el 9% de la población mundial.⁷⁰

⁶⁷ Véase *Brockhaus-Die Enzyklopädie* 1996²⁰.

⁶⁸ En 1950 la tasa de crecimiento anual era del 2,7%, en la actualidad es del 1,5%; véase CEPAL 2005b, 104.

⁶⁹ Véase Halperin Donghi, Tulio 1991, 826-827.

⁷⁰ Véase CEPAL 2005b, 104.

Según estimaciones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la población latinoamericana crecerá en 38 millones, pasando de 512 millones en el año 2000 a 551 millones en el año 2005.⁷¹ La desaceleración del crecimiento poblacional coincide con un aumento de la esperanza de vida.⁷² La conjunción de estos dos índices produce un envejecimiento progresivo de la población, desconocido hasta entonces en los países de la región, que representa el desafío más importante desde el punto de vista económico y social.⁷³ Por ejemplo, el número de menores de 15 años habrá pasado de representar el 31,7% de la población en el año 2000, a un 29,9% en el 2005⁷⁴ y seguirá disminuyendo, con las implicaciones que ello conlleva para la enseñanza.

Otro de los cambios con importantes consecuencias es el abandono progresivo del campo. De los 38 millones en que habrá crecido la población total según las estimaciones de la CEPAL para el año 2005, la urbana⁷⁵ representará 40 millones, mientras que la rural se habrá reducido en 2 millones. Esto significa que la población de las ciudades pasará de representar un 75,8% de la población total en el 2000 a un 77,8%, según estimaciones, en el 2005.⁷⁶

La distribución de la diversidad étnica y lingüística no es homogénea y varía notablemente de un país a otro. Mientras que países como Colombia y Brasil apenas cuentan con población originaria, aproximadamente el 60% de la población en Bolivia y Guatemala es indígena.⁷⁷ Lamentablemente, no existen estadísticas oficiales fiables sobre el número total de pobladores originarios en América Latina, pero se calcula que éstos representan un 10% de la población total.⁷⁸

Sin embargo, los Estados latinoamericanos han vacilado mucho tiempo en reconocer su carácter multicultural y plurilingüe. Hasta la promulgación de la Ley de Reforma Educativa boliviana de 1994,⁷⁹ el intento más serio fue el realizado en Perú por Velasco Alvarado en los

⁷¹ Véase CEPAL 2005a, 184.

⁷² Actualmente la esperanza de vida es de 72 años, es decir, ocho años más alta que la media de los países en vías de desarrollo; véase CEPAL 2005b, 100.

⁷³ Véase CEPAL 2005b, 109.

⁷⁴ Véase CEPAL 2005a, 185.

⁷⁵ La definición de área urbana no es homogénea y varía no sólo de un país a otro sino también a lo largo del tiempo. A veces se fijan criterios político-administrativos (capitales de municipios, cabeceras de departamentos y distritos, etc.); otras veces se fija simplemente un número mínimo de habitantes, normalmente 2.000; este último criterio puede aparecer en combinación con determinados servicios urbanos como el alumbrado público, asfaltado de calles, alcantarillado, etc.; véase <http://www.eclac.cl/celade/publica/LCR1999/LCR1999def00e.htm>.

⁷⁶ Véase CEPAL 2005c, 29.

⁷⁷ Véase López 2001, 3-4.

⁷⁸ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 4.

⁷⁹ En el capítulo 5 se analizará el alcance y la importancia de esta ley.

años setenta. Pero su proyecto de construir un Perú más multicultural fracasó debido al rechazo que produjeron sus medidas entre la población blanca y mestiza.⁸⁰

4.2 Contexto socioeconómico y político

Durante la década de los noventa, marcada por una lenta recuperación económica tras la crisis de los ochenta, se consolidó un modelo económico aperturista caracterizado por la privatización de industrias nacionales, el cual contribuyó a crear estabilidad macroeconómica en la mayoría de los países.⁸¹ Entre 1991 y 1999, la tasa de crecimiento económico se situó en niveles moderados (3,6% de crecimiento promedio del PIB).⁸² Este crecimiento se vio entorpecido, sin embargo, a partir de 1998 debido a una nueva recesión, consecuencia, en gran parte, de la crisis de los mercados de otras regiones.⁸³ La recuperación de las economías de los países más industrializados durante los últimos años ha permitido que se fortalecieran las economías latinoamericanas, llegando el índice de crecimiento a alcanzar casi un 6% en el 2004.⁸⁴ Se espera que las economías de América Latina crezcan un 4,3% en el 2005 y un 4% en el 2006.⁸⁵ Si se cumplieren las previsiones anteriores, el PIB per cápita de la región habría aumentado en el periodo 2003-2006 en un 10%.⁸⁶

En un mundo tan globalizado como el actual, las economías están estrechamente interrelacionadas, pero un alto grado de dependencia puede tener consecuencias catastróficas. Para evitarlas, los políticos latinoamericanos destacan la importancia de la educación. En el caso de que sea necesario realizar fuertes ajustes estructurales en el futuro, la labor será mucho más fácil si la población activa está bien formada y es capaz de reaccionar de forma flexible y rápida ante los cambios en el mercado.

Este crecimiento económico no alcanza con igual intensidad a todos los sectores de la población. América Latina sigue siendo la región del mundo con las mayores desigualdades en la distribución del ingreso.⁸⁷ Según datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), entre 1990 y 1997 el 40% de los hogares más pobres participaron de entre un 10% y

⁸⁰ Véase Hamel 1994a, 276.

⁸¹ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 4.

⁸² Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 4.

⁸³ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

⁸⁴ Véase CEPAL 2005d, 19.

⁸⁵ Véase CEPAL 2005d, 19.

⁸⁶ Véase CEPAL 2005d, 11.

⁸⁷ Véase CEPAL 2000b, 88.

un 17% de los ingresos nacionales.⁸⁸ Por otro lado, el 10% de la población tuvo acceso a entre un 30% y un 40% de los ingresos totales del país.⁸⁹ Durante este periodo el sector más rico de la población mantuvo o incluso aumentó su participación en el ingreso,⁹⁰ es decir, la brecha entre ricos y pobres se sigue agrandando. La única excepción la constituye Uruguay, cuyos datos arrojan una situación significativamente más equitativa.⁹¹

El nivel de pobreza sigue siendo muy elevado. El porcentaje de personas con ingresos por debajo de la línea de pobreza alcanzó en 1990 su valor más alto de los últimos años, afectando a un 48,3% de la población total.⁹² Desde entonces, y durante toda la década de los noventa, este índice ha ido disminuyendo hasta alcanzar un 42,5% en el año 2000.⁹³ Sin embargo, los indicadores de pobreza volvieron a mostrar un panorama desolador al iniciar un ascenso en los dos años siguientes, colocándose en un 44% en el año 2003.⁹⁴

Estas cifras recientes confirman el estancamiento del proceso de superación de la pobreza. La estructura de producción propia de los países latinoamericanos, basada en la exportación de bienes primarios, no contribuye a la superación de la pobreza.⁹⁵ A este factor se le suma el hecho de que la mayor parte de la fuerza laboral urbana está empleada en sectores de baja productividad.⁹⁶

La pobreza y la exclusión social han dado lugar a fuertes tensiones internas, como resultado de las cuales la violencia armada ha protagonizado la vida política durante el último medio siglo en muchos países.⁹⁷ Uno de los mayores logros de la década de los noventa ha sido la pacificación de Centroamérica.⁹⁸ Por desgracia, un nuevo factor ensombrece las expectativas de paz en la región: la violencia generada por la producción y el tráfico de drogas.⁹⁹

La frágil estabilidad política alcanzada durante la década de los noventa se debió a la consolidación de la democracia tras las dictaduras militares características de la década anterior.¹⁰⁰ La restauración de la democracia se ha visto acompañada por la aprobación de

⁸⁸ Véase CEPAL 2005b, 88.

⁸⁹ Véase CEPAL 2005b, 88.

⁹⁰ Véase CEPAL 2005b, 88.

⁹¹ Véase CEPAL 2005b, 89.

⁹² Véase CEPAL 2005b, 56.

⁹³ Véase CEPAL 2005b, 55.

⁹⁴ Véase CEPAL 2005b, 56.

⁹⁵ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

⁹⁶ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

⁹⁷ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

⁹⁸ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

⁹⁹ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

¹⁰⁰ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

nuevas constituciones políticas o de importantes reformas constitucionales.¹⁰¹ El desafío al que tienen que enfrentarse ahora la mayor parte de los gobiernos de la región es poner en práctica urgentes mejoras sociales, puesto que el retraso en este sentido está desequilibrando de nuevo la región¹⁰² como ocurre en Bolivia, Ecuador, Venezuela y Perú.

4.3 Análisis de la información censal sobre el analfabetismo

Antes de adentrarnos en el análisis del analfabetismo en América Latina, resulta de interés situar esta región en el contexto mundial.

4.3.1 América Latina en el contexto mundial

La UNESCO comenzó a recopilar estadísticas nacionales sobre analfabetismo a partir de la década de los cincuenta. Estos esfuerzos se redoblaron durante los setenta, época en la que se empezó a perseguir la consistencia de los datos. Dichas estadísticas muestran que, a pesar de los avances registrados, un elevado número de personas sigue siendo analfabeto en los países en vías de desarrollo. El número de analfabetos en el mundo ha empezado a disminuir tras la subida experimentada entre 1970 y 1990 y actualmente se sitúa en torno a los 800 millones.¹⁰³

En la Gráfica 1 se presenta la cifra absoluta de analfabetos adultos (de 15 años de edad o mayores) desde el año 1970 hasta la actualidad, así como las estimaciones para el año 2010. Se ha seguido la clasificación por regiones elaborada a efectos estadísticos por la UNESCO, en la que se diferencia entre países desarrollados y países en vías de desarrollo. Entre estos últimos, la UNESCO establece las siguientes regiones: Estados árabes (que incluyen el norte de África), el África subsahariana, América Latina y el Caribe (incluidas, por tanto, las islas caribeñas de habla no hispana), el Suroeste asiático¹⁰⁴ y Asia oriental y Pacífico.¹⁰⁵

Como puede observarse, la cifra absoluta, tras una fuerte subida en las décadas de los ochenta y de los noventa, ha iniciado un ligero descenso. La reducción más espectacular se ha

¹⁰¹ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

¹⁰² Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 5.

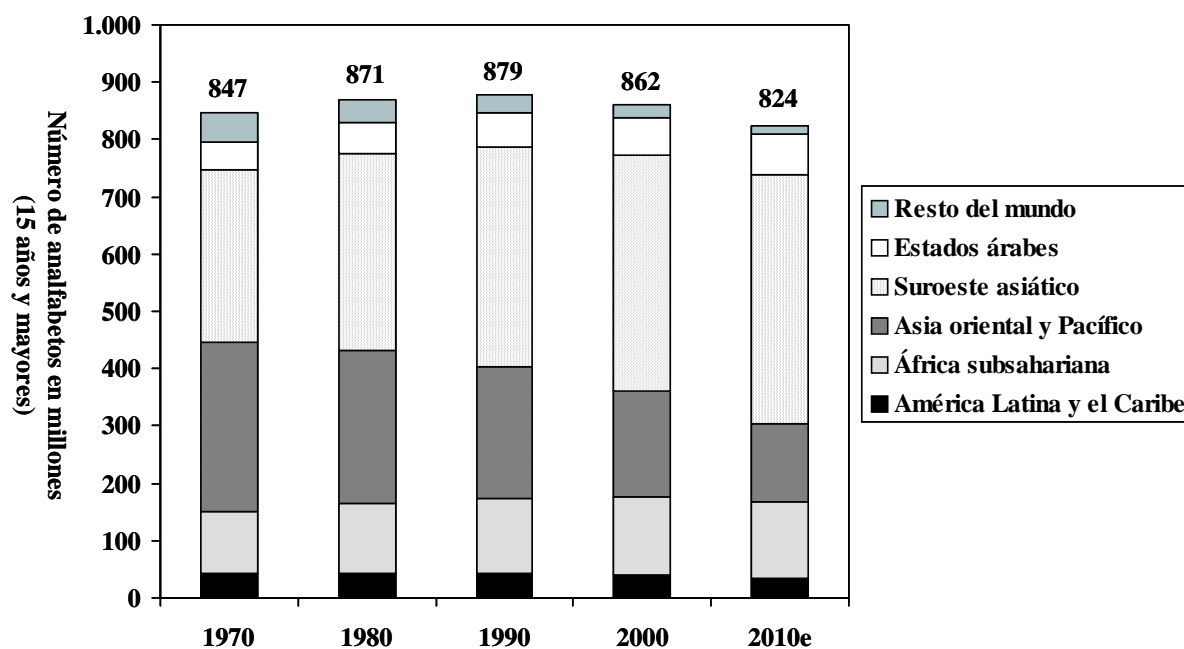
¹⁰³ Véase la Tabla A1 en el apéndice.

¹⁰⁴ El suroeste asiático incluye los siguientes países: Afganistán, Bangladesh, Bután, India, Irán, Maldivas, Nepal, Pakistán y Sri Lanka; véase UNESCO 2000, 112.

¹⁰⁵ Asia oriental y Pacífico incluye: Brunei Darussalam, Camboya, China, Corea del Norte, Filipinas, Fidji, Indonesia, Islas Cook, Islas Salomón, Kiribati, Laos, Macao (China), Malasia, Myanmar, Mongolia, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tailandia, Timor-Leste, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Vietnam; véase UNESCO 2000, 112.

producido en la región de Asia oriental y el Pacífico, mientras que en el Suroeste asiático el número de analfabetos ha aumentado considerablemente, en parte debido al fuerte crecimiento demográfico.¹⁰⁶ Por lo que respecta a América Latina, se puede constatar que esta región cuenta con las tasas más bajas de analfabetismo entre las regiones subdesarrolladas.¹⁰⁷

Gráfica 1: Cifra absoluta de analfabetos adultos por regiones¹⁰⁸



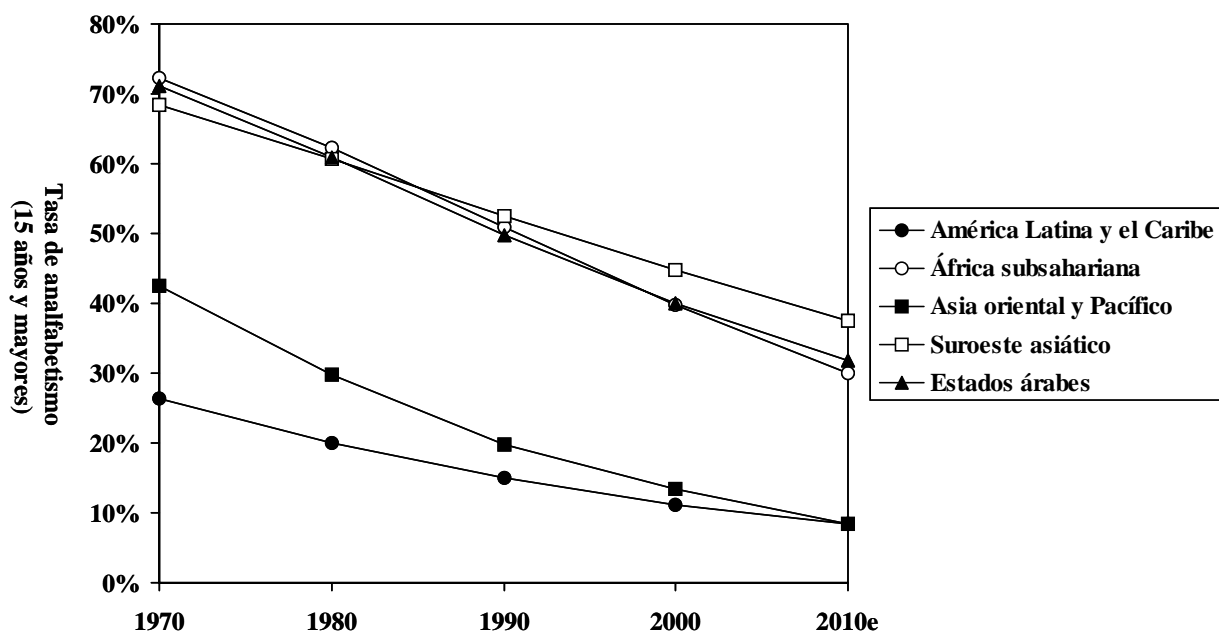
Mientras que el número absoluto de analfabetos continúa en ascenso, el porcentaje de analfabetos ha disminuido en todas las regiones, especialmente en el África subsahariana, los Estados Árabes y el Suroeste asiático. En la Gráfica 2, se presentan las tasas de analfabetismo por regiones del periodo 1970-2000, así como las estimaciones para el año 2010. América Latina, partiendo de una situación más favorable que la del resto de los países en vías de desarrollo, ha conseguido reducir a la mitad su tasa de analfabetismo.

¹⁰⁶ Véase UNESCO 2000, 37.

¹⁰⁷ Para consultar la cifra de analfabetos adultos y la tasa de analfabetismo mundial por regiones, véase en el apéndice la Tabla A1.

¹⁰⁸ Comp. Wagner 1998, 32. Los datos del periodo 2000-2010 están extraídos de <http://www.uis.unesco.org>.

Gráfica 2: Tasa de analfabetismo de adultos por regiones¹⁰⁹



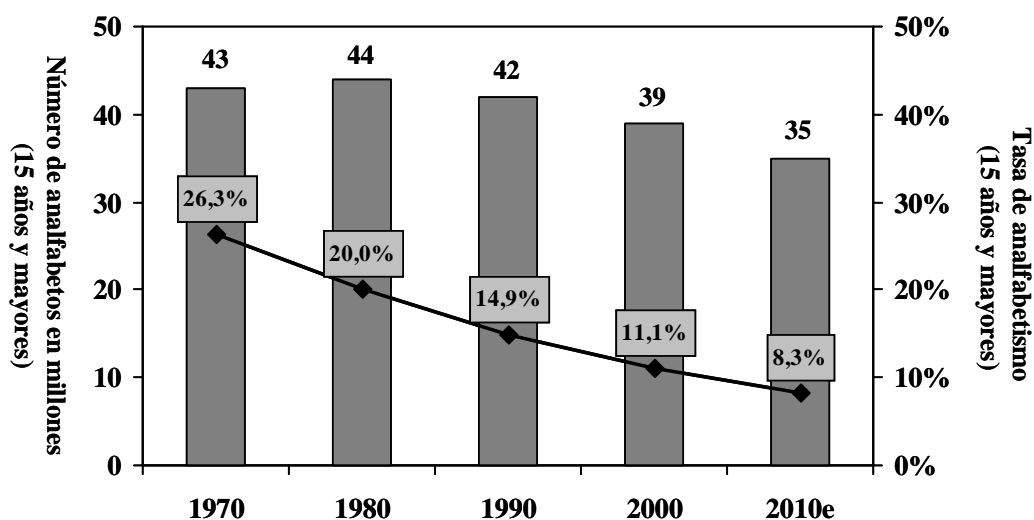
Por lo tanto, aunque América Latina está circunscrita en las naciones en vías de desarrollo, se distancia un tanto de ellas para acercarse más a la situación de los países desarrollados. En el siguiente subcapítulo se analizan en profundidad las características que conforman esta región.

4.3.2 El analfabetismo en América Latina

Una vez situada en el contexto mundial, se analizarán los logros alcanzados por la región de América Latina y el Caribe (en la que recordemos, están incluidas las islas caribeñas de habla no hispana) en las últimas décadas. Entre 1970 y el año 2000, el número de analfabetos disminuyó en unos 4 millones de personas y la tasa de analfabetismo se redujo a menos de la mitad. En la Gráfica 3 se pueden observar ambos datos superpuestos.

