

## PLANTEAMIENTOS REFLEXIVOS SOBRE LAS POLITICAS DE EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

Tito Quirós R., Lily Rivas L.,  
Herminia Casanueva L., Juan Gabriel Núñez B.,  
Rodrigo Barrantes E.

### I. INTRODUCCION

Este escrito tiene un carácter esencialmente teórico; plantea la búsqueda de explicaciones que fundamenten y aclaren el por qué y el para qué de las políticas oficiales de educación de adultos que han impulsado los diferentes estados de Latinoamérica durante las dos últimas décadas.

La investigación se basó en la consulta y análisis de fuentes documentales obtenidas en las bibliotecas de la Universidad de Costa Rica, CSUCA, UNESCO y CEMEDA, principalmente. También se usó la abundante documentación proporcionada a los alumnos por la coordinación del curso sobre Educación Integrada de Adultos. Mediante lecturas individuales y sesiones colectivas el equipo reflexionó sobre el contenido de los materiales hallados, y este trabajo representa, en buena parte, no sólo una síntesis de las ideas encontradas sino también el análisis crítico de algunos conceptos relevantes de la educación de adultos, de uso frecuente en el lenguaje que se emplea en las conferencias, encuentros, seminarios y demás actividades sobre el tema, que se celebran nacional e internacionalmente.

El grupo estuvo de acuerdo en definir la educación de adultos "como toda acción organizada que toma como referencia directa al ser adulto, y

que se orienta hacia fines de desarrollo social con intereses de clases". De acuerdo al contexto político en que se mueva, la educación de adultos pone énfasis en distintos aspectos del desarrollo social, (tecnológico, científico, económico, político, organizativo, familiar, cultural, etc.)

Muchos de los aspectos concernientes a la educación de adultos se manejan en forma parcial y fraccionaria, de tal suerte que tienden a separar a los que están "instruidos" de quienes no lo están, y a distinguir entre los que no saben leer ni escribir y los que tienen el dominio formal de esta destreza.

Esta consideración se vincula a otra referencia teórica básica para nuestro trabajo, como es el de comprender la acción educativa como parte integral de las definiciones del "modelo" económico, social, político y cultural de una sociedad dada, sin desconocer las contradicciones que se generan en el interior de esos modelos que afectan o se reflejan en el ámbito de la educación.

La educación en general, y la educación de adultos en particular, es una proyección y una resultante de la "opción política" de una sociedad. Por lo tanto, interesa desentrañar las características y especificaciones sociales de esa opción para comprender sus distintas manifestaciones socio-económicas, políticas, históricas y culturales que se conjugan al interior de los programas de educación de adultos.

De esta forma, el análisis de las políticas de educación de adultos en América Latina lleva, necesariamente, a determinar el marco referencial a fin de comprender el desarrollo socio-económico y

\* Este trabajo se presentó como requisito del primer curso de Post-gradó en Educación de Adultos, realizado durante el segundo semestre de 1980 y patrocinado por la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMEDA) y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

político de la región, tanto en sus generalidades como en sus particularidades nacionales. Este marco se circunscribe a un determinado período histórico (las dos últimas décadas a partir de 1960) desde cuya perspectiva se procura desentrañar las características de la "opción política" a que obedecen los programas de educación de adultos en América Latina.

## II. Ubicación Espacial del Tema

"América Latina se asoma a la década de los años 80 envuelta en profundas contradicciones y antagonismos. Ciertamente ha experimentado en conjunto un vigoroso crecimiento económico durante los últimos 15 años; sin embargo, no solo se han logrado superar los problemas sociales más apremiantes y endémicos de su población sino que además, las economías de la región han profundizado en su vinculación con los monopolios transnacionales, y enajenado así al interés de las potencias centrales los procesos de industrialización, con el consiguiente aumento de la vulnerabilidad externa y la dependencia —cada vez mayor— por la tecnología y capitales foráneos."<sup>1</sup>

"La sostenida expansión de la economía latinoamericana hizo que en 1975, el producto conjunto de la región, cuadruplicara el nivel alcanzado en 1950, a la vez que crecían y se diversificaban sus exportaciones."<sup>2</sup> No obstante, ese avance material estuvo caracterizado por una ambivalencia fundamental: demostró la capacidad de la región para expandir su producción material a un ritmo bastante alto, pero al mismo tiempo reflejó la notoria incapacidad estructural para distribuir en forma equitativa los frutos de ese avance.

