
LA EDUCACIÓN DE ADULTOS FRENTE AL DILEMA DE LA MODERNIDAD

Onavis Cabrera

I. INTRODUCCIÓN

Los actuales retos y desafíos que se están planteando a la educación de adultos en América Latina y el Caribe, son determinados en gran medida por los nuevos escenarios económicos, políticos, científicos y tecnológicos que en la Región se articulan y se redefinen en los nuevos horizontes con los cuales se perfila la interdependencia de la comunidad mundial.

Estos nuevos escenarios determinan los procesos de reformas que está experimentando el Estado, la sociedad civil y sus instituciones. Es en esta dinámica que se inscribe el proceso de reforma educativa que se dió en la mayoría de los países de la Región.

Dentro de la reforma educativa que se está realizando en el área, el subsistema de la educación de adultos ocupa un lugar que le podríamos catalogar de modesto, porque a nuestro entender, la prioridad está centrada en la educación básica de niños (7 a 14 años) y en la educación superior.

A pesar de que la educación de adultos no es una prioridad para los nuevos "tecnoburócratas" ni para los planificadores, desde la sociedad nacional a la EDA se le está planteando una serie de demandas en el sentido de que se adecúe a la realidad, que reoriente su práctica para que ofrezca una educación de calidad y contribuya a la formación de la "moderna" ciudadanía.

A la educación de adultos se le está requiriendo que cambie de enfoque, puesto que según se afirma ha venido poniendo demasiado énfasis en los componentes político-sociales, en

detrimento de los elementos educativos. La EDA, según estos sectores, ha enfatizado en las necesidades sociales y políticas de los sujetos de la educación y ha relegado a un segundo plano sus componentes metodológicos e instruccionales.

En el marco de este pensamiento, desde la sociedad política se le está demandando a la EDA para que se constituya en una modalidad competitiva, que sea más eficiente y moderna. La EDA tiene que cambiar su discurso "populista" si quiere recursos y respaldo institucional. "Sólo cambiando la imagen pública de la EDA, será realista pensar en más recursos y esto se logra mostrando la calidad. Para revertir la situación de deterioro, es necesaria la confianza social en sus potencialidades y ganar prestigio ante la comunidad" (García Huidobro, 1994).

Esta posición es una clara expresión del nuevo discurso de la modernidad instrumental que en los actuales momentos se está imponiendo de manera hegemónica como proyecto de organización de la sociedad. Discurso que se articula en el proceso de la economía de mercado, la internacionalización de la economía y la globalización.

Este proceso empieza a ser visto desde sectores de la sociedad civil y de las ciencias sociales, de manera diferente; se empieza a poner en duda la viabilidad del proyecto modernizador para el diseño de estrategias que contribuyan a los graves problemas estructurales y educativos que caracterizan a la Región. Desde estos sectores se está produciendo un proceso de análisis orientado a revestir el curso e intencionalidad de la modernidad hegemónica o modernidad instrumental; se está sosteniendo que el problema de la educación, en particular de la educación de adultos, no se resuelve desde la economía de mercado, desde la competitividad, ni desde la eficiencia técnica, sino desde una racionalidad que se fundamente en los valores éticos de la sociedad.

Ello configura la idea de un proyecto de modernidad antagonista y alternativo, que además de los valores éticos, se fundamenta en la equidad solidaria, en el respeto a la diferencia y a las identidades nacionales, con un sólido compromiso con el equilibrio ecológico, con el desarrollo sustentable de la Región y

con una estrategia de desarrollo humano, donde la técnica no es un fin, sino un medio para construir la racionalidad histórica latinoamericana y caribeña.

En el marco de estas dos lógicas, de estas dos tendencias de racionalidad las cuales se expresan en el concepto de modernidad, la educación de adultos se encuentra en un verdadero dilema para fundamentar y reorientar su práctica, pues, asume la modernidad instrumental o la modernidad ética. El análisis y reflexión de esta problemática constituye el eje central de este ensayo.

En el desarrollo del contenido temático del presente trabajo, abordamos en primer lugar una conceptualización de la educación, desde una perspectiva comunicativa y cultural, apoyándonos en el pensamiento Freiriano y en postulados de autores de la escuela de Frankfurt.

En un segundo aspecto, analizamos la EDA destacando su dimensión cuantitativa y una caracterización general de los nuevos requerimientos que se le están planteando en los momentos actuales, tanto desde la propuesta de Jomtien (Conferencia Mundial de Educación para Todos), como de la propuesta de la CEPAL, expresada en su texto: Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva, con Equidad.

En un tercer aspecto desarrollamos los supuestos esenciales de la racionalidad instrumental y de la racionalidad ética y sus estrategias socioeducativas que a nuestro entender resultan fundamentales (desde sus perspectivas) para reorientar la teoría y la práctica de la educación de adultos en los países de la Región.