¹⁰⁹ Véase www.uis.unesco.org/en/stats/statistics/UIS_Literacy_Regional2002.xls

Gráfica 3: América Latina: Analfabetos adultos y tasa de analfabetismo¹¹⁰



Como se ha visto anteriormente, estos resultados son mucho mejores que los presentados por el resto de las regiones en vías de desarrollo. Sin embargo, la situación varía mucho de un país a otro.¹¹¹ La mayoría de los países tienen una tasa de alfabetización de jóvenes superior al 90%, por lo que la situación es, a este respecto, relativamente homogénea. Las diferencias más marcadas se encuentran, pues, en la educación de adultos. Dos países, Nicaragua y El Salvador, presentan tasas inferiores al 80% y uno, Guatemala, incluso inferior al 70%. Si observamos las diferencias entre la tasa de alfabetismo de los adultos y la de los jóvenes, veremos que en dos países, Uruguay y Argentina, éstas no son muy dispares (del 1,4% y 1,7%, respectivamente). Es decir, la habilidad de lectoescritura adquirida durante la infancia y la juventud se ha consolidado de tal forma que no se pierde al abandonar el sistema escolar, sino que se prolonga en los años de madurez del individuo. Sin embargo, en Guatemala (13,1%), Bolivia (10,8%), Nicaragua (9,5%), El Salvador (9,2%) y Perú (9,1%) la recaída en el iletrismo es mucho más elevada.¹¹²

Aunque se advierte una relación entre el grado de desarrollo de un país y los resultados presentados, éste no es el único factor a tener en cuenta. En la tasa de alfabetismo inciden también, como se verá más abajo, otros factores tales como la extensión del acceso a la

¹¹⁰ Véase www.uis.unesco.org/en/stats/statistics/UIS_Literacy_Regional2002.xls.

¹¹¹ Para consultar las tasas de alfabetismo de adultos y jóvenes en cada uno de los 19 países latinoamericanos, véase la Tabla A2 en el apéndice.

¹¹² Véase PNUD 2005, 258-261.

enseñanza primaria, los años de permanencia dentro del sistema educativo y la inversión en educación.

En la comparación de las tasas de analfabetismo, se presenta el problema de que los métodos utilizados por la UNESCO difieren de los usados en los diferentes países. Por eso, las comparaciones deben ser realizadas con prudencia y los datos deben ser considerados a título orientativo. Varios son los métodos utilizados en la elaboración de estadísticas nacionales:¹¹³

- a) años de escolaridad – Paraguay y Argentina,
- b) autodeclaración – Brasil, Colombia, Nicaragua y México,
- c) encuestas de hogar – Bolivia, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Guatemala y Honduras.

Por otro lado, como ya se dijo en el capítulo 2.1.2, ni la doctrina ni las organizaciones internacionales han conseguido elaborar una definición de alfabetismo de aplicación universal. De ahí que la mayoría de los países, y por supuesto los latinoamericanos también, hayan elaborado sus propias definiciones a la hora de contabilizar el número de analfabetos. Más que definiciones se trata de unos criterios muy sencillos que pretenden establecer la frontera entre alfabetos y analfabetos. Estos criterios se pueden agrupar del modo siguiente:¹¹⁴

- a) capacidad de leer y escribir sin mención de la edad – Colombia, República Dominicana, Ecuador, Honduras y Nicaragua,
- b) capacidad de leer y escribir una frase sencilla – Brasil, Cuba y México,
- c) capacidad de leer y escribir con mención de la edad – Bolivia (personas de 15 años o más) y Guatemala (personas de 7 años o más),
- d) por grado de educación alcanzado – Paraguay (analfabetos son aquellas personas de 15 años o más que no han alcanzado el segundo grado de educación) y Argentina (alfabeto es el alumno que ha completado la educación obligatoria hasta los 15 años).

Tanto en las definiciones de Brasil como de Guatemala se menciona de pasada el problema que representan aquellas personas que son analfabetas en la respectiva lengua mayoritaria pero alfabetas en su lengua materna,¹¹⁵ aunque cabe preguntarse si serán muchos los casos que se planteen en la realidad.

Los relativamente altos niveles de alfabetismo de los jóvenes se deben en parte a la extensión del acceso a la enseñanza primaria, área en la que América Latina ha logrado

¹¹³ Véase http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/MetadataLiteracy_August2005.xls

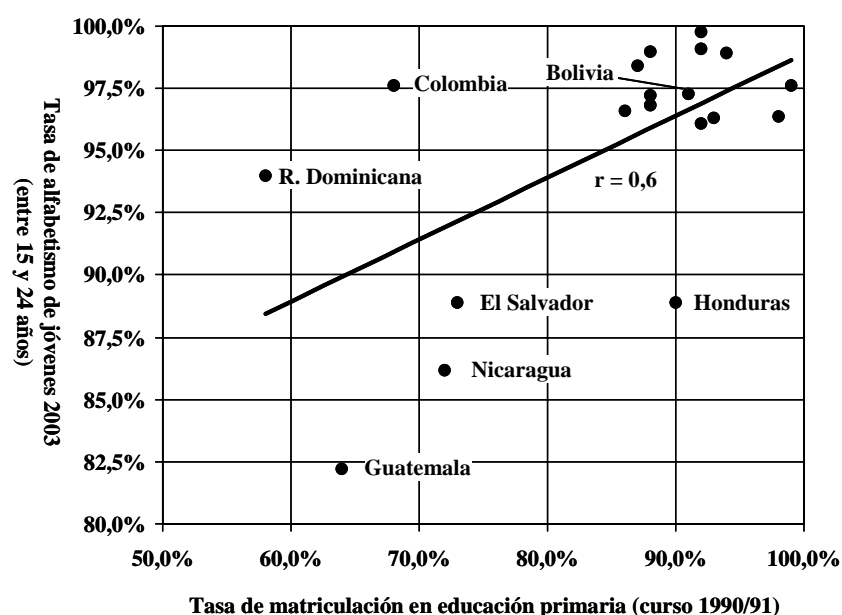
¹¹⁴ Véase http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/MetadataLiteracy_August2005.xls

¹¹⁵ Véase http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/MetadataLiteracy_August2005.xls

importantes avances en el último decenio. Algunos países están a punto de lograr la extensión universal de la enseñanza primaria y otros ya la han alcanzado. La Tasa Neta de Escolarización (TNE) para toda la región pasó de un 86% en 1990 a casi un 96% en el 2001, como consecuencia de lo cual, la cifra total de niños sin escolarizar continuó descendiendo para situarse en 2,5 millones en el 2001.¹¹⁶ También se han observado mejoras dignas de mención en educación secundaria y terciaria. La Tasa Bruta de Escolarización (TBE) en secundaria pasó de un 72% en 1998 a un 86% en el 2001 y la de educación superior alcanzó el 26% en el 2001.¹¹⁷

La correlación entre el número de alumnos matriculados en primaria y el de analfabetos se refleja en la Gráfica 4. Para su elaboración se han considerado la tasa neta de matriculación en primaria del curso 1990/91 y la tasa de alfabetismo de jóvenes (entre 15 y 24 años) del 2003. Se han tomado estos valores porque los niños matriculados en educación primaria en el curso 1990/91 se encuadran en la actualidad en el grupo de jóvenes de entre 15 y 24 años.

Gráfica 4: América Latina: Correlación entre la tasa neta de matriculación en primaria y la tasa de alfabetismo de jóvenes¹¹⁸



¹¹⁶ Véase UNESCO 2005, 2.

¹¹⁷ Véase UNESCO 2005, 2.

¹¹⁸ Véase PNUD 2005, 282-285.

Como se puede observar en la gráfica, la correlación entre ambas tasas es moderada, concretamente de un 0,6%. Una correlación del 1% significaría que un aumento del 10% en la tasa neta de matriculación en primaria conllevaría un aumento de la tasa de alfabetismo de los jóvenes del 10%. En el caso que nos ocupa, la correlación es menor, pero existe. Se ven así justificados los esfuerzos invertidos en la universalización de la educación primaria.

Según los datos extraídos del Informe sobre Desarrollo Humano 2005 del PNUD, sólo tres países han logrado el objetivo de extender la educación primaria a todos los niños en edad de acceder al sistema escolar.¹¹⁹ Sorprende que se trate de Panamá, Perú y Ecuador, puesto que no son los países más desarrollados de la zona. Más sorprendente es aún el ligero descenso presentado por Chile, Uruguay, Paraguay y Honduras. En el caso de Honduras, este descenso se debe, en parte, a que las estadísticas más recientes han sido elaboradas por el Instituto de Estadística de la UNESCO y no por las propias instituciones hondureñas. Por último, cabe destacar el espectacular aumento en puntos porcentuales de la tasa de matriculación de la República Dominicana (38 puntos), Guatemala (23 puntos), Colombia (19 puntos) y El Salvador (17 puntos).

Aunque el grado de participación en la enseñanza primaria es alto, no todos los niños terminan sus estudios. De los datos extraídos del citado informe, se desprende que en la mitad de los países de la región, menos de un 89% de los niños llega a cursar 5º año de primaria.¹²⁰ Las causas son varias: los costos de la enseñanza, un entorno escolar poco propicio o acogedor, la necesidad de trabajar para contribuir a la economía familiar y la baja calidad de la educación impartida.¹²¹ Los países con tasas de supervivencia más bajas son Colombia, Guatemala, El Salvador y Nicaragua.¹²² Esto indica que existe una relación de dependencia entre un bajo índice de supervivencia y la recaída en el iletrismo. Los niños que se ven obligados a abandonar la escuela a edad temprana, tienen más posibilidades de olvidar los conocimientos adquiridos, pues no han tenido tiempo a consolidarlos. Dicha relación se representa a continuación en la Gráfica 5.

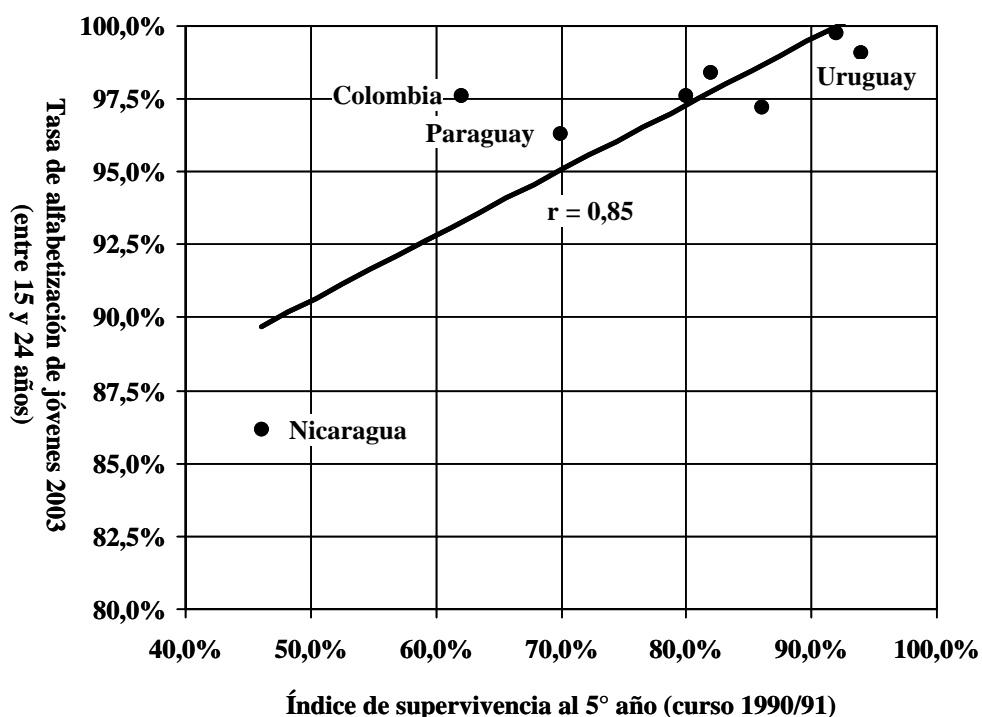
¹¹⁹ Véase PNUD 2005, 282-285. Para consultar las tasas de matriculación en primaria por países, véase en el apéndice la Tabla A2.

¹²⁰ Véase UNESCO 2005, 2. Para consultar el índice de supervivencia a 5º de primaria por países, véase en el apéndice la Tabla A2.

¹²¹ Véase UNESCO 2005, 2.

¹²² Véase UNESCO 2005, 2.

Gráfica 5: América Latina: Correlación entre el índice de supervivencia al 5° curso (1990/91) y la tasa de alfabetismo de jóvenes (2003)¹²³



Como se puede observar en la gráfica, la correlación entre el índice de supervivencia al 5º año y la tasa de alfabetismo de jóvenes es, a pesar de que no existen datos sobre algunos países, más fuerte que en el caso de la correlación anterior (0,85%). De ello se desprende que para reducir en el futuro el número de analfabetos, los esfuerzos no deberán limitarse a la extensión de la educación primaria a todos los niños en edad escolar, sino que es fundamental, además, que cursen un determinado número de años y que terminen, como mínimo, la educación primaria. En caso contrario, no se producirá una mejora significativa de las tasas de alfabetismo, puesto que los conocimientos adquiridos en el colegio no se habrán afianzado lo suficiente, con lo que la posibilidad de convertirse en analfabeto funcional será muy elevada.

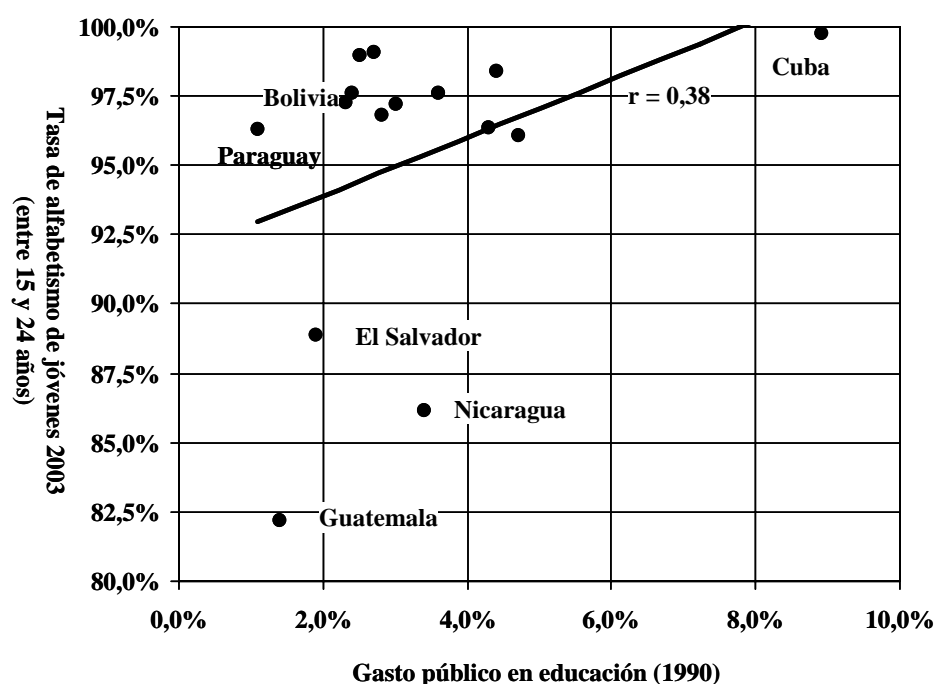
América Latina se encuentra, pues, en el camino para conseguir una reducción efectiva del número de analfabetos (tanto absolutos como funcionales) pero todavía queda mucho por hacer. El problema más acuciante actualmente concierne a la calidad de la educación, ya que existe gran disparidad entre el número de alumnos que finalizan la enseñanza primaria y el de los

¹²³ Véase PNUD 2005, 282-285.

que dominan los conocimientos considerados como mínimos en las respectivas regulaciones nacionales.¹²⁴

Es evidente que la mejora de la calidad de la enseñanza requiere un gran esfuerzo por parte de los diversos gobiernos nacionales. Pero algunos gobiernos parecen reacios a considerar una alteración en el reparto de los escasos recursos económicos de los que disponen.¹²⁵ Ello se debe a que, como muestra la Gráfica 6, la correlación entre la inversión pública y el aumento de la tasa de alfabetismo no es muy estrecha (sólo un 0,38%). Éste no es lugar para adentrarnos en el tema del manejo eficaz de recursos financieros, pero es cierto que la ineficacia en su administración tiene importantes repercusiones en los resultados obtenidos.

Gráfica 6: América Latina: Correlación entre el gasto público en educación y la tasa de alfabetismo de jóvenes¹²⁶



En un panorama tan complejo como es el sistema educativo de un país, la estructura socioeconómica desempeña un papel importante. ¿De qué sirven fuertes inversiones en educación si los niños en edad escolar se ven impelidos a trabajar para contribuir a la manutención de la familia? ¿O si la educación es considerada patrimonio exclusivo de los hijos varones? Por eso, el aumento de la inversión no es la solución a todos los males y es necesario

¹²⁴ Véase UNESCO 2005, 1.

¹²⁵ Para consultar el porcentaje del PIB destinado a educación por países, véase en el apéndice la Tabla A3.

¹²⁶ Véase PNUD 2005, 284-287.

mejorar las condiciones económicas de las familias para garantizar la escolarización de todos niños.

En este sentido, la deserción es uno de los problemas a los que tienen que enfrentarse los diversos gobiernos latinoamericanos.¹²⁷ En toda América Latina, puede observarse un fuerte descenso de la tasa global de deserción: en Brasil la reducción es de 24 puntos porcentuales, en Costa Rica de 19 y en Venezuela de 16. Chile presenta los valores más bajos tras una reducción de 15 puntos porcentuales entre los años 1990 y 2003, mientras que Honduras (53%), Guatemala (49%) y Bolivia (46%) presentan las tasas globales más altas de deserción.¹²⁸

Por lo que se refiere a la distribución de las tasas de analfabetismo, éstas son más elevadas en el grupo de población de mayores de 24 años, en la población rural, en la población marginal de las zonas urbanas¹²⁹ y en la población indígena.¹³⁰

Gracias a la extensión del acceso a la educación primaria, los índices de analfabetismo se han reducido entre la población más joven y se concentran ahora en el grupo de población de mayores de 24 años. Los programas de alfabetización han contribuido también al aumento del alfabetismo entre la población latinoamericana más joven. Los programas de alfabetización forman parte de la más amplia Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Pero la EDJA no goza del carácter prioritario que tiene la educación primaria –sobre todo, por lo que respecta al gasto público–¹³¹ y en la mayoría de las ocasiones no ha sido incluida dentro de las reformas educativas emprendidas por los distintos gobiernos de la región. La educación de adultos es llevada a cabo, además, por una multitud de agentes: instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales (ONGs), organismos internacionales y entidades de carácter privado como órdenes religiosas. Por un lado, esto supone la participación de la sociedad civil, pero, por otro, hace muy complicada la coordinación de los esfuerzos, dado que los intereses de las diversas organizaciones no son siempre convergentes.¹³²

Una de las causas por las que la EDJA no constituye una prioridad en las políticas sociales gubernamentales es que se carece de estudios que muestren los logros alcanzados,¹³³ por ejemplo, si se ha producido una mejora palpable de las condiciones de vida de los participantes

¹²⁷ Véase Infante 2000, 20.

¹²⁸ Véase CEPAL 2005b, 380-383. Para consultar los datos relativos a la deserción global, temprana, al finalizar el ciclo primario y en el ciclo secundario, véase el apéndice la Tabla A5.

¹²⁹ Los estudios consultados se centran en la población rural e indígena y lamentablemente no ofrecen un análisis sobre la población urbana marginal.

¹³⁰ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 44.

¹³¹ Véase OREALC / UNESCO Santiago 2005, 27.