En otras palabras, ha ocurrido una modernización, un "aggiornamento" de las estructuras productivas, las cuales se han hecho más eficientes, pero la distribución social del producto ha permanecido altamente insatisfactoria e injusta. Al respecto los estudios de CEPAL<sup>3</sup> ya citados, indican que en 1970 alrededor de un 40% de la población era considerado en estado de pobreza absoluta, y casi la mitad de ese numeroso contingente —dos de cada diez latinoamericanos— estaban catalogados como indigentes. En términos absolutos esto equivale a afirmar que 110 millones de personas viven por debajo de la línea de pobreza (estimada en ingresos inferiores a \$200 anuales). De éstos, 54 millones sobreviven como indigentes, sin poseer ningún bien material, en uno de los continentes más ricos en recursos materiales y de mayor crecimiento económico relativo en los últimos tiempos.

Por otra parte, las proyecciones demográficas realizadas por CELADE (Centro Latinoamericano de Demografía)<sup>4</sup> indican que, a pesar de que se reducirá levemente la tasa de crecimiento de la población a partir de 1980, en lo que resta del siglo la población global del área se incrementará en un 75%. Al mismo tiempo aumentará la migración del campo a la ciudad, especialmente en los países donde la proporción de la población que vive en el campo es muy elevada, los cuales son también aquellos en que es más crítica la pobreza.

La crisis económica internacional que se arrastra, hace más insalvable la erradicación o mitigamiento de la pobreza en el continente. Los modelos económicos que impulsan los distintos países, así como el modo particular en que la crisis afecta a cada uno de ellos, no garantiza la reducción de las tasas de cesantía, el mejoramiento del consumo ni la distribución social del ingreso.

Las altas tasas de natalidad mantenidas durante las últimas décadas, han determinado que la población latinoamericana sea esencialmente joven, y por ende, que la población en edad de trabajar (potencialmente activa) se incremente en forma considerable. Eso significa que la fuerza de trabajo crecerá a un ritmo anual cercano al 3%, y que la población en edad laboral aumentará de 170 millones en 1975 a 345 millones a finales de siglo. Dentro de las políticas de los sistemas económicos latinoamericanos, es viable destacar que la amplia disponibilidad de mano de obra barata funciona como contraincentivo a la capacitación de ésta, pues en último término, la meta no es aumentar la producción sino el índice de ganancias.

Estos cambios en la dinámica de la población y de la economía representan un gran desafío para los sistemas educativos, porque exigen su ampliación para permitir el acceso —al menos a la enseñanza general básica— a las grandes masas de población. Esto mismo es aplicable a los diversos subsistemas de educación y formación laboral de adultos, cuyo antagonismo principal es capacitar personal para un mercado laboral reducido, que además, casi no absorbe mano de obra calificada.

Con este cuadro nada alentador en los países del continente, habrá que preguntarse, ¿cuál o cuáles son las políticas más pertinentes para impulsar los programas de educación de adultos, en especial aquellos dirigidos a satisfacer las necesidades de las clases populares? Esta situación favorece la división entre los empleados y los desempleados, entre analfabetos y alfabetizados, entre los que comen y los que comen mal o casi no comen.

En tal contexto se generarán demandas educativas con nuevas y diferentes particularidades, sin

desconocer que los sistemas educativos adecúan sus objetivos y estructuras a las nuevas condiciones. Sin embargo, la causa primaria de las carencias educativas masivas no es la pobreza, sino las estructuras sociales y mecanismos distributivos injustos, que condenan a millones de latinoamericanos a una vida de miseria, en la cual no es prioritario educarse, porque lo importante es sobrevivir y contribuir económicamente al sostenimiento del núcleo familiar. Además, la educación que impone el sistema, responde más bien a los intereses y esquemas ideológicos de los sectores económicamente dominantes, y no a las necesidades de la educación "integral del ciudadano". En América Latina las políticas y los programas de educación de adultos han ido acordes con las necesidades del sistema y no con los planteamientos y demandas de una educación incorporada al quehacer popular.

Desarrollar programas de educación de adultos, bajo cualesquiera de las denominaciones y orientaciones con que se han venido desarrollando a la fecha, requiere de una reflexión sobre la experiencia, y de un replanteamiento, en el marco de las nuevas condiciones históricas.