En un cuarto y último aspecto que titulamos "consideraciones generales", nos atrevemos a hacer algunas precisiones sobre los nuevos retos y desafíos que la educación de adultos debe asumir en los actuales momentos en el marco de la disyuntiva que plantea la modernidad.

Queremos advertir que este ensayo tiene el propósito de ser una primera aproximación en una línea de análisis que procure ofrecer una explicación de la problemática actual de la educación de adultos en América Latina y el Caribe.

Además, tenemos la intención de que este trabajo pueda ampliar el debate entre educadores y científicos latinoamericanos y caribeños, que en estos momentos se están cuestionando sobre las implicaciones del proyecto de modernidad en la educación, el cual desde el discurso neoliberal se está impulsando en la Región, y pretende adquirir carta de ciudadanía en nuestros países.

II. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO PRÁCTICA COMUNICATIVO-CULTURAL

Abordar el análisis de la educación de adultos frente al dilema de la modernidad implica dilucidar la cuestión de la educación como una práctica científica que en su constitución y caracterización se expresa y define en lo fundamental en dos proyectos de modernidad: un proyecto que se asocia a la dimensión instrumental de la modernidad y otro, que se inscribe en los valores y en la dimensión humanista de los sujetos de la educación.

En este sentido, la educación, en términos generales, es una práctica social que tiene por objeto la generación de conocimientos y el desarrollo de competencias profesionales y culturales, en el marco de un contexto sociohistórico determinado. Como sostiene Robert Young, "La educación es un proceso de culturización: un paso a una forma de vida. Su medio es la lengua y la experiencia; su método es el diálogo; y su producto, la cultura" (Young, 1981: 41).

Este concepto en el proceso de su institucionalización ha sido predominantemente entendido en la acepción Durkheimiana, como la actividad social, que tiene por función la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas, para que el individuo logre una mayor integración y socialización en su entorno social.

En esta concepción instrumentalista, la educación es una actividad que posibilita que las generaciones adultas transmitan

sus valores y patrones culturales a las generaciones jóvenes. En lo esencial, en esta concepción la educación es una práctica pedagógica desvinculada de la realidad, de la experiencia, de la subjetividad, de la cultura y vida cotidiana de los sujetos de la práctica educativa.

La educación, desde una concepción diferente, desde una perspectiva comunicativa, dialógica y cultural, es una práctica social, que en su propia dinámica se constituye en un "proceso de orientación del hombre en el mundo, que no corresponde solamente a la asociación de imágenes, como en los animales. Comprende, ante todo, pensamiento-lenguaje; es decir, la posibilidad del acto de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre es capaz de transformar la realidad" (Freire, 1983: 17).

Freire subraya que el "proceso de orientación en el mundo que el hombre vive a través de la educación, es un acontecimiento permanente, en el cual la subjetividad y la objetividad están unidas" (*Idem*).

Es un proceso de diálogo en que dialécticamente se articulan las subjetividades de los participantes con la objetividad, en una dinámica de producción, apropiación de conocimientos, de intercambio de saberes y de recreación y enriquecimiento de la cultura del sujeto adulto.

En esta visión, la educación, particularmente la educación de adultos, es esencialmente un acto cognoscente que niega la mera transmisión de conocimientos. Es un acto comunicativo y cultural, partiendo del hecho de que educar es siempre un acto de comunicar.

Toda educación es un proceso comunicativo en donde se genera conocimiento sobre la realidad y se recrea la cultura de los sujetos educativos en un proceso de apropiación de los códigos y símbolos de la cultura letrada y de desarrollo de las competencias profesionales y culturales que la sociedad demanda en un momento dado.

En lo fundamental, "es un acto de conocimiento que implica la existencia de dos contextos interrelacionados. Uno es el contexto de auténtico diálogo entre alumnos y educadores, como

sujetos de conocimiento del mismo nivel [...] El segundo, es el contexto real y concreto de los hechos, la realidad social en la cual el hombre existe" (Freire, *op. cit.*, p. 32).

En el marco de estos contextos, se dan situaciones de diálogo, aprendizaje y comunicación, pues

"son componentes de un mismo proceso cognoscitivo; componentes simultáneos que se penetran y se necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Porque educar es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas" (Kaplun, 1992: 38).

En este sentido, Robert Young (1989), plantea que al darse un proceso de aprendizaje desde la acción comunicativa, los educandos tienen que ser participantes activos y no meros observadores objetivantes. Los educandos deben participar como compañeros pensantes de diálogo. Este acto de conocimiento y de aprendizaje es una condición para que los educadores lleguen a hacer suyos los argumentos y razones de la práctica educativa; argumentos y razones que los muevan a ellos y los empleen para mover al mundo, a transformar la realidad.