¹³² Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 44.

¹³³ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 44.

en los programas o si su productividad o perspectivas de encontrar un empleo han mejorado sustancialmente. El poder contar con tales estudios sería, pues, de vital importancia para involucrar más a los gobiernos en la educación de jóvenes y adultos. Así podrían medir el éxito de las campañas o programas que pusieran en marcha.

No sólo la falta de estudios le resta importancia a la EDJA. Debido a la escasez de medios financieros, las decisiones de política educativa parten de una disyuntiva: invertir en la educación de los niños o en la de los jóvenes y adultos.¹³⁴ Es perfectamente comprensible que se dé prioridad a la educación de los niños frente a la de los jóvenes y adultos. Pero una mala infraestructura de EDJA repercute negativamente en la educación de los niños, puesto que, como han demostrado varios estudios, su rendimiento escolar depende, en parte, del nivel de escolaridad de los padres.¹³⁵

La universalización del acceso a la educación primaria llegó con cierto retraso a las zonas rurales, lo que explica, entre otros factores –como los altos índices de repetición o el bajo índice de supervivencia al 5º año–, que el analfabetismo sea más elevado en ellas.¹³⁶

Por último, debido a que la mayoría de la población indígena reside en áreas rurales, también este grupo de población se ve especialmente afectado por elevadas tasas de analfabetismo. Si a esto se le suma el proceso de aculturación y castellanización¹³⁷ al que han estado sometidos los indígenas y la marginalización social que sufren, se comprenderá mejor que las tasas de analfabetismo sean mucho más elevadas que entre la población no indígena.

En resumen, América Latina es la región en vías de desarrollo que presenta las tasas más elevadas de alfabetismo pero todavía quedan muchos problemas por resolver antes de eliminar completamente el analfabetismo. La consecución de esta meta se ve dificultada por la inestabilidad política y la dependencia económica de otras regiones y no se hará realidad hasta que no se lleven a cabo los cambios sociales pertinentes.

¹³⁴ Véase UNESCO / CEAAL / CREFAL / INEA 2000, 41.

¹³⁵ Véase UNESCO / CEAAL / CREFAL / INEA 2000, 42.

¹³⁶ Véase UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP 2000, 44.

¹³⁷ Se habla de *castellanización* cuando el objetivo de la educación es el abandono de la lengua indígena materna en favor del español, con el fin de “civilizar” a los pueblos indígenas e integrarlos en la sociedad dominante; comp. Hamel 1994b, 291.

5 El analfabetismo en Bolivia

Para comprender las causas y las repercusiones que tiene el analfabetismo en cualquier país es necesario conocer primero determinados datos socioeconómicos y políticos. En el caso de Bolivia, debido a su enorme multiculturalismo, se hace preciso también analizar la composición étnica de la población y hacer unas reflexiones sobre el idioma en el que se debe llevar a cabo la alfabetización.

La República de Bolivia está situada en pleno corazón del subcontinente sudamericano. Limita al norte y noreste con Brasil, al noroeste con Perú, al sudeste con Paraguay, al sur con Argentina y al oeste y suroeste con Chile. Bolivia ocupa una superficie de 1.098.581 km² y es, por tanto, el quinto país de América Latina en extensión tras Brasil, Argentina, Perú y Colombia. La capital constitucional es Sucre y la sede de gobierno es La Paz.¹³⁸ Su territorio está dividido política y administrativamente en nueve departamentos (de norte a sur y de oeste a este: Pando, La Paz, Beni, Oruro, Cochabamba, Santa Cruz, Potosí, Chuquisaca y Tarija), 112 provincias y 324 municipios.¹³⁹

A pesar de que las dos terceras partes del territorio boliviano están formadas por regiones tropicales o semitropicales, la población se ha concentrado históricamente en el Altiplano. Ello se debe a que las tierras bajas, a pesar de que sus suelos son más ricos, han permanecido prácticamente inaccesibles hasta nuestros días. Solamente un pequeño número de cazadores y recolectores seminómadas lograron adentrarse en sus espesuras. Como las comunicaciones son muy difíciles, permanecieron prácticamente aislados durante siglos, habiendo sido escasos los contactos con los centros de cultura.¹⁴⁰

5.1 Contexto político

En el presente capítulo solamente se mencionarán los acontecimientos políticos que han marcado la historia boliviana del último medio siglo y que han convertido a Bolivia en un país de nuevo

¹³⁸ Véase *Brockhaus - Die Enzyklopädie* 1996²⁰.

¹³⁹ Entre 1999 y el 2002 se crearon diez nuevos municipios. Sin embargo, el censo del 2001 sigue clasificando sus datos de acuerdo a la división anterior en 314 municipios, puesto que todavía no se contaba con la demarcación territorial definitiva de estas unidades político-administrativas; véase Ministerio de Educación de Bolivia 2004, 33.

¹⁴⁰ Véase Klein 2003, 1-2.

convulsionado por protestas ciudadanas, cortes de carretera, huelgas y otras manifestaciones del descontento popular. Por otro lado, nos interesa también esclarecer de dónde nace la voluntad política que ha dado vida a una ley tan innovadora como la Ley de Reforma Educativa de 1994.

La situación política boliviana del último medio siglo es heredera de la inacabada revolución de 1952 y se ha caracterizado por la sucesión de golpes militares y dictaduras. La revolución fue seguida por varios gobiernos civiles bajo los líderes del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), Víctor Paz Estensoro y Hernán Siles Suazo (1952-1964),¹⁴¹ y dos gobiernos militares.¹⁴² A éstos les siguió la dictadura militar más larga en la Bolivia del siglo XX, la del general Augusto Banzer (1971-1978), quien llegó al poder gracias a un golpe militar propiciado por el descontento producido por las medidas radicales que había intentado introducir el general Juan José Torres.¹⁴³ Banzer se mantuvo en el poder casi un decenio, no tanto a causa de la represión política sino de la mejora de la situación económica como consecuencia del boom del petróleo y de los créditos.¹⁴⁴

Tras cuatro años de vaivenes políticos, en 1982 se produjo el regreso a la democracia.¹⁴⁵ Desde entonces la estructura política de Bolivia ha sufrido cambios importantes. Cabe destacar el afianzamiento de un sistema multipartidista, el fortalecimiento del poder legislativo, el proceso de descentralización que ha incrementado el peso político de los municipios y el recurso a la negociación entre partidos a través de coaliciones de gobierno.¹⁴⁶

Bolivia ha gozado durante el último siglo de un sistema político multipartidista, no eliminado ni siquiera durante la revolución de 1952.¹⁴⁷ Actualmente, los partidos políticos más importantes son tres: el MNR, la Acción Democrática Nacionalista (ADN) y el Movimiento de la Izquierda Revolucionaria, (MIR). Desde la reinstauración de la democracia en 1982, ninguno de estos partidos ha obtenido mayoría absoluta ni en las elecciones al Parlamento ni en las presidenciales. Por ello, ha aumentado la importancia de partidos más pequeños como el Movimiento Revolucionario Tupac Katari, el Movimiento Bolivia Libre (MBL), el partido Conciencia de Patria (CONDEPA) y la Unión Cívica Solidaridad (UCD). En el mapa político boliviano no hay que olvidar las formaciones sindicales: la Central Obrera Boliviana (COB), la

¹⁴¹ Véase Klein 2003, 212-223.

¹⁴² El primero bajo René Barrientos y Alfredo Ovando (1964-1970), durante cuyo gobierno se elaboró la actual Constitución Política de Bolivia de 1967, y el segundo el del general Juan José Torres (1970-1971); véase Klein 2003, 223-229.

¹⁴³ Véanse Halperin Donghi 1991, 796 y Klein 2003, 229-234.

¹⁴⁴ Véase Halperin Donghi 1991, 796.

¹⁴⁵ Véase Klein 2003, 234-238.

¹⁴⁶ Véase Klein 2003, 257.

¹⁴⁷ Véase Klein 2003, 259.

Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia (FSTMB), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y el Partido Obrero Revolucionario (POR).¹⁴⁸

Los tres gobiernos formados a lo largo de los ochenta fueron gobiernos de coalición,¹⁴⁹ pero el que más interesa a nuestros propósitos es el que llevó al poder al Movimiento Revolucionario Tupac Katari en los noventa. En las elecciones de 1993, el MNR se alzó con la victoria, pero para poder formar gobierno tuvo que apoyarse en los kataristas, representantes de los campesinos de origen aymara.¹⁵⁰ La llegada al poder de un partido pro indigenista permitió introducir importantes reformas políticas entre las que cabe destacar las siguientes: la reforma de la Constitución de 1967 (en cuyo articulado se recogió de forma expresa el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad boliviana), la Ley de Participación Popular de 1994, la Ley de Reforma Educativa del mismo año y la Ley de Descentralización de 1995 (que permite la creación de gobiernos municipales con cierto grado de autonomía política y económica y capacidad de control sobre la política educativa a nivel local).¹⁵¹

La citada Ley de Participación Popular de 1994 prevé la devolución de poder a los pueblos indígenas y originarios (*empoderamiento*), otorga reconocimiento oficial a las autoridades indígenas tradicionales, promueve la formación de municipios indígenas y transfiere competencias y recursos financieros a los municipios y a las organizaciones de base para que ellos mismos inviertan en educación y en planes de salud.¹⁵² Estos cambios son especialmente importantes en un país como Bolivia, en el que el 83% de los municipios son rurales y, por ende, indígenas.¹⁵³ Por primera vez en la historia contemporánea, los pueblos indígenas y originarios pueden tomar parte activa en el proceso de toma de decisiones. Los cambios están ocurriendo con gran rapidez como demuestra el hecho de que en las elecciones municipales inmediatamente posteriores a la promulgación de la ley, 500 de los aproximadamente 3.000 alcaldes elegidos por voto popular se autoidentificaban con algún pueblo indígena.¹⁵⁴

A pesar de las reformas, el MNR obtuvo pobres resultados en las elecciones de 1997, siendo superado por el ADN (con un 21% de los votos) y el MIR (con un 20%).¹⁵⁵ Estos dos últimos partidos formaron una coalición de gobierno y nombraron presidente al ex-dictador

¹⁴⁸ Véase Klein 2003, 257-259.

¹⁴⁹ Véase Klein 2003, 243.

¹⁵⁰ Véase Klein 2003, 261.

¹⁵¹ Véase Klein 2003, 261-262.

¹⁵² Véase Hornberger / López 1998, 222.

¹⁵³ Véase Hornberger / López 1998, 222.

¹⁵⁴ Véase Hornberger / López 1998, 223.

¹⁵⁵ Véase Klein 2003, 262.

Hugo Banzer.¹⁵⁶ A mediados del 2001, Banzer se vio obligado a dimitir por problemas de salud y fue reemplazado por su vicepresidente Jorge Quiroga.¹⁵⁷

En las elecciones celebradas en junio del 2002, el MNR regresó al poder y Gonzalo Sánchez de Lozada fue nombrado presidente por segunda vez.¹⁵⁸ Pero su presidencia sólo duró 14 meses. Sus planes de exportar gas natural a EE.UU. provocaron fuertes protestas populares, con lo que en octubre del 2003 se vio obligado a dimitir y fue sustituido en el puesto por su vicepresidente Carlos Mesa.¹⁵⁹ Éste convocó un referéndum sobre la política energética que derivó en la promulgación de la Ley de Hidrocarburos, la cual aumentó la carga tributaria y la intervención del Estado en el sector en contra de las grandes compañías internacionales. Pero esta ley produjo el efecto contrario al deseado, ya que gran parte de la población empezó a exigir la nacionalización de los hidrocarburos.¹⁶⁰ Tras 20 meses de mandato, Carlos Mesa presentó su dimisión en junio del 2005 y fue sucedido por un gobierno de transición cuya principal función es convocar elecciones generales antes de que finalice el año 2005.¹⁶¹

A pesar de los tumultuosos acontecimientos de los últimos años, las reformas en materia de educación han seguido afortunadamente su curso. Pero si la inestabilidad política se instala de nuevo en el país, cabe preguntarse si la educación seguirá siendo un tema prioritario.

5.2 Contexto económico

No sólo la inestabilidad política podría poner freno a las recientes reformas educativas. Como ya se dijo anteriormente, la situación económica influye en el nivel educativo de un país. En casos de pobreza muy extrema, los niños tienen que trabajar para contribuir a la manutención de la familia o sólo cursan los tres años de educación primaria que ofrece la mayoría de los colegios en entornos rurales, a falta de los medios para trasladarse a otro colegio.

Para allanar el terreno a la inversión extranjera y favorecer la concesión de ayudas, los sucesivos gobiernos han liberalizado la economía boliviana hasta convertirla en una de las más abiertas del mundo.¹⁶² Pero la privatización y la desnacionalización de empresas bolivianas

¹⁵⁶ Véase Klein 2003, 263.

¹⁵⁷ Véase Klein 2003, 263.

¹⁵⁸ Véase Klein 2003, 261-263. La primera vez fue en el periodo 1993-1997.

¹⁵⁹ Véase CEPAL 2005d, 149.

¹⁶⁰ Véase CEPAL 2005d, 149.

¹⁶¹ Véase CEPAL 2005d, 149.

¹⁶² Véase Morales 2003, 234.

producen un fuerte rechazo entre la clase obrera y los campesinos y aumentan la inestabilidad política.¹⁶³

El rápido crecimiento económico experimentado en los años noventa (con una tasa del 4% entre 1990 y 1997 y de incluso un 5% en 1998) se frenó repentinamente en 1999, año en que se inició un breve periodo de bajo crecimiento.¹⁶⁴ En los últimos tres años se ha producido una recuperación de la economía con un crecimiento del 2,8% en el 2003, del 3,6% en el 2004 y con unas previsiones para el 2005 del 3,5%.¹⁶⁵ Sin embargo, dicho crecimiento no ha permitido todavía recuperar el nivel alcanzado en 1998.¹⁶⁶

Otra de las estrategias económicas puesta en práctica para atraer a la inversión extranjera fue la fuerte reducción tarifaria introducida en 1997 con vistas a la integración de Bolivia en el Mercosur.¹⁶⁷ Pero el efecto producido fue exactamente el contrario al esperado y la economía boliviana experimentó pérdidas millonarias, por su incapacidad de competir con las industrias de otros países miembros y, sobre todo, a causa de las devaluaciones monetarias en Brasil y Argentina. Al ser éstos los mercados tradicionales de exportación del gas boliviano, la devaluación propició la crisis de 1999.¹⁶⁸

Para aliviar las economías domésticas se consideró oportuno acudir también a medidas devaluatorias. La devaluación monetaria del 2002 ha supuesto, empero, el endeudamiento de las clases obrera y media.¹⁶⁹ Los sindicatos, aunque algo debilitados, se han “despertado” y han reiniciado las protestas. Los bloqueos de carreteras y las huelgas se han convertido en algo rutinario y están ocasionando graves pérdidas económicas. Mientras tanto, la élite en el poder ve en la globalización, radicalmente rechazada por la clase obrera y los campesinos, la solución a todos los males económicos.¹⁷⁰ En consecuencia, el enfrentamiento de clases se ha agudizado en Bolivia y se ha convertido en un factor de insatisfacción social y de inestabilidad política.

La relativa bonanza económica de los años noventa (interrumpida por la ya mencionada crisis de 1999), no ha impedido que Bolivia se encuentre aún entre los países más pobres de América Latina con un índice de pobreza en el 2002 de un 62,4%.¹⁷¹

¹⁶³ Véase Morales 2003, 234.

¹⁶⁴ Véase Ministerio de Educación de Bolivia 2004, 34..

¹⁶⁵ Véase CEPAL 2005d, 20.

¹⁶⁶ Véase CEPAL 2005d, 149-150.

¹⁶⁷ Véase Morales 2003, 234.

¹⁶⁸ Véase Morales 2003, 236.

¹⁶⁹ Véase Morales 2003, 234-235.

¹⁷⁰ Véase Morales 2003, 234-235.

¹⁷¹ Véase CEPAL 2004b, 62.

Bolivia es uno de los países con las mayores desigualdades distributivas de América Latina. El 40% más pobre de la población participa en el 9,5% del total del ingreso, mientras que el 10% más rico participa en el 41,0% del ingreso.¹⁷²

Junto a las deficiencias estructurales, varios desastres naturales producidos en los últimos años (inundaciones, una tenaz sequía y un terremoto de gran intensidad que afectó especialmente al departamento de Cochabamba) han contribuido a empeorar la ya grave situación económica de Bolivia, convirtiéndolo en el segundo país más pobre de América Latina y el Caribe tras Haití.¹⁷³

5.3 Contexto demográfico¹⁷⁴

Según el Censo de Población realizado en el 2001 por el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (INE), la población total del país es de 8.274.325. Esto supone que la población se ha más que duplicado en los últimos cincuenta años.¹⁷⁵ El reparto de la población por área de residencia refleja que el 62,4% vive en núcleos urbanos, mientras que el 37,6% vive en zonas rurales.¹⁷⁶ En el censo anterior de 1992, la población urbana representaba un 57,5% de un total de 6.420.792 habitantes y la rural un 42,5%. El aumento de población en el periodo intercensal 1992-2001, expresa un ritmo de crecimiento anual del 2,74%, repartiéndose de la siguiente forma: la media anual de crecimiento urbano es del 3,62%, sin embargo, la población rural se ha incrementado a un ritmo del 1,42% anual. Se advierte, pues, una tendencia a la concentración de la población en núcleos urbanos y a un progresivo abandono del campo.

La población rural es predominantemente originaria o indígena, llegando incluso a identificarse los términos *indígena* y *campesino*. Según datos del censo de población del 2001, un 44,9% de la población indígena vive en ciudades y un 55,1% en áreas rurales. Estos porcentajes difieren bastante de los de la población no indígena: un 79,9% vive en centros urbanos y un 20,1% en áreas rurales.

¹⁷² Véase CEPAL 2004b, 340.

¹⁷³ Véase Morales 2003, 239.

¹⁷⁴ A menos que se indique otra cosa, la información ha sido extraída del Censo Nacional de Población y Vivienda 1992 y del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, ambos elaborados por el Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (INE).

¹⁷⁵ Véase Klein 2003, 251.

¹⁷⁶ Hay que tener en cuenta que la definición de área rural utilizada por el INE es muy generosa, puesto que se considera urbano todo núcleo de población que cuente con más de 2.000 habitantes; véase Instituto Nacional de Estadística 2003, 95.

La densidad de población es de 7,6 habitantes por km². Esto supone un aumento respecto a los 5,9 registrados en 1992.¹⁷⁷ La mayor parte de la población se agrupa en los departamentos de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, donde vive el 70% de los bolivianos. Además, las ciudades de La Paz (790.000 habitantes), El Alto (647.000), Cochabamba (517.000) y Santa Cruz (1.116.000) concentran al 37% de la población urbana.

Dos son las causas del aumento de la población en un determinado departamento:¹⁷⁸ el número de nacimientos y la tasa neta de migración.¹⁷⁹ Ésta última indica la diferencia entre el número de personas que fijan su residencia en ese departamento (inmigrantes) y los que lo abandonan para irse a vivir a otro (emigrantes). Los departamentos de Pando, Santa Cruz, Tarija y Cochabamba tienen una tasa neta de migración positiva, lo cual significa que es mayor el número de inmigrantes que el de emigrantes. Estos movimientos de población, ocasionados en su mayoría por motivos laborales y económicos, deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar la oferta educativa.

La tasa global de fecundidad¹⁸⁰ ha ido bajando en los últimos años hasta situarse en 4,8 hijos por mujer, siendo más alta en el área rural (6,1) que en la urbana (3,6). La disminución de este indicador se ha producido principalmente en las ciudades, ya que en el campo la tasa ha permanecido prácticamente invariable.