Estas propuestas deberán apoyarse en las experiencias anteriores, entendidas en el marco social para el cual fueron concebidas.

El planteamiento de este tipo requiere dos esfuerzos diversos y en este trabajo solo se intenta exponer algunas hipótesis, en un avance inicial, que posibilite posteriormente una investigación de mayor alcance y envergadura.

El trabajo se apoya en una comprensión sociológica e histórica de la educación, orientada al examen de las políticas oficiales impulsadas en América Latina en el área de educación de adultos. A la vez habrá que analizar las variables económicas, sociales, políticas y culturales con que dichas políticas han sido propuestas y llevadas a cabo. En el lenguaje educacional, develar la filosofía de los programas y sus bases económico-sociales.

### III. Rigidez estructural y empleo.

#### Desempleo y Educación Popular

El problema surge ante la rigidez de la demanda cuantitativa y cualitativa del empleo, pues las economías latinoamericanas, por razones estructurales harto conocidas, no están en condiciones de absorber y dar oportunidad de trabajo digno y realizador a los millones de personas que anualmente se incorporan al mercado laboral.

En los países que han emprendido procesos de industrialización y modernización, la estructura y organización es tal que no requiere demanda masiva y calificada de mano de obra\* sino más bien de mano de obra abundante y barata. De esta suerte, los sistemas y parasistemas de educación y capacitación laboral se ven literalmente metidos en "cuellos de botella", pues no hay empleos disponibles para los que egresan de ellos. Los empleos más abundantes son los que exigen menos calificación, y por consiguiente menos paga; además muchos de ellos no presentan incentivos suficientes de otra índole como para atraer a aquellos que ya ejercen otras actividades económicas más lucrativas y satisfactorias. El reciente caso de los 700 vendedores ambulantes de San José, ilustra dramáticamente esta situación. Al respecto, en el periódico La Nación apareció el día 6 de diciembre una gaceta que textualmente dice: "fracasó intento por ayudar a los vendedores ambulantes".

En el texto se informa que se había elaborado un proyecto conjunto de capacitación entre varias instituciones del sector público (El Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), los Ministerios de Gobernación y de Trabajo y la Presidencia de la República. En este proyecto se dio capacitación a los vendedores ambulantes sobre cómo definir sus metas de vida; en otros cursos los vendedores recibieron cursos de capacitación sobre vivienda, cooperativismo, organización de empresas comerciales, alfabetización y educación básica; aquellos que se decidieran por el trabajo asalariado podrían ubicarse de inmediato en las ofertas de empleo disponibles en las oficinas del ramo instalado en el Ministerio de Trabajo.<sup>5</sup> El epílogo fue que el Programa de Capacitación y Empleo fracasó porque los vendedores ambulantes tenían motivos para considerar que era más productivo ejercer las ventas callejeras, pues las alternativas que el Estado les ofrecía no representaban mayor atractivo económico ni laboral.

Esta desvinculación —más aparente que real— entre los sistemas y parasistemas de educación básica laboral y las estructuras productivas no es casual, pues es uno de los mecanismos institucionalizados, válidos para mantener una reserva de mano de obra

\* Una investigación hecha recientemente (1979) por el Departamento de Orientación del Ministerio de Educación, en la región de Cartago, sobre los requisitos de empleo que exigen los diferentes empleadores (fábricas y establecimientos comerciales) demostró que sólo un 4% de ellos exigen requisitos educativos. (Citado verbalmente en una conferencia del Curso de Didáctica Universitaria por Yolanda Rojas, funcionaria de ese Ministerio).

barata, sin calificar o semicalificada. La estructura productiva se basa en el proteccionismo estatal y en la creación de toda una red de privilegios económicos, antes que en el desarrollo de una adecuada política que optimice la calificación de mano de obra y de los recursos autóctonos. Cabe agregar, que los sistemas y parasistemas de capacitación de mano de obra se distorsionan; lo mismo ocurre con el sistema educativo nacional, pues el producto que preparan no tiene acogida en un proceso de industrialización que privilegia la dependencia tecnológica de los países centrales.