En esta perspectiva, el aprendizaje constituye una articulación dialéctica entre la teoría y la práctica. Es el producto de la vinculación del "conocimiento y la acción concebidas en su unidad en la que se refieren a la realidad como construcción, pues mientras el conocimiento lo es de opciones de construcción, la práctica sirve para impulsar una construcción en la dirección desarrollada por conocimiento, o por la conciencia de determinadas metas valóricas" (Zemelman, 1992: 40).

En este marco de ideas, asumimos una concepción de la educación, en particular de la educación de adultos, que supere la visión instrumentalista y se sitúe en una dimensión latinoamericana y caribeña. En este sentido concebimos a la educación como una práctica social que

implica un proceso de conocimiento y de reinterpretación de la situación de los latinoamericanos y caribeños, de su historia, de su cultura, de su forma de concebir el mundo, de relacionarse, de aprender, de su lenguaje, de sus ideas, de sus opiniones, así como las formas de resolver los problemas y situaciones a las que se enfrentan los sectores populares (Cabrera, 1990: 56).

III. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO PROYECTO EDUCATIVO

La educación de adultos como una práctica social ha venido realizando sus acciones en el marco de las diferentes orientaciones filosóficas y político-sociales que configuran los proyectos de modernidad que están en discusión en el ámbito social y académico entre educadores y científicos sociales en la Región. Estas orientaciones se articulan y son parte consustancial con la problemática que actualmente caracteriza a los programas y proyectos de la educación de adultos.

La educación de adultos en América Latina y el Caribe, como propuesta educativa, se desarrolla con programas y proyectos formales y no formales, orientados y dirigidos desde el Estado por instituciones de la sociedad civil.

La práctica educativa que define la educación de adultos, conforma

un conjunto muy variado y bastante heterogéneo de actividades, programas y proyectos de desigual importancia, en cuanto a recursos involucrados, personas atendidas y duración. Algunas son iniciativas de los Ministerios de Educación; otras, de diversas reparticiones públicas que tienen que ver con la agricultura, la salud, la vivienda. No pocas dependen de instituciones privadas y por esta vía entran al campo de la educación de adultos (las iglesias, los sindicatos, las aso-

ciaciones autosostenidas); otras, contando con aportes estatales directos (subsidios) o indirectos (exenciones tributarias) o con la ayuda de agencias externas de apoyo al desarrollo (García Huidobro, 1985: 19).

La heterogeneidad de la educación de adultos es una de sus características, sin embargo, permite diferenciar dos grupos: las actividades dirigidas a compensar el déficit en la educación básica y las que surgen como respuesta a la dinámica de la sociedad y del sector moderno de la economía a través de prácticas educativas formales y no formales.

La educación de adultos como propuesta educativa, presenta una acentuada contradicción entre el discurso con que se postula y la práctica de sus acciones concretas. En el discurso, en la mayoría de los países de la Región, la educación de adultos es considerada como la modalidad del sistema que está orientada a la población de 15 años y más. La población que es clave para el desarrollo económico, político, social y cultural de la sociedad, la población económicamente activa y la que está en capacidad de participar activamente en la vida ciudadana de la sociedad.

Más allá del discurso en la práctica de sus acciones, la educación de adultos presenta una serie de limitaciones que contrastan con sus expectativas. La educación de adultos dentro del sistema educativo es subvalorada; es catalogada como la pariente pobre del sistema, donde nadie quiere ir; es la modalidad que ofrece una educación de segunda.

Ello explica en gran medida, por qué la educación de adultos presenta las mayores limitaciones teóricas y metodológicas de todo el sistema educativo; por qué existe una distancia entre su discurso y la práctica. A su vez, esto explica por qué a la EDA se le asigna la menor partida del presupuesto global del Ministerio, generalmente el 5% del otorgado al sistema educativo.

Esta realidad explica en gran medida que su oferta sea considerada deficiente y de baja calidad. La EDA ofrece un servicio deficiente porque, entre otros factores, carece de modelos de planificación y de gestión propios. Sus propuestas curriculares, en la mayoría de los casos, son el producto de una adap-

tación de la educación primaria. Los docentes son los más mal pagados del sistema, los que tienen menor formación metodológica debido a que no existen instituciones especializadas en formación, capacitación y actualización docente en educación de adultos en nuestros países. Además, en algunos casos, la EDA trabaja con un voluntariado que hace las veces de docente sin conocer lo elemental de los fundamentos didácticos de la educación para los adultos.