La leve caída de la tasa de fecundidad se refleja ya en la pirámide generacional, en la que se observa una ligera disminución de los niños menores de un año. Si esta tendencia se confirma, será necesario tenerla también en cuenta a la hora de repartir y planificar los recursos educativos. En cambio, se ha producido un ensanchamiento en la franja comprendida entre los 5 y los 15 años, con lo que la demanda de educación seguirá creciendo en los próximos años.¹⁸¹ Según datos del Censo de Población 2001, la población menor de 15 años representa un 38,6% del total, lo cual convierte a Bolivia en una nación con una población muy joven.

¹⁷⁷ Véase Ministerio de Educación de Bolivia 2004, 37.

¹⁷⁸ Puesto que la utilización de una división administrativa más pequeña (ya sea la provincia, ya sea el municipio) complicaría innecesariamente la presentación de los datos, se ha optado por seguir la división por departamentos, que aún no siendo homogénea, permite una comparación satisfactoria.

¹⁷⁹ Para consultar los datos referentes al crecimiento intercensal, la tasa de fecundidad y la tasa neta de migración por departamentos véase en el apéndice la Tabla A6.

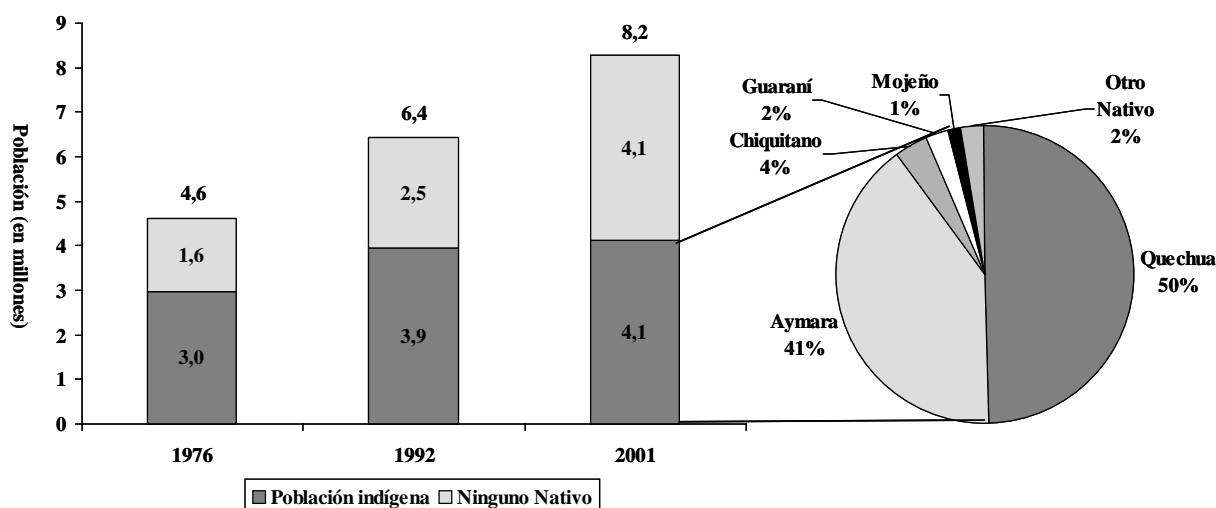
¹⁸⁰ La *tasa de fecundidad* es el número de hijos que, en promedio, tendrían en toda su vida reproductiva las mujeres en edad fértil, si su reproducción transcurriera según el patrón de fecundidad observado en determinado año. La tasa de fecundidad se utiliza para indicar el nivel de renovación de las generaciones; véase Ministerio de Educación de Bolivia 2004, 37. Para poder comparar mejor el significado de los datos presentados, la renovación de las generaciones en los países más desarrollados se considera que corresponde a una tasa de 2,1 hijos por mujer; véase *Gabler-Wirtschafts-Lexikon* 1993.

¹⁸¹ Véase Ministerio de Educación de Bolivia 2004, 37.

5.4 Distribución étnica de la población

La complejidad de la composición étnica de la población boliviana es enorme y para comprender su diversidad es necesario desprenderse de la imagen que tradicionalmente se tiene de Bolivia como país de quechuas y aymaras.¹⁸² Un total de 33 etnias¹⁸³ viven repartidas por todo el territorio nacional, desde los Andes y el Altiplano hasta el Oriente, el Chaco y la Amazonia.¹⁸⁴ Estas tres últimas regiones, que ocupan dos tercios del territorio nacional, recogen la mayor diversidad étnico-cultural y lingüística del país.¹⁸⁵ Comparada con el resto de países latinoamericanos, Bolivia presenta la tasa más alta de hablantes de lengua indígena en proporción a la población total (un 63%).¹⁸⁶ Su diversidad lingüística sólo se ve superada en números absolutos por México y Perú.¹⁸⁷

Gráfica 7: Bolivia: Distribución de la población por condición indígena, censos 1976, 1992 y 2001¹⁸⁸



¹⁸² Existen varias grafías diferentes de este pueblo y de su lengua: aymara, aimara, aymarà y aimará. En el presente trabajo se ha optado por la grafía *aymara*.

¹⁸³ Ésta es la cifra a la que se ha llegado basándose en las fuentes consultadas. López habla de 36 etnias (véase López 2000b, 8). Esta disconformidad se debe a que es difícil establecer límites nítidos entre algunos pueblos, por ejemplo, los loretano son considerados una etnia por López (véase López 2000b, 11), mientras que Díez Astete y Murillo los incluyen en el pueblo moxeño (véase Díez Astete / Murillo 1998, 148). Otros dos nombrados por López, huacaraje y maropa, (véase López 2000b, 11) están extinguidos según otros autores.

¹⁸⁴ Los pueblos de Oriente, Chaco y la Amazonia se autodenominan “indígenas”, mientras que los pueblos de tierras altas, especialmente los aymaras y los quechuas, se autodenominan “pueblos originarios”; véase Rodríguez Bazán 2000, 131.

¹⁸⁵ Véase López 2000b, 8.

¹⁸⁶ Véase Hornberger / López 1998, 206.

¹⁸⁷ Véase Ministerio de Educación 2004, 39.

¹⁸⁸ Véase Instituto Nacional de Estadística 2003, 27.

Los resultados de los tres últimos censos de población (1976, 1992 y 2001) muestran un aumento en valores absolutos de la población indígena acompañado de una pérdida de peso frente a la población no indígena.¹⁸⁹ En la Gráfica 7 se puede observar como el porcentaje de indígenas se ha reducido drásticamente frente al total de la población en los últimos años. La población indígena censada en el 2001 está a su vez desglosada por pueblos, constituyendo los quechuas y los aymaras más del 90% de la población indígena.

Uno de los problemas que se presentan al comparar los datos de los distintos censos es que cada uno de ellos ha utilizado un método de recolección de datos distinto. En particular, nos interesan los datos de los censos de 1992 y 2001 por ser los más recientes. En el censo de población de 1992, se contabilizó solamente a las personas que habitualmente hablan un idioma nativo, con lo cual se tuvo en cuenta la población de 6 años de edad o mayor.¹⁹⁰ En el censo del 2001, se incluyó junto a este criterio una pregunta de autoidentificación que sólo se aplicó a los mayores de 15 años.¹⁹¹ Las cifras presentadas deben ser tomadas como orientativas y no como cifras exactas, puesto que en muchas ocasiones los entrevistados ocultan su verdadera filiación étnica porque no desean ser asociados con grupos socialmente marginados.¹⁹²

De un total de 5.064.992 mayores de 15 años, 3.142.637 se autoidentifican con un pueblo nativo, lo cual representa un 62% de la población total de más de esa edad. Por departamentos, aquellos en los que se da una autoidentificación más alta son Potosí (83,9%) y La Paz (77,5%); Pando y Tarija presentan, con un 16,2% y un 19,7% respectivamente, las tasas más bajas de autoidentificación.¹⁹³

Una limitación del censo del 2001 es que sólo recoge expresamente los datos referentes a los cinco pueblos más importantes en cuanto a número de miembros –quechua, aymara, guaraní, chiquitano y mojeño. El resto de los encuestados que se identifican con un pueblo nativo diferente a los anteriormente citados fueron incluidos bajo la rúbrica “otro nativo”.¹⁹⁴

Esta reducción se debe en parte al más bien escaso interés por los pueblos de tierras bajas en contraposición al mostrado por los pueblos originarios del Altiplano (quechuas, aymaras y urus), con los que se identifica la imagen de Bolivia tanto a nivel nacional como internacional. Los pueblos indígenas de tierras bajas no suelen ser objeto de un tratamiento individual sino que

¹⁸⁹ Véase Instituto Nacional de Estadística de Bolivia 2003, 27; véase en el apéndice la Tabla A6.

¹⁹⁰ Véase Díez Astete / Murillo 1998, 259.

¹⁹¹ Véase Instituto Nacional de Estadística 2003, 21.

¹⁹² Véase López 2000b, 12.

¹⁹³ Véase Instituto Nacional de Estadística de Bolivia 2003, 68.

¹⁹⁴ Para consultar la distribución de la población indígena por pueblo y departamento, véase en el apéndice la Tabla A8.

son englobados en un mismo grupo. Sin embargo, las diferencias entre los pueblos de tierras bajas por lo que se refiere a la conservación de su cultura, tradiciones y lengua son enormes como se verá más abajo. Estas diferencias son de gran importancia a la hora de poner en práctica la nueva legislación en materia de educación bilingüe. Puesto que la Ley de Reforma Educativa regula la posibilidad de establecer una educación bilingüe en cualquiera de las lenguas indígenas, resulta de interés saber el número de miembros de los 30 pueblos de tierras bajas.¹⁹⁵

El Censo Indígena Rural de Tierras Bajas (CIRTB) de 1994 fue elaborado con la intención de subsanar el vacío de información del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1992 sobre los pueblos del Oriente, el Chaco y la Amazonia. Como ya se mencionó anteriormente, el censo de 1992 utilizó como único método para establecer la identidad étnica de los encuestados el criterio de la lengua o lenguas habladas. Por lo tanto, sólo tiene en cuenta a la población de 6 años o más, a las lenguas mayoritarias (quechua, aymara y guaraní) y no valora el hecho de que, como veremos más adelante, gran parte de la población indígena se ha castellanizado profundamente y ya no habla ningún idioma originario.

Los pueblos indígenas de tierras bajas¹⁹⁶ se caracterizan por su gran diversidad demográfica.¹⁹⁷ Se pueden establecer cuatro grupos: en el primero se encuentran los pueblos que cuentan con más de 10.000 miembros, en el segundo entre 10.000 y 1.000, en el tercero entre 1.000 y 500 y en el cuarto menos de 500. En el primer grupo se encuadran 3 etnias: los guaraní, con una población censada de 36.917 personas,¹⁹⁸ los chiquitano con 47.000¹⁹⁹ y los mojeños o moxeños con 19.699.²⁰⁰ En el segundo grupo se encuentran los guarayo con 7.235,²⁰¹ los

¹⁹⁵ Los datos que se ofrecen a continuación están sacados de la excelente obra de Díez Astete y Murillo *Pueblos indígenas de tierras bajas*, quienes se basan en el Censo Indígena Rural de Tierras Bajas (CIRTB) de 1994. Por lo que respecta a los chimane, itonama, tacana, reyesano, cavineño, ayoreo, canichana, sirionó, yuki, huacaraje, pacahuara y leco la información ha sido extraída de López 2000b, 11.

¹⁹⁶ Puesto que en ocasiones existen varias grafías o incluso nombres diferentes para un mismo pueblo, se ha optado por seguir las denominaciones utilizadas por Díez Astete y Murillo.

¹⁹⁷ Salvo que se indique lo contrario, las cifras de población están extraídas del CIRTB.

¹⁹⁸ Por lo que respecta al número exacto de guaraní existen estimaciones que difieren enormemente. Según Xavier Albó, citado en Díez Astete y Murillo, la población total es de 94.000 personas. Estas diferencias se pueden deber a que el CIRTB sólo consideró a la población ubicada en el corazón del área históricamente guaraní y al ser un censo rural no incluyó a los residentes en poblaciones de más de 2.000 habitantes; comp. Díez Astete / Murillo 1998, 95. Según la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y registros de diversas organizaciones no gubernamentales, la cifra podría ser incluso mucho menor a la censada; véase López 2000b, 10.

¹⁹⁹ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 75. Los chiquitano no forman una unidad étnica, sino que el término chiquitano debe entenderse como un nombre colectivo dado a grupos étnicos diferenciados de habla chiquitana o arawak.

²⁰⁰ Esta cifra es ofrecida por el CIRTB, mientras que la Central de los Pueblos Indígenas del Beni (CPIB) estima su número en 30.000; comp. Díez Astete / Murillo 1998, 148. López, por su parte, habla de 25.000 mojeños, cifra en la que no están incluidos los 1.300 loretaño que él considera pueblo aparte; véase López 2000b, 10-11.

²⁰¹ Esta cifra es la recogida por el CIRTB, mientras que los dirigentes indígenas de todas las centrales comunales hablan de 11.000 guarayo; comp. Díez Astete / Murillo 1998, 117.

movima con 6.516,²⁰² los chimane con 6.000, los itonama con 5.500, los tacana con 5.500, los reyesano con 4.500, los yuracaré con 2.136,²⁰³ los joaquiniano con 2.462,²⁰⁴ los weenhayek con 2.081,²⁰⁵ los cavineño con 2.000, los mosetene con 1.177²⁰⁶, los chacobo con 1.100²⁰⁷ y los ayoreo con cerca de 1.000. En el tercer grupo están los cayubaba con cerca de 794 miembros²⁰⁸, los baure con 590,²⁰⁹ los canichana con 600, los esse ejja con 583²¹⁰ y los sirionó con cerca de 500. El cuarto grupo agrupa a 10 pueblos cuya población es muy dispar: los yaminahua cuentan con 160 miembros,²¹¹ los machineri con 105,²¹² los yuki con 140, los moré con 109,²¹³ los araona con 90,²¹⁴ los tapiete con 74,²¹⁵ los guarasug'we pauserna con 45,²¹⁶ los huaracaje con 40,²¹⁷ los pacahuara con 20, y los leco con tan sólo 9 miembros.²¹⁸

Si bien no todos los indígenas hablan una lengua nativa como se verá a continuación, al menos un 60% de los bolivianos hablan una lengua vernácula, ya sean monolingües (12%) o bilingües (48%).²¹⁹ A partir de los datos censales se han encontrado cuarenta situaciones lingüísticas diferentes –trilingües, bilingües castellano-nativo, bilingües de dos idiomas nativos con multitud de combinaciones diferentes, monolingües de español o de idioma nativo– y este número será aún mayor si se aplican pruebas para medir el grado de bilingüismo de los niños que inician su escolarización.²²⁰ Este hecho habrá de ser tenido muy en cuenta a la hora de llevar a la

²⁰² Sin embargo, según la CPIB su número se estima en 11.500 personas; comp. Díez Astete / Murillo 1998, 175.

²⁰³ Según el CIRTB, pero algunos investigadores estiman su número superior a 3.000; comp. Díez Astete / Murillo 1998, 244.

²⁰⁴ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 131. Los joaquiniano no son una etnia, sino una mancomunidad de grupos étnicos unidos por una misma voluntad de convivencia y ayuda mutua; véase. Díez Astete / Murillo 1998, 134.

²⁰⁵ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 319.

²⁰⁶ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 168.

²⁰⁷ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 56.

²⁰⁸ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 49.

²⁰⁹ Según la Coordinadora Indígena de la Región Amazónica de Bolivia (CIRABO), la población baure alcanza las 4.000 personas; comp. Díez Astete / Murillo 1998, 31.

²¹⁰ Según el CIRTB, pero la Coordinadora Indígena de la Región Amazónica de Bolivia (CIRABO) incluye en sus estimaciones la población dispersa por el norte del departamento de La Paz, el sur de Pando y el oeste del Beni, cifrando el número de esse ejja en unos 2.000; véase Díez Astete / Murillo 1998, 85-86.

²¹¹ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 229.

²¹² Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 286.

²¹³ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 159.

²¹⁴ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 15.

²¹⁵ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 211.

²¹⁶ Comp. López 2000b, 11. El CIRTB coincide con López, pero para Díez Astete y Murillo se trata de un pueblo que ya ha desaparecido; comp. Díez Astete / Murillo 1998, 113.

²¹⁷ Este pueblo no está incluido en la clasificación de Díez Astete y Murillo.

²¹⁸ Según un dirigente leco, el Censo Indígena no habría tomado en cuenta una comunidad leco de unos 200 individuos situada más al norte; véase Rodríguez Bazán 2000, 147.

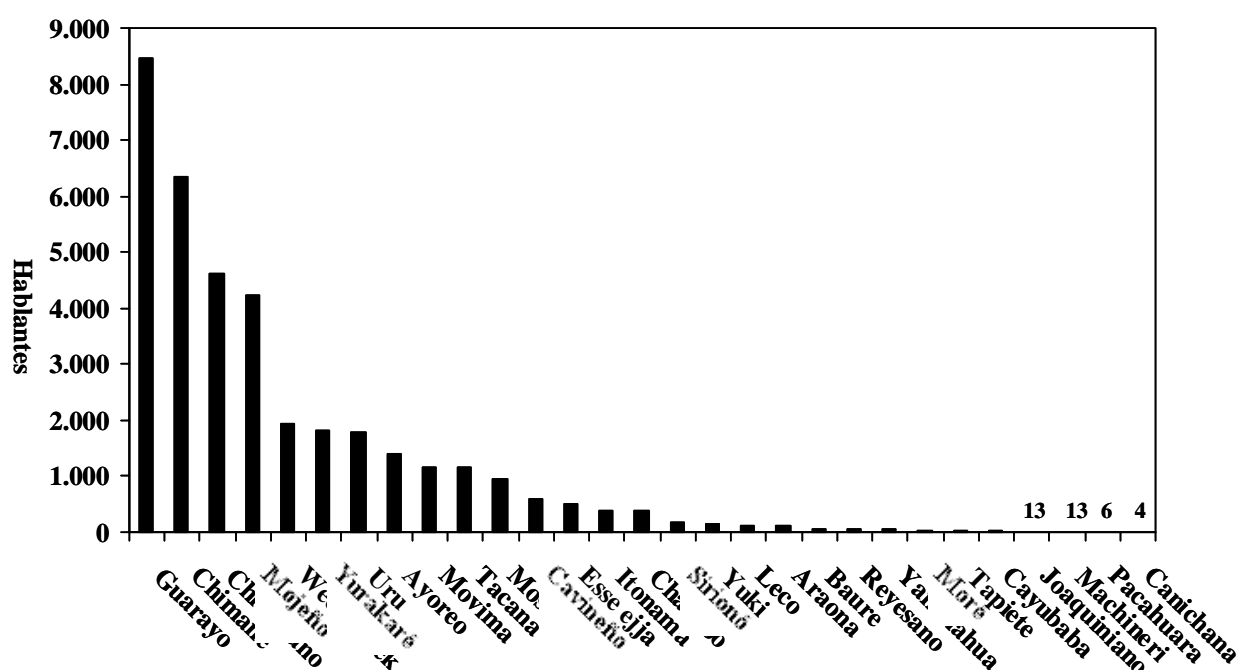
²¹⁹ Esta cifra incluye también al 3% aproximado de hablantes bilingües de dos lenguas vernáculas; véase López 2000b, 8.

²²⁰ Véase López 2000a, 158.

práctica la enseñanza bilingüe prevista en la Ley de Reforma Educativa, puesto que dependiendo del uso que se dé a las lenguas indígenas, se deberá establecer un modelo u otro de enseñanza.