#### IV. La ignorancia como generadora del subdesarrollo

Se suele recurrir a un argumento ilógico para explicar y justificar la dualidad entre la estructura productiva y la educación popular. En efecto, se supone que la causa generadora del desempleo y subempleo es primariamente, la carencia de capacitación académica y laboral de los desposeídos, la cual los inhabilita para incorporarse productivamente a los procesos económicos de la sociedad. Por lo tanto, para dinamizar la sociedad hay que capacitar a los integrantes de las masas populares en algún oficio o actividad que los haga productivos; sin embargo, esta solución choca con la realidad de las estructuras sociales y económicas, pues el atraso y la pobreza se explican más en función de los tipos de propiedad, las relaciones de producción, el aislamiento, etc. que por los bajos niveles educativos.<sup>6</sup>

La educación por sí sola no va a quebrar la estructura del atraso y la dependencia, pues las más de las veces los sistemas educativos van a la zaga de las transformaciones sociales. En el momento actual, muchos de los regímenes latinoamericanos —v.g.—Guatemala, Bolivia, Chile—, buscan mantener a la población rural en el aislamiento cultural y a todo el pueblo en un bajo nivel escolar o parcializado, pues así conviene a los intereses de los grupos económicos dominantes. Bajo estas condiciones los programas de educación de adultos y capacitación laboral no pasan de ser meros parches, sin ninguna trascendencia estructural.

#### V. La Retórica de las declaraciones internacionales sobre Educación.

Frente a las contradicciones y antagonismos que experimentan sus pueblos, los gobiernos latinoamericanos responden de diversas maneras. En los foros internacionales, por ejemplo, se ven con frecuencia obligados a suscribir declaraciones retó-

ricas, en las cuales reconocen la gravedad de la problemática que afecta a las masas latinoamericanas. A este respecto, la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de planificación económica (Declaración de México); celebrada por los estados de la región del Caribe y América Latina, en México, D.F., en diciembre de 1979, bajo el patrocinio de UNESCO y la colaboración de CEPAL y O.E.A., reconoce lo siguiente: "que a pesar del esfuerzo realizado por los países de la región, en el aspecto educativo, durante la última década, subsisten aún fallas, distorsiones y graves carencias, las cuales se expresan sintomáticamente en hechos como los siguientes:

- extrema pobreza en vastos sectores de la población, en la mayoría de los países;
- persistencia de baja escolaridad en muchos de ellos;
- permanencia de 45 millones de analfabetos sobre una población de 159 millones de personas mayores de 14 años;
- elevado índice de deserción en los primeros años de ingreso a la escuela;
- sistemas y contenidos a menudo inadecuados para la población a la que se destinan;
- franco desajuste entre el quehacer escolar y las actividades productivas de la sociedad;
- persistencia de altas tasas de desempleo y subempleo entre los beneficiarios del sistema escolar."<sup>7</sup>

El reconocimiento oficial de esta problemática, si bien resulta altamente revelador y significativo con relación a las contradicciones que imperan en la realidad socio-educativa latinoamericana, no garantiza, de por sí, la adopción automática de las políticas pertinentes encaminadas a la superación de tales deficiencias.

Considerados y analizados desde otra óptica, los síntomas descritos en la Conferencia Regional ya aludida (Declaración de México); tienen origen y explicación causal en las contradicciones estructurales de las sociedades latinoamericanas. Estas contradicciones no pueden resolverse mediante la expansión cuantitativa de los sistemas educativos, incluidos en los programas de educación básica y de capacitación laboral de adultos.

La educación, como es conocido, desempeña una función orgánica, de apoyo a las diferentes estrategias de desarrollo político, económico y social que elaboran los distintos proyectos nacionales de las sociedades latinoamericanas.

Las pautas de acceso a la educación y la distribución del ingreso están determinadas por la correlación de poder entre las fuerzas sociales antagónicas, que convergen en un período histórico específico, dentro de los espacios contemplados por los proyectos nacionales. Ahora bien, como los sectores hegemónicos no siempre están en condiciones de mantener un dominio total y absoluto sobre las clases subordinadas, se ven obligados a efectuar alianzas tácticas y concesiones parciales, cuyo fin es evitar reivindicaciones globales que pongan en peligro su hegemonía económica y política. Restringir y facilitar el acceso a la educación para las clases subordinadas es precisamente uno de esos mecanismos de negociación y regateo, que las clases hegemónicas latinoamericanas manejan mediante los organismos burocráticos del estado.<sup>8</sup>

#### VI. Diferencia de Prioridades Educativas y de Capacitación.

Las expectativas que los sectores hegemónicos impulsan sobre la educación de masas no van más allá de dotar a los miembros de las clases populares, de los elementos mínimos indispensables para que funcionen adecuada y dócilmente dentro del aparato productivo; su capacitación laboral y educación formal básica es permitida y tolerada en tanto se considere útil y necesaria para incrementar el beneficio de los dueños de los medios de producción. No existe dentro de los proyectos de educación implementados por la burguesía, el interés por la educación integral del obrero, como persona. Por el contrario los programas educativos laborales, orientados para el consumo de las masas trabajadoras, están convenientemente "ideologizados", a fin de que no representen peligro alguno para las pretensiones de los sectores hegemónicos ni pongan en predicamento la legitimidad del orden establecido. (Precisamente, es notoria la carencia en los planes de estudio de las escuelas para obreros, de materias de formación humana, lo cual puede interpretarse como la más sutil forma de ideologización).

Los programas educativos para trabajadores se ubican dentro de un marco rígido de "capacitación técnica indispensable", en donde el parámetro de lo indispensable está fijado obviamente por los intereses del sector hegemónico, que busca mantener una laguna de ignorancia en cuanto a las prerrogativas, garantías y reivindicaciones laborales del derecho obrero. Tal es la tónica que se aprecia generalmente en los planes de estudio de las diferentes escuelas de capacitación técnica creadas en

América Latina, a partir de la "experiencia piloto" de esta índole originada en el Brasil en el contexto de la industrialización del período de pre-guerra (finales de los años 30). En efecto, este país creó el SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje para la Capacitación Industrial), cuya finalidad principal era ayudar a la industria en la preparación de nuevos trabajadores especializados, mejorar la capacitación de los trabajadores en servicio y preparar cuadros técnicos y de supervisión<sup>9</sup>.

Basadas en la experiencia del SENAI se iniciaron, durante las décadas siguientes, instituciones similares en diversos países latinoamericanos, tales como Colombia (SENA), Venezuela (INCE), Chile (INACAP), Perú (SENATI), Argentina (CONEP), México (ARMO). Hoy también existen programas de este tipo en las naciones centroamericanas, a excepción de El Salvador.

La crítica más fuerte que se hace a estos programas de capacitación técnico-laboral, es que frecuentemente no logran establecer una vinculación estable entre la capacitación que entregan y el mercado de trabajo al que supuestamente orientan su quehacer. Esta inconsistencia no puede catalogarse o definirse como un "efecto no planeado", ya que se debe en gran medida, a las condiciones de industrialización y desarrollo dependiente que prevalecen en los países del subcontinente. La capacitación de mano de obra no puede hacerse masiva, porque el sistema no lo demanda ni tolera. Por el contrario, dada la existencia de una gran reserva de mano de obra y de condiciones de explotación extensiva de los recursos del agro, se comprende por qué los programas de educación de adultos y de capacitación laboral encuentran tan poco eco en las esferas de decisión de los gobiernos. Ciertamente se hacen programas de capacitación de mano de obra, pero la mayoría de las veces éstos no pasan de ser proyectos de capacitación y habilitación mínimas, a corto plazo; el sistema no alienta la calificación masiva de obreros ni de otro personal especializado, puesto que la estructura productiva no lo demanda ni está en condiciones de pagar.

En este sentido, importa aclarar que el proceso de industrialización de América Latina nació distorsionado, hecho que ha sido agravado por la irrupción masiva del capital monopolista extranjero, el cual ha acelerado el desarrollo de las relaciones monetarias mercantilistas y el trabajo asalariado, acentuando con ello las relaciones de dependencia del capitalismo internacional.

## VII. La Educación de Adultos como sinónimo de Educación Popular.

Exploremos, aunque sea someramente, los lineamientos que expresan las vanguardias obrero-campesinas, sobre la educación de adultos y la capacitación laboral. Como es reconocido, los sectores hegemónicos buscan mantener, mediante los programas educativos para las clases subordinadas, sus privilegios sociales e incrementar sus beneficios económicos. Vimos que esta educación es de por sí incompleta y parcial, pues se basa en el esfuerzo de dotar a los educandos de los conocimientos mínimos indispensables, de tal forma que no aprendan conceptos que les sirvan para comprender mejor su situación como hombres explotados y ciudadanos de segunda categoría.