Las tres lenguas más habladas por los pueblos originarios o indígenas son el quechua, el aymara y el guaraní.²²¹ El quechua es hablado por el 58,4% de la población indígena, el aymara por el 39% y el guaraní por el 0,2%. El resto de las lenguas nativas, habladas por menos del 2% de la población indígena, están representadas en la Gráfica 8.²²²

Gráfica 8: Bolivia: Lenguas nativas minoritarias²²³



Un dato que hay que tener en cuenta al llevar a la práctica la nueva legislación es la extensión del uso de las lenguas nativas. El primer paso a dar es la elaboración de un alfabeto, pero ello no tendrá lugar si se trata de pueblos fuertemente castellanizados y en peligro de extinción debido a lo exiguo de su población. En otro caso, se elaborará un alfabeto que permita la educación bilingüe. Hay que tener en cuenta, si se trata de hablantes monolingües o bilingües de ese idioma. Si son monolingües, la alfabetización se realizará en su lengua materna y más adelante aprenderán español como segunda lengua. Se plantea, eso sí, el problema de a qué edad se iniciará el estudio del español y qué método de enseñanza se utilizará puesto que al recibir el

²²¹ Véase Instituto Nacional de Estadística de Bolivia 2003, 65.

²²² No se incluye la lengua del pueblo guarasug'we pauserna puesto que se la considera desaparecida; comp. Díez Astete / Murillo 1998, 113.

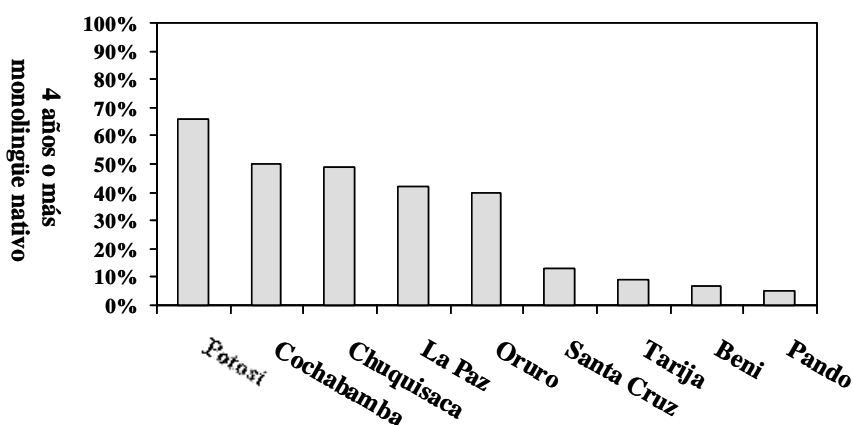
²²³ Véanse Díez Astete / Murillo 1998, 15-239 y López 2000b, 10-11.

tratamiento de lengua extranjera se deberá preparar a los profesores convenientemente. Por otro lado, si se trata de hablantes bilingües, es necesario analizar qué tipo de bilingüismo presentan: nativo-español, nativo-nativo o incluso nativo-portugués. Ya se ha señalado anteriormente que las combinaciones posibles son numerosísimas. Un pueblo, los yaminahua, presenta incluso casos de trilingüismo.

Antes de iniciar la educación bilingüe será preciso analizar el bilingüismo de que se trate. Las siguientes preguntas son de interés para ese análisis: ¿cuál es el idioma dominante?, ¿hasta qué punto se domina ese idioma?, ¿qué actividades comunicativas se desarrollan en él? y, por lo tanto, ¿cuál es el nivel en las habilidades de lectoescritura que debe ser alcanzado a través de la educación formal? Estas mismas preguntas se plantean con respecto al segundo idioma hablado. Dependiendo de su respuesta la educación bilingüe adoptará un modelo u otro de enseñanza. En conclusión, la nueva legislación educativa plantea más dudas de las que resuelve.

En la Gráfica 9 se puede observar que el número total de hablantes monolingües de idioma nativo es muy bajo. Pero esta cifra sería muy diferente si se refiriera sólo a los niños en edad de ingresar en el sistema escolar. Hasta hace pocos años uno de los objetivos de la enseñanza formal era la castellanización de los indígenas, con el consecuente menosprecio por los idiomas nativos.

Gráfica 9: Bolivia: Población de 4 años o más monolingüe nativo por departamentos²²⁴

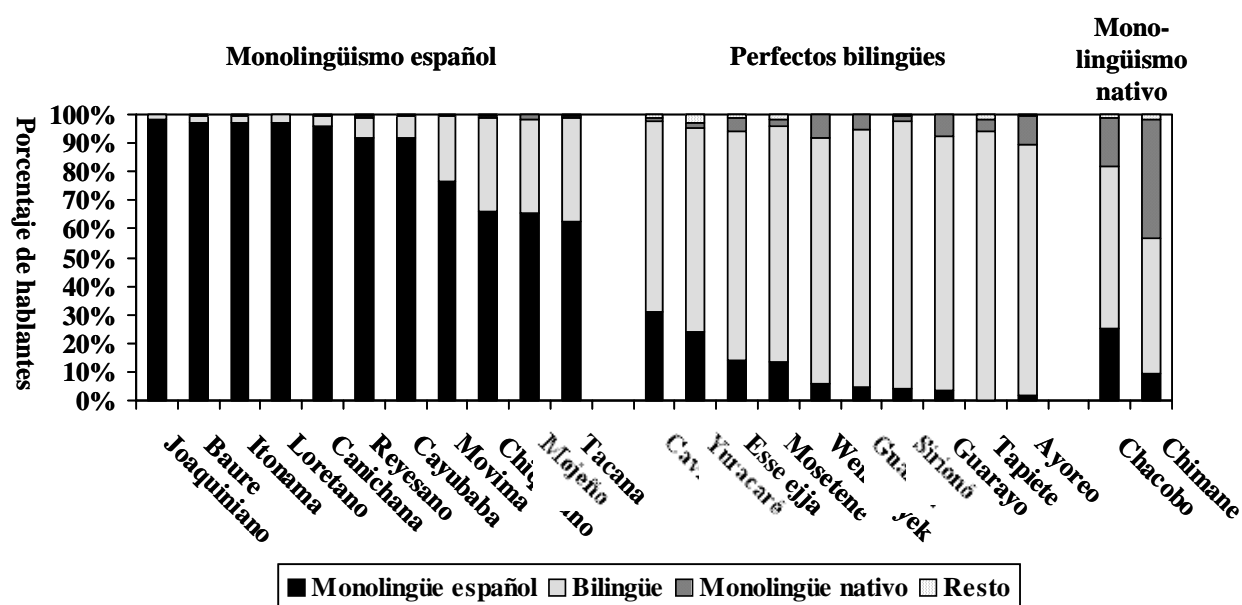


²²⁴ Véase Instituto Nacional de Estadística de Bolivia 2001, versión digital sin numerar.

El hecho de que una gran parte de la población tenga como lengua materna algún idioma nativo y, además, que más del 30% de la población boliviana, es decir unos dos millones y medio de personas, no hable español, refleja la necesidad imperiosa de introducir el aprendizaje de las lenguas indígenas en la educación primaria.

Por otro lado, llaman la atención las enormes diferencias que existen entre los departamentos de Potosí (66%) y Pando (5%). Estas divergencias son debidas en parte al grado de fidelidad frente a su lengua de los diversos pueblos originarios o indígenas. Dependiendo del grado de castellanización se pueden establecer tres grupos entre los pueblos minoritarios de tierras bajas como muestra la Gráfica 10: pueblos con tendencia al monolingüismo español, pueblos con tendencia al bilingüismo español-lengua nativa y pueblos con tendencia moderada al monolingüismo en lengua nativa.

Gráfica 10: Bolivia: Castellanización de los pueblos minoritarios de tierras bajas²²⁵



En el primer grupo, el monolingüismo en lengua nativa es casi inexistente y los índices de bilingüismo son muy bajos. Se trata de pueblos que viven en la Amazonia y cuyas lenguas están severamente amenazadas de extinción, especialmente si cuentan con pocos habitantes. De los once pueblos incluidos en esta categoría, los cuatro últimos (movima, chiquitano, mojeño y tacana) presentan un bilingüismo más extendido sin que se produzca un incremento del monolingüismo en lengua nativa.

²²⁵ Véase Rodríguez Bazán 2000, 138-140.

Al segundo grupo pertenecen exclusivamente pueblos que habitan en la región del Chaco. Esta región es muy homogénea y sus habitantes son considerados “perfectos bilingües”, por lo que la implantación de la educación bilingüe prevista por la Ley de Reforma Educativa es mucho más factible que en los pueblos del grupo anterior.

Por último, existen dos pueblos que presentan una tendencia moderada al monolingüismo en lengua indígena, aunque el chacobo podría incluirse también en el grupo de pueblos con tendencia al bilingüismo pero se ha optado por incluirlos en el tercer grupo porque poseen una fuerte tendencia a promover el uso de su lengua.²²⁶ Los chimane mantienen una actitud de rechazo y a veces hasta de temor ante el sistema escolar.²²⁷ Aunque reconocen que la alfabetización puede resultar un instrumento de autodefensa frente a la explotación y el engaño, temen que sus hijos olviden sus costumbres ancestrales y renieguen de su origen.²²⁸ Ello les ha permitido conservar la tasa de monolingüismo nativo más alta de la Amazonia. La puesta en marcha de la EBI es primordial para estos pueblos pues es donde se encuentran las tasas de analfabetismo más elevadas.²²⁹

En esta clasificación no están incluidos los yaminahua, machineri, yuki, moré, araona, gaurasugwe, huacaraje, pacahuara, maropa y leco. Todos ellos son pueblos severamente amenazados de extinción debido al escasísimo número de sus habitantes. Entre los yaminahua el trilingüismo yaminahua-castellano-portugués alcanza a un 15,3% de sus miembros,²³⁰ mientras que los machineri son todos bilingües²³¹ (recordemos que estamos hablando de 51 y 13 personas respectivamente). Entre los araona predomina el “monolingüismo de mantenimiento”.²³² A los guarasug’we pauserna de la Amazonia se les daba por desaparecidos, pero reaparecen en el Censo Indígena Rural de Tierras Bajas con 46 miembros.²³³ El 96,7% es, según este censo, monolingüe en español y el resto es bilingüe español-portugués, con lo que su lengua originaria habría desaparecido.²³⁴ Algo similar ocurre con los huacaraje. El 96,7% son monolingües de español y el resto son bilingües español-esse ejja.²³⁵ Otro idioma extinguido es el de los maropa. La lengua de comunicación es el español (un 80% declaran hablarlo) y además se habla movima

²²⁶ Véase Díez Astete / Murillo 1998, 60.

²²⁷ Véase Díez Astete / Murillo 1998, 73.

²²⁸ Véase Díez Astete / Murillo 1998, 73.

²²⁹ Véase Díez Astete / Murillo 1998, 291.

²³⁰ Véase Rodríguez Bazán 2000, 145.

²³¹ Véase Rodríguez Bazán 2000, 146.

²³² Véase Díez Astete / Murillo 1998, 18.

²³³ Comp. Díez Astete / Murillo 1998, 113.

²³⁴ Véase Rodríguez Bazán 2000, 146.

²³⁵ Véase Rodríguez Bazán 2000, 146.

y reyesano.²³⁶ Por último, varias son las lenguas que se encuentran en un estado extremo de vulnerabilidad debido al escaso número de hablantes: joaquiniano, loreto, cayubaba, baure, canichana, itonama y reyesano.²³⁷ Es a esta situación de vulnerabilidad a la que intenta poner fin la nueva Ley de Educación, cuyo objetivo es promocionar el bilingüismo en la sociedad boliviana como una fuente de riqueza.

Díez Astete y Murillo ofrecen en su obra información sobre la introducción de la EBI entre los pueblos indígenas de tierras bajas.²³⁸ Ya han iniciado los primeros pasos los weenhayek, chiquitano, mosetene, esse ejja y yaminahua (estos últimos en situación especial porque son trilingües y hablan mejor el portugués que el español, idioma que tienden a olvidar). Se prevé la implantación de la EBI en un futuro no muy lejano para los guarayo, chimane (a pesar de que todavía no cuentan con un alfabeto), mojeño, chacobo, baure, moré y cayubaba. Otros pueblos –tacana, itonama, sirionó y araona– han mostrado interés en la educación bilingüe, aunque sus posibilidades de llevarla a cabo son escasas. Por último, no participarán en la EBI los yuki, leco, pacahuara, reyesano y canichana. Los tres primeros porque son pueblos condenados a extinguirse y los dos últimos porque están fuertemente castellanizados. Los canichana han señalado, empero, su interés en participar en la educación multicultural, aunque sea en español.

5.5 El dilema de la lengua

No debemos considerar que el multilingüismo es un fenómeno reducido a pocos países. Esta imagen distorsionada de la realidad se produce por las políticas conservadoras de los gobiernos, los cuales, para ofrecer una imagen de unidad nacional, sólo reconocen una lengua. Un 25% de los aproximadamente 200 países del mundo reconoce la existencia de dos lenguas y apenas unos pocos reconocen la existencia de más de dos lenguas (Suiza, Bolivia, España, India, Nigeria, Perú y Luxemburgo, entre otros).²³⁹ Sin embargo, la realidad es otra y se puede afirmar que hay más personas bilingües o multilingües que monolingües.²⁴⁰

²³⁶ Véase Rodríguez Bazán 2000, 146.

²³⁷ Véase Rodríguez Bazán 2000, 147.

²³⁸ Véase Díez Astete / Murillo, 1998 15-239.

²³⁹ Véase Tucker 1998, 3-4.

²⁴⁰ Véase Tucker 1998, 4.

En un país que cuenta con más de una lengua, y más aún en el caso de Bolivia con sus más de treinta idiomas diferentes, se plantea el problema de en qué idioma se debe alfabetizar. Gudschinsky describe tres posibilidades:²⁴¹

- a) en una de las lenguas maternas
- b) en una lengua franca elaborada a partir de diversas lenguas indígenas
- c) en una lengua de cultura (en el caso boliviano, en español).

Pero los problemas no se terminan con la elección de la lengua. Si se opta por enseñar en lengua materna, ¿se enseñará únicamente ésta en la escuela? ¿Y si la lengua materna en cuestión carece de escritura? ¿Cómo armonizar, además, a nivel nacional planes de estudios en más de treinta lenguas? Si se inicia la enseñanza primaria en la lengua materna del alumno y se decide continuar la educación en otra lengua, ¿cuál será ésta? ¿Una lengua franca elaborada a partir de otras lenguas indígenas de la zona o incluso de todo el país o una lengua de cultura? ¿Cuántos años deberá durar la enseñanza en lengua materna? ¿Cómo se realizará el paso a la segunda lengua, cualquiera que ésta sea? Si por el contrario, la alfabetización se inicia en una lengua distinta de la materna, ¿qué método se utilizará para su enseñanza?

Todos estos interrogantes se han planteado en relación con la alfabetización de niños en la enseñanza formal. Pero las mismas preguntas surgen con referencia a la educación de adultos.

Como se ha visto más arriba, muchos bolivianos son bilingües o incluso trilingües. Sería, pues, de gran importancia analizar el grado de bilingüismo o plurilingüismo de la sociedad y la influencia que estos fenómenos pueda tener en la comunidad de que se trate. Interesante es, por ejemplo, analizar en qué situaciones se utiliza qué lengua, cuál es la lengua fuerte y cuál la débil, el grado de habilidad alcanzado en cada una de las lenguas, si es necesario saber escribir en las dos y cómo experimenta el hablante el manejo de más de una lengua.

5.6 El analfabetismo y la reforma educativa

Como ya se ha visto en el cuarto capítulo, la tasa de analfabetismo de América Latina no es muy elevada (11,1%).²⁴² Sin embargo, el análisis por países muestra grandes diferencias. De un total de 19 países latinoamericanos, Bolivia ocupa la posición 15 con un 13,5% de población adulta

²⁴¹ Véase Gudschinsky 1976, 37.

²⁴² Véase capítulo 4.3.2.

analfabeta,²⁴³ con lo que se distancia del grupo de países con tasas de analfabetismo más elevadas –Honduras (20%), El Salvador (20,3%), Nicaragua (23,3%) y Guatemala (30,9%)– y se acerca al grupo situado a mitad de la tabla –República Dominicana (12,3%), Perú (12,3%) y Brasil (11,6%).²⁴⁴ Si comparamos estos datos con los ofrecidos por los censos anteriores, se verá que la tasa de analfabetismo ha sufrido un fuerte descenso en los últimos treinta años. En el censo de 1976, la tasa de analfabetismo alcanzaba el 36,8% de la población adulta y en el de 1992 era de un 20%.²⁴⁵

La fuerte inversión en educación realizada por Bolivia en los últimos treinta años ha permitido elevar sustancialmente las tasas de alfabetización.²⁴⁶ El porcentaje del Producto Interior Bruto invertido en educación ha pasado del 2,3% en 1990 al 6,3% en el 2000.²⁴⁷ Este porcentaje sólo es superado por Cuba y se sitúa bastante por encima del invertido por el resto de países de América Latina.

Por sectores de población, el analfabetismo afecta especialmente a la población rural, a la población indígena, a las mujeres y a la población urbana marginal.²⁴⁸

El índice de analfabetismo rural es del 25,8%, mientras que en las zonas urbanas es sólo del 6,4%.²⁴⁹ Si tenemos en cuenta que el 55,1% de los indígenas vive en zonas rurales, no ha de extrañar que el índice de analfabetismo de este sector de la población (19,61%) sea más alto que la media nacional.²⁵⁰ En los dos departamentos más rurales, Potosí y Chuquisaca, los índices de analfabetismo son mucho más altos que la media nacional.²⁵¹ Si además se le añade la condición de indígena, obtendremos una tasa de analfabetismo del 31,9% en Potosí y del 33% en Chuquisaca.²⁵²

Las diferencias por sexo son también notables. La tasa global de analfabetismo es entre los hombres de un 6,9%, mientras que entre las mujeres es de un 19,3%.²⁵³ Esta situación se repite tanto en las ciudades (un 2,5% de los hombres frente a un 10% de las mujeres son

²⁴³ Véase PNUD 2005, 282-285. Según el Censo de Población y Vivienda 2001, la tasa de analfabetismo es de 13,3%; véase Instituto Nacional de Estadística 2001, versión digital sin numerar.

²⁴⁴ Véase PNUD 2005, 282-285. Las tasas de alfabetismo de jóvenes y adultos de todos los países latinoamericanos están recogidas en la Tabla A2 en el apéndice.

²⁴⁵ Véase Juárez / Comboni 1997, 13.

²⁴⁶ Véase Klein 2003, 252.

²⁴⁷ Véase PNUD 2005, 284-287. Para ver la información referente al resto de los países, véase en el apéndice la Tabla A4.

²⁴⁸ Véase López 2000b, 19.

²⁴⁹ Véase Instituto Nacional de Estadística 2001, versión digital sin numerar.

²⁵⁰ Véase Instituto Nacional de Estadística 2001, versión digital sin numerar.

²⁵¹ La tasa de analfabetismo por departamentos se recoge en la Tabla A11 del apéndice.

²⁵² Véase Instituto Nacional de Estadística 2001, versión digital sin numerar.