No obstante, los mecanismos de ideologización de las clases poseedoras no son del todo inexpugnables; de hecho, los esfuerzos por democratizar la enseñanza y hacerla más accesible a las masas populares, ha permitido que las vanguardias obrero-campesinas tomen más conciencia de la necesidad de establecer una pedagogía hecha a la medida de los intereses y necesidades de las clases subordinadas. Una capacitación laboral definida desde esta perspectiva es, con frecuencia, más amplia e integral. Ciertamente, parte de lo técnico, pero lo incorpora a un contexto más amplio, de formación humana global. Los adultos trabajadores, aunque no sean ilustrados en términos de los cánones formales de las clases dominantes, poseen un desarrollo intelectual y una rica experiencia derivada de su praxis laboral. Esto los torna capaces de avizorar y concebir planes para su propia formación clasista, los cuales son, en gran medida, no sólo viables y concretos, sino también más integrales que los generados por los intelectuales al servicio del statu quo.

Si las vanguardias obrero-campesinas tuvieran influencia o decisión sobre el ramo de políticas educativas, los planes de estudio de las escuelas técnico-vocacionales cambiarían radicalmente: incluirían nuevos objetivos, nuevas asignaturas, nuevas carreras y especializaciones; darían mucho más importancia al derecho obrero y a la capacitación integral del trabajador; de esta forma, el taller y la fábrica se vincularían con la escuela y el estudio, sin marcar la gran diferencia que hoy existe.

Bajo una perspectiva así, la educación de adultos también cambiaría; contribuiría a satisfacer las necesidades intelectuales y espirituales latentes en los individuos que alcanzaron su madurez, llenando a la vez, las necesidades características de la e-

dad adulta, con toda su rica gama de cometidos de tipo social y profesional.<sup>10</sup>

La reciente campaña de alfabetización en Nicaragua, así como sus programas de post-alfabetización y mantenimiento, sugieren un enfoque distinto y renovador en cuanto a la forma de concebir y llevar a la práctica la educación de adultos. Muchos otros programas de este ramo parten del falso supuesto de que la educación es la condición necesaria y suficiente para impulsar las transformaciones estructurales requeridas por las sociedades latinoamericanas. Esta es la premisa del desarrollismo, en su versión populista y modernizante, la cual conceptualiza, la necesidad de efectuar adecuaciones y cambios ideológicos en las masas, pero manteniendo inalterables las relaciones de producción y la conformación estructural de las sociedades (políticas de los años 50 y 60).

Sin embargo, la adquisición de la capacidad de leer y escribir y de operar el cálculo elemental (entendida generalmente como educación básica); no basta por sí sola, para generar transformaciones macro-estructurales. Solo sociedades en proceso de cambio revolucionario (v.g. Cuba y Nicaragua en nuestro hemisferio; Tanzania y Guinea-Bissau en Africa); han sido capaces de hacer uso masivo y exitoso de los programas de alfabetización y de educación sistemática continuada. En tales casos, la educación no produjo la revolución, sino que ésta hizo uso de aquella como instrumento de apoyo, para el fortalecimiento y estabilización del proceso de cambio, pues los programas masivos de educación popular solo se inscriben y tienen significación cuando las sociedades rompen las estructuras sociales injustas, y pasan a un estadio superior de humanización en las relaciones de producción y distribución social del ingreso.

Cabe aclarar que no todo tipo de sociedad alfabetizada es aceptable; el predominio de esta característica en las llamadas sociedades desarrolladas, no asegura de por sí que éstas se vean libres de grandes vicios y excesos, tales como corrupción generalizada, despersonalización, adicción a drogas, explotación, contaminación ambiental, etc. Por lo tanto, es válido plantearse la pregunta: ¿educación y alfabetización, para qué? .

El analfabetismo no es por sí mismo un mal, ni es inhabilitante en términos absolutos.

La alfabetización y la educación básica y post-básica son importantes en tanto contribuyan a la humanización del hombre y lo ayuden a liberarlo de la explotación económica y social.

Alfabetizar y educar en el interior de las estructuras sociales arcaicas, como son la mayoría de las latinoamericanas, supone un compromiso de trabajar, de alguna forma, por la liberación del hombre concreto, de esos que padecen bajo el peso de otros hombres y otras clases que viven de su miseria y se enriquecen con su trabajo.

Los educadores comprometidos con los procesos de transformación social, han de tener la visión clara y concisa de cuáles son los espacios que el sistema deja vacíos, para ser aprovechados a favor de una educación crítica y humanizante.

### VIII. CONCLUSION

El análisis anterior no ha considerado en profundidad los modelos integrales de desarrollo económico, social y político que emergen en las sociedades latinoamericanas; por el contrario, apuntó fundamentalmente, a las relaciones económicas que reflejan los programas de educación de adultos, en la variable dominante de capacitación laboral, aunque también se avanza en una interpretación relativa de otros niveles del modelo social.

Una ampliación de este trabajo intentaría examinar las particularidades con que se establecen los proyectos de educación de adultos, identificando las variantes del modo de producción capitalista dependiente que desarrollan los distintos modelos políticos de las sociedades latinoamericanas, en los últimos 20 años.

En esta comprensión y perspectiva se aproxima el trabajo de varios autores en la última década y en especial interesaría avanzar en los proyectos educativos que responden y se derivan de cada uno de los "modelos" históricos de las sociedades latinoamericanas. Para ello se podría adoptar, como esquema conceptual, el paradigma que elabora G.W. Rama, en *Estructura Social y Estilos de Desarrollo*<sup>11</sup>.

Los modelos aludidos conjugan las relaciones sociales de "atraso" o "tradicionalismo" y "modernidad" en la economía junto con las variables de estructura social, estilos de desarrollo y las expresiones culturales correspondientes. Sólo que en estos modelos de sociedades no se identifican casos históricos concretos, aunque permite reconocerlos en los estereotipos de algunas de las sociedades del continente, situación que posibilita a la vez ubicar el papel que juegan las sociedades hegemónicas capitalistas al interior de la dinámica histórica y política de las sociedades latinoamericanas.

Se rescataría del paradigma de Rama, el análisis de los proyectos educacionales en su correspondencia con el modelo social, así como las variables

conjuntas de las relaciones económicas, la estructura social consecuente y los estilos políticos de desarrollo, conjugados con las variables ideológicas que operan en el ámbito de la cultura y la educación. Este análisis intentaría recuperar el reflejo de estas variables en los proyectos y experiencias generados en la educación de adultos.

Las experiencias de los años recientes reflejan, sin duda, estas dimensiones en los proyectos educativos, emprendidos por las sociedades en expansión y modernización, cualquiera que sea la modalidad de dominación que adopten las clases hegemónicas; también el paradigma puede ser analizado en las sociedades en proceso de transformación revolucionaria.

No obstante, en la mayoría de los programas de capacitación laboral y de educación de adultos, que se realizan en América Latina, a nivel de políticas estatales, encontramos que se da una formación parcial al ciudadano; no hay preocupación por el hombre integral, incorporado con todas sus potencialidades a la construcción de un sistema social, en el que la explotación de las mayorías desposeídas por las clases que concentran el poder económico y político, sea eliminada. Por el contrario, esos sistemas educativos están pensados para reforzar la discriminación y mantener la subordinación de las clases económicamente débiles.

El tipo de capacitación que se da a las clases obrero-campesinas no incluye en sus planes de estudio la formación de "virtudes humanas", la concientización, ni objetivos que conduzcan a un cuestionamiento de las relaciones de producción imperantes y a la formación de un ciudadano crítico.

Esto es, alcanzar una mayor comprensión de las bases reales de los problemas de explotación y desempleo. Los programas se organizan de tal manera que elaboran exclusivamente el adiestramiento de habilidades psicomotrices y cognoscitivas, para lo cual se recurre a técnicas especializadas.

El análisis de los proyectos de educación laboral permite concluir que obedecen a las demandas económicas de la producción, de acuerdo con las prioridades y definiciones del statu-quo, al interior del cual puede interpretarse que caben las demandas de los trabajadores; es decir, la educación laboral sólo es legítima en la medida en que articule a los trabajadores en la funcionalidad de la estructura social y política del modelo o proyecto nacional hegemónico.

Pero se estima que este análisis debería contar con una referencia más directa a las sociedades

históricas o a los modelos del paradigma que se adopte.

Los programas de capacitación oficiales preparan para un mercado de empleo secundario, mal pagado; reproducen las condiciones sociales de discriminación en las que los educandos están inmersos y donde no está ausente el desempleo y subempleo.

La educación que se da es una educación para la subordinación. A los obreros y campesinos se les prepara para que desempeñen funciones secundarias dentro del sistema. Los empleadores exigen bajos requisitos educativos porque en el fondo, de lo que se trata es de incrementar el lucro, y no necesariamente la producción, dentro del esquema del capitalismo dependiente y reformista ya señalado.