²⁵³ Véase Instituto Nacional de Estadística 2001, versión digital sin numerar.

analfabetos) como en las zonas rurales (un 14,4% de los hombres frente a un 37,9% de las mujeres).²⁵⁴ Sólo dos de cada 100 hombres que viven en un núcleo urbano son analfabetos, mientras que 38 de cada 100 mujeres que viven en una zona rural son analfabetas. La diferencia es abrumadora. Y es todavía mayor si se trata de una mujer indígena. Por poner dos ejemplos, en el departamento de Chuquisaca el 42,5% de las mujeres indígenas son analfabetas y en el departamento de Potosí lo son incluso un 44,7%.²⁵⁵

Uno de los problemas que presentan las zonas rurales es la mala infraestructura.²⁵⁶ Muchos lugares sólo cuentan con colegios en los que se imparten los tres primeros años de educación primaria. Si los padres quieren que sus hijos continúen con su educación, los tienen que enviar a un colegio en otra población, con la consiguiente carga económica para toda la familia. Por ello, muchos niños repiten varias veces el último curso o abandonan la educación formal sin haber asimilado correctamente los rudimentos de la escritura y la lectura.²⁵⁷ Si a este hecho se le añade que el contexto rural e indígena se caracteriza por la oralidad y la escasez de textos escritos o de situaciones en las que sea necesario aplicar los conocimientos de lectoescritura, no es de extrañar que muchos de estos niños sean en el futuro analfabetos funcionales.²⁵⁸

Ferreiro ofrece una magnífica exposición de las dificultades a las que tiene que enfrentarse un niño que provenga de una familia urbana en la que los padres sean analfabetos.²⁵⁹ La alfabetización empieza mucho antes de que los niños inicien el colegio. Así por ejemplo, cuando el niño va por la calle tiene múltiples ocasiones de ver mensajes impresos en letreros, anuncios, carteles, etc. y empezará a preguntarse lo que significan. Pero su curiosidad no será saciada si los adultos de su entorno son analfabetos. Si además no participa ni activa ni pasivamente en actos de lectura, como ver a alguien buscando trabajo en un periódico, o un número de teléfono en una guía, o leyendo las instrucciones para administrar un medicamento, nunca tendrá ocasión de preguntar qué significan esos símbolos. Los niños que carecen de esta oportunidad porque sus mayores no saben leer, accederán al sistema escolar con un gran hándicap: no saben cuál es la función de la lectura y la escritura. Saben que se trata de algo importante, pero no saben por qué. En el colegio llegarán a la conclusión de que la función principal es aprobar exámenes para pasar al curso siguiente.

²⁵⁴ Véase Instituto Nacional de Estadística 2001, versión digital sin numerar.

²⁵⁵ Véase Instituto Nacional de Estadística 2001, versión digital sin numerar.

²⁵⁶ Véase López 2000b, 17.

²⁵⁷ Véase López 2000b, 17.

²⁵⁸ Véase López 2000b, 18.

²⁵⁹ Véase Ferreiro 1991, 145-147. Esta descripción es por supuesto válida en otros contextos socioculturales.

A ello se le añade un problema más. Los niños, provenientes de los sectores marginales, tienen una forma de pronunciar que normalmente no es la aceptada socialmente. En teoría todas las variantes del habla son igualmente válidas, pues no existe un habla que se acerque más al estándar escrito que otra. Pero el niño que utilice el habla de los suburbios será corregido por el profesor y llegará a la descabellada idea de que para ser capaz de leer tiene que pronunciar de un modo determinado, que no coincide con el suyo propio. Esta discrepancia entre su modo de hablar y el modo de hablar que debe emplear en el colegio le harán sentirse marginado e incluso sentirá vergüenza, ya que el mensaje que recibe es que su modo de expresarse no es correcto.²⁶⁰

Mirada en su conjunto, la situación ha mejorado ostensiblemente en Bolivia por lo que respecta al grado de instrucción de su población. La ampliación del acceso a la educación es digna de mención. En 1950 sólo uno de cada cuatro niños tenía acceso a la educación primaria y secundaria.²⁶¹ En 1985 este porcentaje había subido hasta alcanzar el 84%.²⁶² Actualmente, casi todos los niños tienen acceso a la enseñanza primaria, alcanzando la tasa neta de escolarización en primaria el 94,2%.²⁶³ Sin embargo, la cifra de finalización de primaria se mantiene relativamente baja (un 60%), debido a las altas tasas de abandono y de retención.²⁶⁴ En la educación secundaria se ha producido una mejora espectacular en la última década. En el curso 1990/91 la tasa neta de matriculación era de un 29% y tan sólo doce años después, en el curso 2002/03 fue de, según estimaciones de la UNESCO, un 71%.²⁶⁵ Sin embargo, todavía hay mucho que mejorar. La tasa bruta de matriculación en secundaria es del 84,4%, un poco inferior a la media latinoamericana (86%).²⁶⁶ Por lo que se refiere a la educación superior, Bolivia presenta un mejor desempeño que la media de países de su entorno. La tasa bruta de matriculación en el nivel universitario es en Bolivia del 39,1%, frente al 26% del área latinoamericana.²⁶⁷

Otro de los logros en los últimos años es que el promedio de los años de asistencia ha pasado de cuatro a ocho años.²⁶⁸ Este dato es de suma importancia, pues como ya se ha visto en el capítulo 4.3.2, existe una correlación entre el número de años de escolarización y la tasa de analfabetismo.

²⁶⁰ Véase Ferreiro 1991, 145-147.

²⁶¹ Véase Klein 2003, 252.

²⁶² Véase Klein 2003, 252.

²⁶³ Véase UNESCO 2005, 8.

²⁶⁴ Véase Klein 2003, 255.

²⁶⁵ Véase PNUD 2005, 258-261.

²⁶⁶ Véase UNESCO 2005, 8.

²⁶⁷ Véase UNESCO 2005, 8.

²⁶⁸ Véase Klein 2003, 255.

Otros factores que contribuyen a que la tasa de analfabetismo siga siendo muy elevada son el abandono temprano de la escuela,²⁶⁹ la repetición, la alfabetización en una lengua distinta de la materna y una mala calidad de la educación.

Los gobiernos nacionales de la última década no se han limitado a aumentar la inversión en educación, sino que han emprendido, además, una ambiciosa reforma del sistema educativo a través de la ya nombrada Ley de Reforma Educativa de 1994. Gracias a esta ley, se podrá llevar a cabo la alfabetización en la lengua materna de los alumnos. Esta reforma es de gran importancia puesto que Bolivia es uno de los países con mayor número de indígenas y cuenta con más de un 60% de población que habla algún idioma nativo²⁷⁰, ya sea como monolingüe de una de las numerosas lenguas indígenas o como bilingüe indígena-castellano, indígena-portugués o de dos lenguas indígenas.²⁷¹ Esta ley se distancia del modelo de alfabetización seguido hasta entonces, el cual perseguía la castellanización de la población indígena.²⁷² Pero, ¿de dónde surge la voluntad política de llevar a cabo tamaña empresa?

Hasta 1952, el bilingüismo español-indígena sólo se encontraba entre la clase dominante, mientras que el pueblo era en su mayoría monolingüe nativo.²⁷³ Los líderes de la Revolución de 1952 buscaron la “modernización” del país, para lo cual consideraron oportuno imponer una unidad lingüística y cultural inexistente hasta entonces.²⁷⁴ Como consecuencia de estos intentos de homogenización, se prohibió el uso de otro idioma distinto del español en la enseñanza formal.²⁷⁵ Con la vuelta a la democracia en 1982, Bolivia comenzó a reconocer la multiculturalidad y el plurilingüismo que la caracterizan.²⁷⁶

El primer paso en la revitalización de la conciencia étnica boliviana fue realizar campañas de alfabetización en quechua, aymara y guaraní, organizadas por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP).²⁷⁷ Pero estos programas de alfabetización en lengua vernácula sólo alcanzaron a entre un 1% y un 1,5% de la población (sobre todo de origen quechua y aymara).²⁷⁸

²⁶⁹ La tasa de abandono de primaria es del 6,1% y la tasa de abandono de secundaria es del 9,6%; véase Instituto Nacional de Estadística 2004, versión digital sin numerar.

²⁷⁰ Véase Hornberger / López 1998, 206.

²⁷¹ Véase López 2000a, 151.

²⁷² Véase López 2000b, 19.

²⁷³ Véase López 2000a, 151.

²⁷⁴ Véase López 2000a, 151.

²⁷⁵ Véase López 2000a, 151.

²⁷⁶ Véase Hornberger / López 1998, 221.

²⁷⁷ Véase López 2000a, 152.

²⁷⁸ Véase López 2000b, 19.

Como el rechazo a la castellanización y a la asimilación cultural era cada vez más fuerte, se optó por tomar una resolución más arriesgada políticamente y se dio inicio a programas de educación bilingüe.²⁷⁹ El primero de ellos fue un programa en quechua, aymara y guaraní llevado a cabo en 140 colegios entre 1988 y 1995 con el apoyo de UNICEF.²⁸⁰

En esta reafirmación de la identidad étnico-cultural desempeñaron un papel destacado dos marchas populares denominadas Marcha por el Territorio y la Dignidad (1990)²⁸¹ y Marcha por la Tierra y el Territorio, Derechos Políticos y Desarrollo (1996).²⁸² Ambas fueron iniciadas por los pueblos indígenas de tierras bajas, los cuales consiguieron involucrar a los pueblos originarios de tierras altas en su camino a La Paz.²⁸³

La Ley de Reforma Educativa de 1994 (Ley # 1565) y el decreto que la acompaña (Decreto # 23959) constituyen uno de los intentos más creativos de dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística boliviana.²⁸⁴ Estos dos instrumentos legales declaran la obligación del sistema de educación de ofrecer una educación intercultural bilingüe a nivel nacional y durante los ocho años que comprenden la primaria²⁸⁵ y dejan la puerta abierta a una instrucción bilingüe en el nivel secundario y terciario de la educación.²⁸⁶ Este bilingüismo no persigue servir de puente a una futura castellanización, sino que su objetivo es la preservación y el desarrollo de los idiomas nativos. El español se estudiará como una segunda lengua y sólo se pasará a su aprendizaje cuando los educandos hayan consolidado sus competencias de lectoescritura en su lengua materna.²⁸⁷

El artículo 9.2 de la Ley de Reforma Educativa promueve, además, un bilingüismo de “doble vía” al establecer dos modalidades de aprendizaje:²⁸⁸ una modalidad monolingüe en español dirigida a los hispanohablantes a la que se le añade el aprendizaje como segunda lengua de alguna de las lenguas nacionales indígenas y una modalidad bilingüe en la lengua materna originaria a la que se le suma el aprendizaje del español como segunda lengua.²⁸⁹ La diferencia

²⁷⁹ Véase López 2000a, 153.

²⁸⁰ Véase Hornberger / López 1998, 224.

²⁸¹ Véase López 2000a, 153.

²⁸² Véase Rodríguez Bazán 2000, 129.

²⁸³ Véase López 2000a, 153.

²⁸⁴ Véase López 2000a, 151.

²⁸⁵ Véase Hornberger / López 1998, 207.

²⁸⁶ Véase López 2000a, 158.

²⁸⁷ Véase López 2000a, 158.

²⁸⁸ Véase López 2000a, 161.

²⁸⁹ Véase Hornberger / López 1998, 231.

es que en la modalidad monolingüe, el español es el único idioma de instrucción. La lengua indígena se estudiará como segunda lengua pero no se impartirá clase en ella.²⁹⁰

Un aspecto positivo de esta reforma es que los hablantes de español no tienen la sensación de que se les esté obligando a aprender una lengua indígena como sucedió en el Perú del gobierno militar de Velasco Alvarado (1968-1975).²⁹¹ La obligación de aprender quechua provocó un fuerte rechazo del quechua y de sus hablantes entre la población hispanohablante. Esta drástica medida, drástica porque nació de la voluntad política y no de la demanda social, se vio atenuada en la Constitución de 1979, en la que el quechua, al que se le suma el aymara, son reconocidos como lenguas oficiales pero limitados a determinadas regiones y para usos específicos.²⁹² La Constitución de 1993 recoge en su artículo 17 la educación bilingüe y el artículo 48 otorga status oficial a todas las lenguas indígenas habladas en Perú, pero hasta el presente no se ha tomado ninguna medida específica al respecto.²⁹³

Una de las críticas que se puede hacer a la nueva legislación boliviana es que se ha limitado casi exclusivamente al sistema educativo. ¿Hasta qué punto es coherente promover la alfabetización en lenguas nativas si sólo se puede hacer uso de ellas en casa o en la escuela?

El artículo 116 de la Constitución Política de Bolivia hace un tímido intento por acercar la realidad plurilingüe al sistema judicial. En este artículo se establece la obligación de garantizar los servicios de un traductor a aquellos procesados que no hablen español o cuya lengua materna sea otra distinta de éste.²⁹⁴ Más importante es el artículo 171 que reconoce los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas y la personalidad jurídica de las comunidades campesinas y de las asociaciones y sindicatos campesinos.²⁹⁵ El artículo 171 reconoce que en la resolución de conflictos que afecten a una comunidad indígena, las autoridades tradicionales podrán aplicar el derecho consuetudinario y podrán ejercer funciones de administración.²⁹⁶ Por este resquicio legal se podrán ir introduciendo las lenguas indígenas en el ámbito administrativo.

Bolivia destaca en el conjunto de países latinoamericanos por su legislación innovadora en materia educativa y por el reconocimiento de la necesidad de iniciar un proceso de *empoderamiento* de la población indígena. Es decir, a diferencia de la mayoría de los países de su entorno, Bolivia está poniendo en marcha reformas estructurales que tendrán una repercusión

²⁹⁰ Véase Hornberger / López 1998, 231.

²⁹¹ Véase Hamel 1994a, 276.

²⁹² Véase Hornberger / López 1998, 207.

²⁹³ Véase Hornberger / López 1998, 207

²⁹⁴ Véase López 2000a, 154.

²⁹⁵ Véase López 2000a, 154-155.

²⁹⁶ Véase López 2000a, 154-155.

decisiva en la sociedad boliviana, especialmente en el índice de analfabetismo puesto que se están eliminando las barreras sociales que dividen a la sociedad según su origen étnico. La alfabetización adquiere un nuevo valor como vehículo de transmisión de los valores culturales propios de cada pueblo.

5.7 Programas de alfabetización

La mayoría de los analfabetos pertenece a alguno de los 33 pueblos originarios o indígenas bolivianos; por ello los programas de alfabetización se han dirigido tradicionalmente a este sector de la población. Por lo que respecta al idioma de alfabetización se han seguido dos modelos diferentes. Algunos programas tienen como objetivo la asimilación o castellanización de los indígenas para lo cual se inicia la alfabetización en la lengua materna de los indígenas como puente para una alfabetización en español. Sin embargo, los programas más recientes tienden a la alfabetización en lengua materna y en español, es decir, en consonancia con la nueva legislación en materia educativa, se opta por un bilingüismo en el que el español es considerado segunda lengua.

Numerosos son los organismos y organizaciones que llevan a cabo tareas de alfabetización. Dentro de la organización estatal, la entidad responsable de la educación de adultos es el **Viceministerio de Educación Alternativa** (VEA) creado en 1997. Un año más tarde, el VEA puso en marcha el Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción (1998-2002).²⁹⁷ El organismo motor de esta iniciativa fue UNICEF-Bolivia y ha contado con la participación del Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (VAIPO), que ha contribuido al desarrollo conceptual del plan y de su currículo. El plan se inició con una aplicación piloto en tres departamentos quechuahablantes: Potosí, Chuquisaca y las provincias más deprimidas de Cochabamba, a la espera de obtener la financiación necesaria para extenderlo por todo el ámbito nacional. Este plan tiene por objetivo la alfabetización de adultos, en su mayoría indígenas, que no pudieron completar la educación formal. La alfabetización se enfoca desde la situación ocupacional del analfabeto, puesto que su intención última es la vinculación de lo aprendido a procesos productivos.²⁹⁸ Por ello, se trata de una alfabetización bilingüe: se inicia en quechua para luego ir incorporando progresivamente el español como segunda lengua.²⁹⁹

²⁹⁷ Véase López 2000b, 36.

²⁹⁸ Véase López 2000b, 36.

²⁹⁹ Véase López 2000b, 37.

El **Fondo de Inversión Social** (FIS) es una entidad estatal que se encarga de la financiación de numerosos programas de desarrollo en las zonas rurales más desfavorecidas, entre los que se incluyen, especialmente, programas de alfabetización.³⁰⁰ El FIS financió, conjuntamente con UNICEF, la Campaña de Alfabetización y Guaranización realizada por la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) entre 1991 y 1994, y ha venido financiando diversos programas de alfabetización desarrollados por el PROANDES-UNICEF, que están dirigidos a mujeres indígenas del norte de Potosí.³⁰¹

El papel de las organizaciones no gubernamentales (ONGs) en la educación de jóvenes y adultos alcanza suma importancia en un país como Bolivia. López estima el número de ONGs bolivianas en cincuenta y en más de un centenar el número de proyectos de educación de jóvenes y adultos.³⁰² Pero no todas estas organizaciones se dedican a la alfabetización. Destacaremos a continuación algunas de las que están realizando programas de alfabetización.

La **Asociación Cultural Loyola** (ACLO) es una institución privada vinculada a la Iglesia Católica que produce y emite por radio programas educativos en quechua.³⁰³ También lleva a cabo programas de alfabetización bilingüe dirigidos principalmente a la población quechua hablante del departamento de Chuquisaca y a algunas comunidades de Potosí. Uno de ellos es un proyecto de alfabetización bilingüe destinado a mujeres quechuas, realizado en colaboración con UNICEF. La alfabetización comienza en quechua y el aprendizaje del español como segunda lengua se va introduciendo progresivamente. Esta asociación también ejecuta acciones de alfabetización bilingüe sobre temas de salud sexual para el Fondo de Población de las Naciones Unidas.

La **Comisión Episcopal de Educación** (CEE) es un organismo dependiente de la Iglesia Católica especializado en la promoción de la labor educativa.³⁰⁴ Su proyecto más importante son los Centros de Educación Técnico-Humanística Agropecuaria (CETHAs) que llevan en funcionamiento desde 1978. Estos centros ofrecen desde cursos de alfabetización hasta un bachillerato humanístico o técnico. Su heterogeneidad se debe a que el espíritu de este centro es la adecuación a las necesidades manifestadas por la población. La producción agrícola forma parte de la educación recibida por los jóvenes y cumple a la vez otra función bien diferente, la de

³⁰⁰ Véase López 2000b, 39.

³⁰¹ Véase López 2000b, 41.

³⁰² Véase López 2000b, 41.

³⁰³ Véase López (2000), 41.

³⁰⁴ Véase López (2000), 42.

la autofinanciación. Esta fórmula probó bien pronto su eficacia y ha facilitado la extensión de estos centros por todo el país.

El **Instituto Radiofónico Fe y Alegría** de Santa Cruz (IRFA Cruz) es como las anteriores una institución privada vinculada a la Iglesia Católica.³⁰⁵ Al igual que ACLO produce y emite programas de radio de alfabetización y postalfabetización. Sus emisiones están destinadas a los habitantes de la zona del Chaco. Esta institución goza de una experiencia de más de treinta años, experiencia que fue aprovechada por la Asamblea del Pueblo Guaraní durante la Campaña de Alfabetización y Guaranización (1990-1993) para la que IRFA Cruz elaboró las cartillas de alfabetización. Sin embargo, por lo que respecta a la educación de indígenas IRFA Cruz realiza toda la educación en español. Dos son los motivos de esta decisión: por un lado, IRFA Cruz pretende llegar al mayor número posible de personas y, por otro, sus responsables tachan a la educación bilingüe de “hipocresía demagógica”.³⁰⁶ Lo cierto es que esta institución tiene su sede en Santa Cruz, donde la castellanización es muy fuerte, y además no cuenta con los medios económicos para llevar a cabo una educación bilingüe.

Radio San Gabriel es una emisora de radio privada, pero vinculada también a la Iglesia Católica, con sede en La Paz.³⁰⁷ Lo que ACLO supone para los quechuahablantes e IRFA Cruz para los de guaraní, lo representa Radio San Gabriel para los hablantes de aymara. En 1986 se puso en marcha el Sistema de Autoeducación de Adultos a Distancia (SAAD), cuyo objetivo es la alfabetización masiva de los hablantes de aymara, en especial los de las zonas rurales.