La representación obrera y campesina en las instituciones oficiales que elaboran y ejecutan programas educativos, para estas clases es, por lo general, inexistente o francamente minoritaria. Por ejemplo, las nóminas de los consejos directivos de las instituciones de enseñanza técnico-vocacional,

casi nunca incorporan a representantes de las vanguardias organizadas de obreros y campesinos y si lo hacen, es imponiendo condiciones de subordinación. Además, estos representantes no siempre constituyen voceros auténticos de las clases populares. Ahora bien, parafraseando a Julius Nyerere<sup>12</sup> y a Paulo Freire<sup>13</sup>, consideramos que el desarrollo tiene un propósito: la liberación del hombre. Pero el hombre no se libera solo, ni aisladamente: es un proceso colectivo. Liberar al hombre significa liberar a la sociedad, porque los hombres se liberan los unos a los otros, mediatizados por el mundo. La primera condición es que los oprimidos rompan las estructuras sociales injustas y sostenidas por los opresores con el apoyo del capitalismo internacional del dinero, para construir un mundo libre a la medida del hombre integral.

En una sociedad liberada la educación de adultos alcanza su máxima expresión y sentido, para llegar así a una educación del hombre y para el hombre bajo la gúfa de un enfoque de formación integral de la persona y de la sociedad.

#### BIBLIOGRAFIA

- Díaz, Alvaro, *La Distribución Social de la Educación en Costa Rica*, Tesis de grado para optar por la Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, 1978.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1970.
- Gómez, G. y A. Pérez, *El Proceso de Modernización de la Agricultura Latinoamericana*, CEPAL, 8-79.
- Iglesias, E.V., *América Latina en el umbral de los años 80*, CEPAL, 12-79.
- Melo, Alberto y Ana Benavente, *Experiencias de Educación Popular en Portugal, (1974-1976)*. Colección Estudios y Documentos, No.29, UNESCO, 1978.
- Picón, César. *La Educación de Adultos en la América Latina, el reto de los 80*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., 1980.
- Prieto, Luis Beltrán, *El Estado y la Educación en América Latina*, Monte Avila Editores, Caracas, 1978.
- Rama, G.W., *Estructura Social y Modelos de Desarrollo*, en Revista *Perspectivas*, UNESCO, Agosto, 1980.
- Suchodolski, Bogdan, *Tratado de Pedagogía*, Ed. Península, Barcelona, 1973.
- UNESCO, *Boletín de Innovaciones Educativas*, Agosto de 1980.

#### NOTAS

- 1 E. V. Iglesias, *América Latina en el umbral de los años 80*, CEPAL 12/79
- 2 G. Gómez y A. Pérez, *El proceso de la Modernización de la Agricultura Latinoamericana*, CEPAL 8/79
- 3 Ibid, Págs. 28-29
- 4 G. Gómez y A. Pérez, *op. cit*, pág. 33.
- 5 "Sobre el caso de un programa de capacitación para vendedores ambulantes", *La Nación*, 6/12/80, San José, Costa Rica.
- 6 Alberto Melo y Ana Benavente, *Experiencias de Educación Popular en Portugal 1974-1976*. UNESCO, Colec. Estudios y Documentos, N.29, 1978.
- 7 UNESCO, *Boletín de Innovaciones Educativas*, agosto, 1980.
- 8 Ver al respecto el libro "*La Educación Burguesa*", de Gmo. Labarca y otros, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.
- 9 También es valioso consultar la tesis de grado "*La Distribución Social de la Educación en Costa Rica*", de Alvaro Díaz, Escuela de Sociología de la Universidad de Costa Rica.
- 10 Thomas La Belle, "*Educación no Formal y Cambio Social en América Latina*", Ed. Nueva Imagen, México, 1980, págs. 12 y stes.
- 11 Bogdan Suchodolski, "*Tratado de Pedagogía*", Ed. Península, Barcelona, 1973, pág. 441.
- 12 G.W. Rama, "Educación, Estructura Social y Estilos de Desarrollo", en *Revista Perspectivas*, vol. III, No.3 1980, UNESCO.
- 13 Julius Nyerere, "*Fragmento del Discurso Inaugural, Conferencia Internacional de Educación de Adultos*." Dar es Salam, Tanzania, Junio, 1876. En *Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo*, No. especial.
- 14 Paulo Freire, "*Pedagogía del Oprimido*", Ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1972.