De la asociación de varias ONGs nació a finales de los años ochenta la organización **Teko Guaraní**.³⁰⁸ Con el apoyo de UNICEF y el Centro de Investigación y Promoción del Campesino (CIPCA),³⁰⁹ Teko Guaraní llevó a cabo la importantísima Campaña de Alfabetización y Guaranización (1991-1993), en la que participaron 500 educadores populares y fueron alfabetizados más de 25.000 guaraní.³¹⁰ Esta organización produce también programas de radio en guaraní y ha colaborado activamente en la EIB a través del Instituto Normal Superior para los Pueblos del Oriente y del Chaco (INSPOC). Este instituto tiene como función formar docentes de primaria para la enseñanza bilingüe guaraní-español dentro del marco de la Ley de Reforma Educativa.³¹¹

³⁰⁵ Véase López 2000b, 43.

³⁰⁶ Véase López 2000b, 43.

³⁰⁷ Véase López 2000b, 44.

³⁰⁸ Véase López 2000b, 44.

³⁰⁹ Véase Díez Astete / Murillo 1998, 109.

³¹⁰ Véase López 2000b, 44-45.

³¹¹ Véase López 2000b, 45.

Citaremos también el **Centro de Investigación y Promoción del Campesinado** (CIPCA) de la Compañía de Jesús en Bolivia, que aunque no lleva a cabo acciones específicas de alfabetización, ha contribuido con sus investigaciones a la aceptación de los bolivianos del carácter multicultural y plurilingüe de su sociedad.³¹²

Todas las ONGs o asociaciones nombradas hasta ahora están vinculadas de un modo u otro con la Iglesia Católica. Por su parte, las iglesias evangélicas llevan también a cabo proyectos de educación, principalmente con los pueblos de tierras bajas.³¹³ Por cuestiones de espacio sólo citaremos las más importantes. La **Misión Sueca Libre** ha organizado un bachillerato bilingüe para formar docentes weenhayek dentro del marco de la Ley de Reforma de la Educación y trabaja también con los tapiete de los departamentos de Chuquisaca y Tarija. La **Misión Suiza** trabaja con los chacobo y los cavineño del Beni, mientras que la **Misión Evangélica Nacional** se dirige a los tacana del departamento de La Paz. Por su parte, la **Misión Nuevas Tribus** opera en los departamentos del Beni y La Paz, en particular, con los pueblos araona, canichana, cavineño, esse ejja, pacahuara y chimane. Por último, la **Misión Luterana Noruega** trabaja con mosetene y mojeño del departamento del Beni.

Pero no todas las ONGs están vinculadas a las distintas iglesias. Algunas de ellas tienen relación directa o indirecta con partidos políticos o son independientes. Muchas de ellas tienen programas de capacitación campesina, *empoderamiento*, formación de líderes locales, recuperación de sabiduría y valores tradicionales, revitalización de las lenguas indígenas y educación sexual en los que la educación o la alfabetización constituye una línea de acción transversal. Sólo se citarán a continuación aquellas ONGs que realicen programas específicos de alfabetización o de formación de profesores bilingües en el marco de la Ley de Reforma Educativa.

Aynikusun es una institución que ofrece un bachillerato pedagógico para jóvenes quechuahablantes del departamento de La Paz.³¹⁴

El bachillerato pedagógico organizado por **CEDEAGRO** constituyó una de las primeras experiencias de su género en Bolivia. En primer lugar porque se dirige en exclusiva a mujeres campesinas quechuahablantes, con el claro objetivo de fortalecer su autoestima como mujer y

³¹² Véase López 2000b, 45-46

³¹³ Véase López 2000b, 46-47. Junto a éstas, López alude brevemente a otras misiones evangélicas que trabajan con pueblos indígenas de tierras bajas.

³¹⁴ Véase López 2000b, 47.

como etnia. Y en segundo lugar, porque buscó una salida creativa a la falta de profesores titulados que puedan hacer real la educación bilingüe en las comunidades rurales más alejadas.³¹⁵

El **Centro de Comunicación y Desarrollo Andino** (CENDA) tiene un programa de formación de profesores quechuahablantes materializado en el Centro de Formación Originaria de Alturas (CEFOA). Su radio de acción se reduce a la zona de Raqaypampa, en cuyos colegios más alejados de los centros de población no es fácil encontrar profesores titulados.³¹⁶

El **Centro de Desarrollo Educativo Comunitario** (CEDEC) cuenta entre sus proyectos con el “Proyecto de alfabetización intercultural para mujeres”, apoyado por UNICEF y la Alcaldía Municipal de Villa Serrano, ámbito geográfico en el que desarrolla su actividad alfabetizadora.³¹⁷

El **Centro de Producción Radiofónica** (CEPRA) es una institución privada que trabaja desde hace más de veinte años en la comunicación radiofónica-educativa.³¹⁸ A diferencia de IRFA Cruz adopta una perspectiva bilingüe, en la que la educación se inicia en quechua para incorporar el español más adelante. Uno de los proyectos del CEPRA es una acción de capacitación de mujeres de la provincia de Tacopaya en el departamento de Cochabamba en la que se incluye actividades de alfabetización.

En el ámbito de la lengua aymara el organismo pionero es el **Instituto de Lengua y Cultura Aymara** (ILCA).³¹⁹ Uno de sus objetivos es la estimulación del uso escrito del aymara. Desde 1997, el ILCA viene realizando estudios sobre la educación bilingüe de cara a su integración en la EIB.

El **Instituto de Capacitación Campesina** (INCCA) promueve la formación de profesores quechuahablantes para su incorporación a la EIB prevista en la Ley de Reforma Educativa.³²⁰

La organización **Mosoj Causay** (que significa Vida Nueva) lleva a cabo un proyecto denominado Actualización Pedagógica en el que se desarrollan acciones de capacitación de profesorado quechua hablante.³²¹

Todas estas asociaciones e instituciones operan en la zona andina (departamentos de La Paz, Potosí, Cochabamba y el Beni), por lo que se dirigen principalmente a la población de habla

³¹⁵ Véase López 2000b, 47.

³¹⁶ Véase López 2000b, 50-51.

³¹⁷ Véase López 2000b, 51.

³¹⁸ Véase López 2000b, 52.

³¹⁹ Véase López 2000b, 52-53.

³²⁰ Véase López 2000b, 54.

³²¹ Véase López 2000b, 54.

quechua o aymara. En la zona de tierras bajas, parece que las encargadas de llevar a cabo programas de alfabetización son, como se ha visto más arriba, las misiones evangélicas. Junto a éstas destaca la labor de la organización **PROCESO** que opera en el departamento de Santa Cruz y que desarrolla acciones de alfabetización bilingüe con población guaraya y chiquitana.³²² Ha prestado, además, colaboración a la Asociación del pueblo Guaraní (APG) en labores de alfabetización. En su programa de alfabetización bilingüe han tomado parte 10.000 personas, un 60% de los cuales eran mujeres.

En esta enumeración cabe destacar la **Red ERBOL** (Red de Educación Radiofónica de Bolivia).³²³ Como su propio nombre indica, se trata de una asociación de veinticuatro radioemisoras y ocho productoras de radio. De las veinticuatro emisoras, doce producen programas educativos en lengua indígena: seis en quechua, cuatro en aymara y una en guaraní (algunas de ellas ya han sido citadas más arriba). El 50% de la programación emitida se dedica a espacios educativos y la cobertura media es del 30% (la audiencia de Radio Potosí alcanza por la noche un 98%).³²⁴

La Red ERBOL ha puesto en marcha un proyecto a nivel internacional, la Red Quechua Satelital, que aúna a dieciséis emisoras de radio de Bolivia, Ecuador y Perú. Esta red emite programas en quechua para la población de estos tres países y se ha convertido en una herramienta muy importante en la unificación de dicha lengua.³²⁵

Junto a las instituciones y ONGs bolivianas, varios organismos y ONGs internacionales realizan también programas de alfabetización. En primer lugar, hay que nombrar a **UNICEF**, organismo que mayor atención presta a la educación de jóvenes y adultos indígenas.³²⁶ UNICEF Bolivia cuenta con la financiación de los gobiernos sueco y español. A través de PROANDES y de las ONGs asociadas a este programa, UNICEF lleva más de diez años realizando acciones de alfabetización, con especial atención hacia las mujeres quechuahablantes. También ha alcanzado a las mujeres de habla aymara del norte del departamento de Potosí. Las participantes en este programa son alfabetizadas en primer lugar en su lengua materna. Está previsto introducir la educación en español en una segunda fase que todavía no ha sido lograda.

Otro organismo de las Naciones Unidas que ha desarrollado acciones de alfabetización es el **Fondo de Población** (UNFPA). En colaboración con el Ministerio de Educación, Ciencia y

³²² Véase López 2000b, 57.

³²³ Véase López 2000b, 57.

³²⁴ Véase López 2000b, 58.

³²⁵ Véase López 2000b, 59.

³²⁶ Véase López 2000b, 60.

Deportes y la UNESCO ha promovido acciones con quechuahablantes en el ámbito de la salud sexual y la reproducción.³²⁷

La **Cooperación Técnica Alemana** (GTZ) apoya dos proyectos de gran envergadura: el Proyecto de Institutos Normales Superiores Bilingües de EIB (PINSEIB) y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes).³²⁸ El PINSEIB brinda asistencia técnica en el campo de la formación de profesores indígenas bilingües (en los idiomas quechua y español o aymara y español). En total existen ocho Institutos Normales Superiores que forman docentes bilingües. Siete de ellos están atendidos por el PINSEIB y uno por el Instituto Normal Superior para los Pueblos del Oriente y del Chaco (INSPOC). Este último forma a jóvenes de los pueblos guarayo, guaraní y weenhayek.³²⁹ El PROEIB Andes es un proyecto subregional dedicado a la formación de recursos humanos indígenas para cubrir las necesidades surgidas en la implementación de la Ley de Reforma Educativa.³³⁰

Por lo que respecta a las ONGs internacionales es necesario nombrar a **Plan Internacional**, que impulsa iniciativas locales para el fortalecimiento de la educación inicial y primaria formando profesorado bilingüe en las lenguas indígenas quechua y aymara.³³¹

La **Asociación Alemana de Educación de Adultos** (AAEA) asesora al VEA en la definición y puesta en marcha del Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción. Además, realiza un programa de formación docente a distancia en la especialidad de educación de adultos en colaboración con la Universidad de Educación a Distancia de España (UNED).³³²

Por último y para cerrar esta larga lista de instituciones, organismos y ONGs mencionaremos al **IBIS-Dinamarca**, por su labor de apoyo al INSPOC.³³³

³²⁷ Véase López 2000b, 61.

³²⁸ Véase López 2000b, 61.

³²⁹ Véase López 2000b, 62.

³³⁰ Véase López 2000b, 61.

³³¹ Véase López 2000b, 63-64.

³³² Véase López 2000b, 64.

³³³ Véase López 2000b, 65.

6 Epílogo

Al intentar definir términos en apariencia tan sencillos como *analfabetismo* y *alfabetismo* se presentan graves dificultades. Existen numerosas definiciones elaboradas por diversos autores y por organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE, pero ninguna de ellas ha sido unánimemente aceptada por la doctrina. Los problemas no se reducen al aspecto teórico, sino que se presentan también al intentar aplicar dichas definiciones en la medición del número de analfabetos. El problema principal es que no se ha logrado establecer una división terminológica clara, sobre todo por lo que atañe al *analfabetismo funcional*. Estas dificultades tienen su origen en una visión desvirtuada de la realidad basada en dos dicotomías: sociedad escrita-oralidad y alfabeto-analfabeto. En el presente trabajo se ha demostrado que ambas dicotomías son falsas.

Este nuevo enfoque ha sido acogido, todavía con ciertos titubeos, por la UNESCO, como puede observarse en el hecho de que se ha abandonado progresivamente la visión economicista de la alfabetización para centrarse en las necesidades del analfabeto.

Con frecuencia se afirma que una reducción de la tasa de analfabetismo conlleva inexorablemente el progreso económico y social. En el análisis realizado en el presente trabajo se ha demostrado que esta relación causa-efecto se produce en realidad al revés. Es un contexto político, económico y social desfavorable lo que influye en las tasas de alfabetismo.

En el capítulo dedicado al analfabetismo en América Latina se ha visto la correlación existente entre la tasa de alfabetismo y la universalización de la enseñanza básica, la inversión en educación o el número de años de asistencia escolar. Ello significa que es cambiando las estructuras socioeconómicas como se puede eliminar el analfabetismo. Sin embargo, estos cambios todavía no se han producido en la mayoría de los países latinoamericanos.

Bolivia representa a este respecto una excepción. Desde mediados de los años noventa venimos asistiendo a importantes cambios sociales gracias a tres leyes: la Ley de Participación Popular, la Ley de Descentralización y la Ley de Reforma Educativa. La nueva legislación promueve el *empoderamiento* de los indígenas a través de la formación de municipios rurales (en su mayoría indígenas) con la subsiguiente transmisión de competencias y asignación de recursos financieros, y a través de la participación en la toma de decisiones. La Ley de Reforma Educativa introduce la educación bilingüe en un intento de convertir el plurilingüismo en una fuente de progreso, abandonando para ello la concepción de que la castellanización es el único camino para mantener la unidad nacional. Este acercamiento a la realidad multicultural del país

por parte de todos los sectores de la población es la mejor inversión de futuro para Bolivia y su ejemplo debería ser seguido por otros países.

Apéndice

Tabla A1: Analfabetos adultos y tasas de analfabetismo en el mundo (1970-2000/2004)³³⁴

	Analfabetos adultos (en millones)			Tasa de analfabetismo (%)			Disminución 1970-2000 (%)
	1970	1990	2000-04	1970	1990	2000-04	
TOTAL MUNDIAL	890 1	962 6	799 1	38,5	26,9	18	-20,5
PAÍSES EN DESARROLLO	842 3	920 6	788 9	54,7	35,1	24	-30,7
África subsahariana	115 0	138 8	137 0	77,4	52,7	38	-39,4
Estados árabes	49 7	61 1	69 2	73,5	48,7	38	-35,5
América Latina y el Caribe	43 0	43 5	39 3	26,2	15,2	11	-14,2
Asia	626 4	834 3	538 0	52,7	38,5	14	-38,7
PAÍSES DESARROLLADOS	47 8	42 0	9 1	6,2	4,4	1	-5,2

³³⁴ Comp. Wagner 1998, 32. Los datos del periodo 2000-2004 están extraídos de <http://www.uis.unesco.org>.

Tabla A2: América Latina: Tasa de alfabetismo de adultos y jóvenes³³⁵

	Tasa de alfabetismo de adultos (15 años y mayores)		Tasa de alfabetismo de jóvenes (entre 15 y 24 años)	
	1990	2003	1990	2003
Argentina	95,7	97,2	98,2	98,9
Chile	94,0	95,7	98,1	99,0
Uruguay	96,5	97,7	98,7	99,1
Costa Rica	93,9	95,8	97,4	98,4
Cuba	95,1	96,9	99,3	99,8
México	87,3	90,3	95,2	97,6
Panamá	89,0	91,9	95,3	96,1
Brasil	82,0	88,4	91,8	96,6
Colombia	88,4	94,2	94,9	97,6
Venezuela	88,9	93,0	96,0	97,2
Perú	85,5	87,7	94,5	96,8
Ecuador	87,6	91,0	95,5	96,4
Paraguay	90,3	91,6	95,6	96,3
R. Dominicana	79,4	87,7	87,5	94,0
El Salvador	72,4	79,7	83,8	88,9
Nicaragua	62,7	76,7	68,2	86,2
Bolivia	78,1	86,5	92,6	97,3
Honduras	68,1	80,0	79,7	88,9
Guatemala	61,0	69,1	73,4	82,2

³³⁵ Véase PNUD 2005, 258-261. Para una interpretación correcta de los datos hay que tener en cuenta lo siguiente: los datos del año 1990 se refieren a cálculos del Instituto de Estadística de la UNESCO basados en datos anteriores al año 1990, los datos del año 2003 se refieren a cálculos de alfabetización emanados de censos o encuestas realizadas a nivel nacional entre el año 2000 y el 2004 y, en el caso de Uruguay, Costa Rica, Cuba y El Salvador, estos datos han sido calculados por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

Tabla A3: América Latina: Tasas de matriculación³³⁶ en primaria y secundaria e índice de supervivencia al 5º curso³³⁷

	Tasa de matriculación en educación primaria (%)		Tasa de matriculación en educación secundaria (%)		Niños que llegan al 5º año (%)	
	1990/91	2002/03	1990/91	2002/03	1990/91	2001/02
Argentina	94	..	..	81	..	92
Chile	88	85 ^a	55	81 ^a	..	99 ^b
Uruguay	92	90	..	73	94	93
Costa Rica	87	90	37	53	82	92
Cuba	92	94	69	86	92	98
México	99	99	45	63 ^c	80	93
Panamá	92	100	50	63	..	90
Brasil	86	97	15	75	..	..
Colombia	68	87	..	55 ^c	62	69
Venezuela	88	91	19	59	86	84
Perú	88	100	..	69	..	84
Ecuador	98	100	..	50	..	74
Paraguay	93	89	26	51	70	70
R. Dominicana	58	96	..	36 ^c	..	69
El Salvador	73	90	..	49 ^c	..	69
Nicaragua	72	86	..	39	46	65
Bolivia	91	95	29	71 ^c	..	84
Honduras	90	87 ^{c/d}	..	..	..	..
Guatemala	64	87	..	30	..	65

a. Los datos se refieren al año escolar 1998/99.

b. Los datos se refieren al año escolar 2002/03.

c. Cálculos preliminares del Instituto de Estadística de la UNESCO sujetos a revisión.

d. Los datos se refieren al año escolar 2001/02

³³⁶ Las tasas de matriculación son netas, esto es, al cociente de niños en edad escolar matriculados en el nivel de educación indicado se le resta el total de la población de esa edad.

³³⁷ Véase PNUD 2005, 282-285.

Tabla A4: América Latina: Gasto público en educación³³⁸

	Gasto público en educación (% del PIB)	
	1990	2000-02
34. Argentina	-	4,0
37. Chile	2,5	4,2
46. Uruguay	2,7	2,6
47. Costa Rica	4,4	5,1
52. Cuba	8,9	9,0
53. México	3,6	5,3
56. Panamá	4,7	4,5
63. Brasil	-	4,2
69. Colombia	2,4	5,2
75. Venezuela	3,0	-
79. Perú	2,8	3,0
82. Ecuador	4,3	1,0 ^a
88. Paraguay	1,1	4,4
95. R. Dominicana	-	2,3
104. El Salvador	1,9	2,9
112. Nicaragua	3,4	3,1
113. Bolivia	2,3	6,3
116. Honduras	..	-
117. Guatemala	1,4	-

a. Como no se dispone de datos referidos a cálculos nacionales, éstos se refieren a los cálculos realizados por el Instituto de Estadística de la UNESCO.

³³⁸ Véase PNUD 2005, 284-287.

Tabla A5: América Latina: Deserción global, temprana, fin primaria y en secundaria³³⁹

País	Año	Global	Temprana	Fin primaria	En secundaria
Bolivia	1999	51	21	7	34
	2002	46	22	9	24
Brasil	1990	46	40	7	3
	2002	22	16	5	3
Chile	1990	27	11	8	11
	2003	12	3	4	6
Colombia	1991	43	16	18	17
Costa Rica	1990	53	12	36	17
	2002	34	8	21	10
El Salvador	1995	45	37	11	3
	2003	38	30	9	3
Guatemala	1998	59	32	29	16
	2002	49	24	21	15
Honduras	1990	66	27	46	13
	2003	53	18	35	12
México	2000	45	7	16	30
	2002	41	5	13	28
Nicaragua	1993	44	24	16	13
	2001	41	20	14	15
Panamá	1991	35	6	19	16
	2002	30	5	14	15
Paraguay	2001	39	15	17	13
Perú	1999	26	8	9	12
	2002	22	6	7	10
República Dominicana	1997	23	17	3	3
	2003	16	11	3	3
Venezuela	1990	44	36	5	8
	2003	28	24	4	1

³³⁹ Véase CEPAL 2005b, 380-383. Para consultar cómo se calculan estas tasas véase CEPAL 2002, 97-99.

Tabla A6: Bolivia: Tasas de población, de crecimiento intercensal, de fecundidad y neta de migración por departamentos, censo 2001³⁴⁰

Departamento	Población	Crecimiento intercensal (1992-2001) (%)	Tasa de fecundidad (%)	Tasa neta de migración (%)
Pando	52.525	3,5	5,7	22,2
La Paz	2.350.466	2,3	4	-3,1
Beni	362.521	2,9	5,4	-8,4
Oruro	391.870	1,5	4,1	-8,9
Cochabamba	1.455.711	2,9	5,7	2,4
Santa Cruz	2.029.471	4,3	4,2	10,9
Potosí	709.013	1,0	5,7	-14,8
Chuquisaca	531.522	1,7	5,2	-6,3
Tarija	391.226	3,2	3,9	7,2
Total	8.274.325	2,7	4,4	-

Tabla A7: Bolivia: Población total por condición indígena, censos 1976, 1992 y 2001.

Censo	Población total	Población indígena	Población indígena (%)
1976	4.613.419	2.973.915	64,46
1992	6.420.792	3.943.514	61,42
2001	8.274.325	4.133.138	49,95

³⁴⁰ Véase Instituto Nacional de Estadística 2004, versión digital sin numerar.

Tabla A8: Bolivia: Población de 15 años o más por autoidentificación con pueblo nativo por departamentos, censo 2001³⁴¹

Departamento	Total	Quechua	Aymara	Guaraní	Chiquitano	Mojeño	Otro Nativo	Ninguno Nativo
Pando	30.418	1.238	1.619	142	80	395	1.465	25.479
La Paz	1.501.970	117.587	1.027.890	3.924	1.303	1.554	11.160	338.552
Beni	202.169	6.831	7.280	1.065	1.007	25.714	24.320	135.952
Oruro	250.983	89.699	93.739	288	108	64	1.576	65.509
Cochabamba	900.020	595.629	62.780	3.018	1.533	1.852	4.449	230.759
Santa Cruz	1.216.658	206.417	48.040	55.042	107.104	13.218	26.281	760.556
Potosí	414.838	319.903	26.283	335	136	49	1.141	66.991
Chuquisaca	308.386	188.427	3.873	7.955	394	285	1.270	106.182
Tarija	239.550	29.910	6.377	6.590	551	172	3.575	192.375

Tabla A9: Bolivia: Población indígena de 6 años o más por condición de monolingüismo o bilingüismo, censos 1976, 1992 y 2001³⁴²

Censo	Monolingüe indígena	Monolingüe indígena (%)	Monolingüe español	Monolingüe español (%)	Bilingüe	Bilingüe (%)
1976	793.016	32,18	-	-	1.665.762	67,60
1992	671.908	21,99	131.188	4,29	2.251.870	73,71
2001	840.463	23,39	111.306	3,10	2.640.349	73,49

³⁴¹ Véase Instituto Nacional de Estadística de Bolivia 2004, versión digital sin numerar.

³⁴² Véase Instituto Nacional de Estadística de Bolivia 2003, 64. En el censo de 1992 la información sobre las lenguas habladas se recogió en personas de 6 años o más. Sin embargo, en el censo de 2001 se extendió a toda la población. Por ese motivo se hace imposible comparar el número total de hablantes y las comparaciones se reducirán a los mayores de 6 años.

Tabla A10: Bolivia: Población indígena de 6 años o más monolingüe nativo o bilingüe nativo-español³⁴³

Departamento	6 años o más nativo
Pando	21%
La Paz	64%
Beni	12%
Oruro	64%
Cochabamba	72%
Santa Cruz	24%
Potosí	82%
Chuquisaca	65%
Tarija	16%
Total	46,7%

Tabla A11: Bolivia: Tasas de analfabetismo: total, de la población indígena total y de la población indígena femenina por departamentos, censo 2001³⁴⁴

Departamento	Tasa total de analfabetismo (%)	Tasa de analfabetismo de población indígena total	Tasa de analfabetismo de población indígena femenina
Pando	10,4	11,05	17,99
La Paz	11,4	15,92	24,64
Beni	8,9	19,28	29,74
Oruro	10,6	14,44	23,45
Cochabamba	14,5	18,72	27,23
Santa Cruz	7,3	14,07	22,34
Potosí	28,4	31,95	44,73
Chuquisaca	27	33,01	42,54
Tarija	14,1	19,46	30,30
Total	13,28	19,61	29,03

³⁴³ Véase Instituto Nacional de Estadística de Bolivia 2004, versión digital sin numerar.

³⁴⁴ Véase Instituto Nacional de Estadística de Bolivia 2001, versión digital sin numerar.

Bibliografía

- Boesch, Ernst E. / Joerges, Bernward / Koebnick, Hans-Jürgen / Paul, Sigrid (1965): “Das Problem der Alphabetisierung in Entwicklungsländern unter besonderer Berücksichtigung des Weltprogramms der UNESCO”, en: *Wissenschaftliche Schriftenreihe des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit*, volumen II. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brockhaus – Die Enzyklopädie* (1996²⁰), veinticuatro volúmenes, vigésima edición revisada y actualizada. Leipzig / Mannheim: Brockhaus.
- Cenoz, Jasone / Genesee, Fred (1998): “Psycholinguistic perspectives in multilingualism and multilingual education”, en: Jasone Cenoz / Fred Genesee (eds.), “Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education”, en: John Edwards (ed.) *Multilingual Matters 110*. Cleveon / Philadelphia / Toronto / Sydney / Johannesburg: Multilingual Matters, págs. 16-32.
- CEPAL (2002): *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.eclac.cl/publicaciones/>
- CEPAL (2005a): *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2004*. Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.eclac.cl/publicaciones/>
- CEPAL (2005b): *Panorama Social de América Latina 2004*. Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.eclac.cl/publicaciones/>
- CEPAL (2005c): *Boletín demográfico núm. 76. América Latina: Proyecciones de población Urbana y Rural 1970-2025*. Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL (versión digital consultada en diciembre de 2005) <http://www.eclac.cl/publicaciones/>
- CEPAL (2005d): *Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2004-2005*. Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.eclac.cl/publicaciones/>
- Clanchy, Michael T. (ed. 1993): *From memory to written record: England, 1066-1307*. Oxford: Blackwell.

- Diccionario de la Lengua Española* (2001), vigésima segunda edición. Madrid: Real Academia Española.
- Díez Astete, Álvaro / Murillo, David (1998): *Pueblos indígenas de tierras bajas: características principales*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación / VAIPO / Programa Indígena-PNUD.
- Döbert, Mario / Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Aphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V./Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Enríquez, Gabriela (2003): “Estudio Comparativo de las Propuestas de CONFINTEA V (1997 y CONFINTEA V+6 (2003). Lo que cambia y lo que permanece”, en: *Revista Interamericana de educación de adultos*, año 26, núm. 1, 2004 (versión digital consultada en diciembre de 2005)
http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2004_1/docto_3.pdf
- Ferreiro, Emilia (1991): “Children’s literacy and public schools in Latin America”, en: Daniel A. Wagner / Laurel D. Puchner, “World literacy in the year 2000”, volumen 520, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. London / Nueva Deli: Sage publications, págs. 143-150.
- Ferreiro, Emilia (1994): “Problems and pseudo-problems in literacy development: focus on Latin America”, en: Ludo Verhoeven, “Functional literacy: Theoretical issues and educational implications”, en *Studies in written language and literacy*, volumen 1. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins B. V., págs. 223-236.
- Freire, Paulo (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart / Berlín: Kreuz-Verlag.
- Freire, Paulo (1974): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Freire, Paulo / Macedo, Donaldo (1987): *Literacy. Reading the word and the world*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Gabler-Wirtschafts-Lexikon* (1993), decimotercera edición. Wiesbaden: Gabler.
- Gläss, Bernhard (ed. 1990): *Alphabetisierung in Industriestaaten?: Europäische Probleme beim Umgang mit den Kulturtechniken Lesen und Schreiben*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Goody, Jack (1977): *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goody, Jack (1981): *Literalität in traditionellen Gesellschaften*. Frankfurt (Main): Suhrkamp Verlag.
- Goody, Jack (1986): *The logic of writing and the organisation of the society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, Jack (1987): *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graff, Harvey J. (1987a): *The legacies of literacy: continuities and contradictions in Western culture and society*. Bloomington / Indianapolis: Indiana University Press.
- Graff, Harvey J. (1987b): *The labyrinths of literacy. Reflections on literacy. Past and present*. Londres / Nueva York / Philadelphia: The Falmer Press.
- Graff, Harvey J. (1994): "Literacy, myths and legacies: lessons from the history of literacy", en: Ludo Verhoeven, "Functional literacy: Theoretical issues and educational implications", en: *Studies in written language and literacy*, volumen 1. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins B. V., págs. 37-60.
- Gudschinsky, Sarah C. (1976): "Literacy: The growing influence of linguistics", en: W. Winter (ed.) *Trends in linguistics. State-of-the-art reports: 2*. La Haya / París: Mouton.
- Gutiérrez Sardán, Mario (2001): *Bolivia. Encuesta de múltiples indicadores por conglomerados 2000 (MICS 2000). Informe Final* (version digital consultada en diciembre de 2005) <http://www.childinfo.org/MICS2/newreports/bolivia/bolivia.pdf>
- Halperin Donghi, Tulio (1991): *Geschichte Lateinamerikas von der Unabhängigkeit bis zur Gegenwart*. Frankfurt (Main): Suhrkamp Verlag.
- Hamel, Rainer Enrique (1994a): "Indigenous education in Latin America: policies and legal framework", en: Tove Skutnabb-Kangas / Robert Phillipson (eds.), en colaboración con Mart Rannut, *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 271-287.
- Hamel, Rainer Enrique (1994b): "Linguistic Rights for Amerindian Peoples in Latin America", en: Tove Skutnabb-Kangas / Robert Phillipson (eds.), en colaboración con Mart Rannut, *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 289-303.
- Harris, William V. (1989): *Ancient Literacy*. Cambridge / Massachusetts / Londres: Harvard University Press.
- Havelock, Eric A. (1982): *The literate revolution in Greece and its cultural consequences*. New Jersey: Princeton University Press.

- Hornberger, Nancy H. / López, Luis Enrique (1998): "Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia", en: Jasone Cenoz / Fred Genesee (eds.), "Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education", en: John Edwards (ed.) *Multilingual Matters 110*. Cleveon / Philadelphia / Toronto / Sydney / Johannesburg: Multilingual Matters, págs.206-242.
- Infante, M. Isabel (2000): *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (versión digital consultada en diciembre de 2005).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (1992): *Censo Nacional de Población y Vivienda 1992* (versión digital consultada en diciembre de 2005) <http://www.ine.gov.bo/>
- Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2001): *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001* (versión digital consultada en diciembre de 2005) <http://www.ine.gov.bo/>
- Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2003): *Bolivia: Características sociodemográficas de la población indígena* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.ine.gov.bo/PDF/Indigenas/Indigenas.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (2004): *Mapa de población y educación del INE* (versión digital consultada en diciembre de 2005) <http://www.ine.gov.bo/geoclip>
- Jáuregui, María Luisa (2003): "La acción de la UNESCO, en América Latina y el Caribe, en favor de la educación de jóvenes y adultos", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 25, núm. 3 de 2003, págs. 41-68 (versión digital consultada en diciembre de 2005) http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2003_3/maria_luisa_jauregui.pdf
- Juárez, Juan José / Comboni, Sonia (1997): *Sistema educativo nacional de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.campus-oei.org/quipu/bolivia/>
- Kirsch, Irwin S. / Jungeblut, Ann (1986): *Literacy: Profiles of America's young adults*. Princeton / Nueva York: National Assessment of Educational Progress.
- Klein, Herbert S. (2003): *A concise history of Bolivia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, Luis Enrique (2000a): "Reformas del Estado y Política Lingüística en Bolivia", en: Francisco Queixalós / Odile Renault-Lescure, *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, págs. 150-164.

- López, Luis Enrique (2000b): *La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia. Informe final* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Bolivia.pdf>
- López, Luis Enrique (2001): *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf>
- Ministerio de Educación de Bolivia (2004): *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*, segunda edición, (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.minedu.gov.bo/estads/edubol/>
- Morales, Waltraud Q. (2003): *A brief History of Bolivia*. New York: Facts on File.
- OCDE (2000): *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Literacy Survey*. París: OCDE.
- Olson, David R. (1994) *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, Walter J. (1987): *Oralität und Literalität: die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- OREALC / UNESCO Santiago / CEAAL / CREFAL / INEA (2000): *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI* (versión digital consultada en diciembre de 2005) http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/no_seriados/PRIORI_21/indice.htm
- OREALC / UNESCO Santiago / Instituto de Educación de la UNESCO (2005): *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento de CONFINTEA V*, Bangkok, septiembre 2003 (versión digital consultada en diciembre de 2005) http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_jovenes_adultos_america_latina_caribe_hacia_estado_arte_2005.pdf
- Ouane, Adama (1991): “Functional literacy: North-south perspectives”, en: Daniel A. Wagner / Laurel D. Puchner (eds.), “World literacy in the year 2000”, en: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, volumen 520. Newbury Park / London / Nueva Deli: Sage publications, págs. 66-75.
- Oxenham, John (1980): *Literacy: writing, reading and social organisation*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Padua, Jorge (1979): "El analfabetismo en América Latina. Un estudio empírico con especial referencia a los casos de Perú, México y Argentina", en: *Colección Jornadas*, núm. 84. México D.F.: El Colegio de México.
- PNUD (2005): *Human Development Report 2005. International cooperation at a crossroads: Aid, trade and security in an unequal world* (versión digital consultada en diciembre de 2005) http://hdr.undp.org/reports/global/2005/pdf/HDR05_HDI.pdf
- Queixalós, Francisco / Renault-Lescure, Odile (2000): *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Rockhill, Kathleen (1993): "Gender, language and the politics of literacy", en: B. Street (ed.), "Cross-cultural approaches to literacy", colección *Cambridge studies in oral and literate culture 23*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 156-175.
- Rodríguez Bazán, Luis Antonio (2000): "Estado de las lenguas indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia bolivianos", en: Francisco Queixalós / Odile Renault-Lescure, *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, págs. 129-150.
- Salgado Moya, Julio (1984): *La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de eventos internacionales*. Pátzcuaro (México): CREFAL (versión digital consultada en diciembre de 2005).
http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP12/indice.htm
- Scribner, Sylvia / Cole, Michael (1981): *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove / Phillipson, Robert, en colaboración con Mart Rannut (1994): *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Street, Brian V. (1987): "Literacy and social change: the significance of social context in the development of literacy programmes", en: D. Wagner (ed.), *The future of literacy in a changing world - Comparative and international education series*, volumen 1. Oxford: Pergamon Press, págs. 48-64.
- Street, Brian V. (1993): "Cross-cultural approaches to literacy", en: *Cambridge studies in oral and literate culture 23*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tucker, Richard G. (1998): "A global perspective on multilingualism and multilingual education", en: Jasone Cenoz / Fred Genesee (ed.), "Beyond bilingualism: Multilingualism

- and multilingual education”, en: John Edwards (ed.) *Multilingual Matters 110*. Cleveon / Philadelphia / Toronto / Sydney / Johannesburg: Multilingual Matters, págs. 3-15.
- Turi, Joseph-G. (1994): “Typology of language legislation”, en: Tove Skutnabb-Kangas / Robert Phillipson (eds.), en colaboración con Mart Rannut, *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, págs. 111-119.
- UNESCO (1949): *Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark* (versión digital consultada en diciembre de 2005).
http://www.unesco.org/education/uie/confintea/elsino_e.pdf.
- UNESCO (1960): *Final Report of the International Conference on Adult Education, Montreal* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
http://www.unesco.org/education/uie/confintea/montre_e.pdf.
- UNESCO (1972): *Rapport Final de la Conférence Mondiale sur l'Éducation des Adultes, Tokyo* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_e.pdf.
- UNESCO (1975): *Declaración de Persépolis* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/PERSEP_S.PDF
- UNESCO (1976): *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf#page=119>
- UNESCO (1978): *Recomendación Revisada sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1985): *Informe Final de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos, París* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf
- UNESCO (1997): *Informe Final de la Quinta Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos, Hamburgo* (versión digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepspa.pdf>
- UNESCO (2000): *World Education Report 2000. The right to Education: towards Education for All throughout life* (version digital consultada en diciembre de 2005)
<http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer.PDF>

- UNESCO (2003): *La Renovación del Compromiso con la Educación y el Aprendizaje de Adultos. Informe en síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFINTEA V*, Bangkok (versión digital consultada en diciembre de 2005) http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/cumbres_mundiales/confintea_v/balance_intermedio.pdf
- UNESCO (2005): *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2005. Educación para todos: El imperativo de la calidad. Panorama regional: América Latina y el Caribe* (versión digital consultada en diciembre de 2005) http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe_ept_2005_panorama_regional_america_latina_caribe.pdf
- UNESCO / UNICEF / PNUD / FNUAP (2000): *Informe Subregional de América Latina. Evaluación de Educación para Todos en el año 2000* (versión digital consultada en diciembre de 2005) http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_evaluacion2000_informe_subregional_america_latina.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/
- Verhoeven, Ludo: "Functional literacy: Theoretical issues and educational implications", en: *Studies in written language and literacy*, volumen 1. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins B. V., págs. 3-34.
- Wagner, Daniel A. (1987): "The future of literacy in a changing world", en: Daniel A. Wagner (ed.), *Comparative and International Education Series*, volumen 1. Oxford: Pergamon Press.
- Wagner, Daniel A. (1991): "World literacy: Research and policy in the EFA Decade", en: Daniel A. Wagner / Laurel D. Puchner (eds.), "World literacy in the year 2000", volumen 520, en: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. London / Nueva Deli: Sage publications, págs. 12-26.
- Wagner, Daniel A. (1994): "Literacy in a global perspective: the year 2000 and beyond", en: L. Verhoeven, "Functional literacy: Theoretical issues and educational implications", en *Studies in written language and literacy*, volumen 1. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins B. V., págs. 473-483.
- Wagner, Daniel A. (1998): "Alfabetización: Construir el futuro", en: *Estudios de educación comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación (versión digital consultada en diciembre de 2005). <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001122/112284so.pdf>

Páginas de internet consultadas

<http://portal.unesco.org/es/> (2005)

<http://www.eclac.cl/celade/publica/LCR1999/LCR1999def00e.htm> (2005)

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=693 (2005)

<http://www.pnud.org.ve/idh/idh.asp>. (2005)

[http://www.uis.unesco.org/en/stats/statistics/UIS Literacy Regional2002.xls](http://www.uis.unesco.org/en/stats/statistics/UIS_Literacy_Regional2002.xls) (2005)

http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/education/MetadataLiteracy_August2005.xls (2005)

http://www.derechoprofundizado.org/biblioteca_virtual_del_derecho/derecho_internacional/constitucion_bolivia_1967_reformada_1994.htm (2005)