En los actuales momentos, esta situación ha creado crisis en la educación de adultos al extremo que se ha planteado en algunos sectores de la tecno-burocracia, que esta modalidad no debe ser reconocida como necesaria en la actividad educativa del Estado. En estos sectores, a la EDA se le sigue viendo como una modalidad subsidiaria, en la que se enfatiza su carácter de suplencia remedial y como complementaria de otras acciones educativas.

Este proceso es una clara expresión de la crisis de la educación de adultos como proyecto educativo. Cabe precisar que su problemática se ha venido deteriorando en términos de su eficiencia terminal. Muestra de ello, es su dimensión

cuantitativa que se ha ido trasladando en la mayoría de los países desde el analfabetismo absoluto, que pasó del 34% en 1964 al 16% en 1987, de analfabetismo funcional, realidad más difícil de definir y cuantificar y que corre pareja con la mala calidad de la educación que ofrece la escuela básica. Las aproximaciones que se pueden hacer son alarmantes: casi la mitad de la población mayor de 15 años no completó la escuela primaria, lo que permite suponer que requiere finalizar su proceso de plena alfabetización. La deficiencia del sistema escolar amplía la población que debe ser comprendida dentro del término adulto (García Huidobro, 1989: 32).

Ejemplo de esta realidad lo constituye la situación de los principales programas de la educación de adultos, en la mayoría de los países de la Región, como son: Alfabetización, Educación Básica de Adultos, Educación y Trabajo y Educación Popular.

3.1. Alfabetización

La alfabetización como práctica social, es catalogada como el primer momento del proceso formativo de los adultos; se ha venido caracterizando por una serie de inadecuaciones de sus estrategias para contribuir a que el sujeto adulto se apropie de la cultura letrada y logre una mejor inserción en su entorno social.

Las inadecuaciones en los supuestos y en las estrategias empleadas para enfrentar el problema del analfabetismo en la Región, son las causantes de su lenta evolución hacia su disminución, pese a los esfuerzos que han venido haciendo gobiernos e instituciones de la sociedad civil, a través de campañas, programas y proyectos.

En estos momentos, "los que se autclasifican como analfabetos en los centros de población, representan algo más del 15% de la población de 15 años y más, lo que significa que aún quedan 42.5 millones de analfabetos absolutos en la Región (UNESCO/OREALC, 1989: 18).

Una característica del analfabetismo

es que se concentra en algunas naciones y en áreas determinadas. Esto da lugar a una considerable disparidad entre los países de la Región: la diferencia porcentual que representa la tasa más alta y la más baja del analfabetismo es del 70%. En la mayoría de los países, las tasas globales se incrementan de acuerdo con la localización rural de la población y su pertenencia al sexo femenino y a la cultura indígena, expresando así oportunidades desiguales de acceso a la educación.

Las poblaciones indígenas en la Región según estimaciones estadísticas, es de 40 millones, de ellos más del 50% son analfabetas (UNESCO/OREALC, 1989: 11)

Cabe precisar que los estudios realizados en el área, demuestran que la manifiesta demanda educativa de la población indígena se enfrenta con una oferta, principalmente la proveniente del sistema educativo formal, lo cual se caracteriza por

su contradicción, porque por un lado lo desampara en términos de asignación de recursos y por el otro lo trata de incorporar a la modernidad occidental a través de un proceso educativo culturizante e integracionista. Incorporación que no es más que la expresión de la visión político-ideológico-cultural modernista de la sociedad dominante. La educación indígena se convierte en un instrumento estratégico del proyecto modernizante de la sociedad occidental, no es casual que la alfabetización sea un programa que tenga prioridad en las acciones de educación indígena en la Región, con lo que se persigue la incorporación de esta población a los valores y creencias de la sociedad dominante.

3.2 Educación básica de adultos

La educación básica de adultos se concibe como el momento de reforzamiento, consolidación de la alfabetización y de continuidad de la formación del sujeto.

La educación básica de adultos se ha caracterizado por ser una modalidad remedial y compensatoria, de ahí su problemática.

Remedial en tanto contribuye a que el adulto desarrolle procesos educativos que no tuvieron ocurrencia en la edad correspondiente para el resto de los ciudadanos; y compensatoria, en cuanto los objetivos atienden la lectura y la escritura básica, así como la matemática elemental, pero rebasan la frontera de los moldes formales y colocan al adulto frente a otras dimensiones de la vida para su subsistencia y la participación ciudadana (Vizcaíno, 1991: 25).

Por el tratamiento en los procesos de planificación educativa, en América Latina y el Caribe la EDA es catalogada como una modalidad de segunda. Presenta una cobertura limitada a pesar de tener una gran demanda potencial. Se afirma que tan sólo puede atender al 20% de la población que requiere de su servicio.

Ejemplo de lo que afirmamos es que

en Brasil, para 35 millones mayores de 15 años con menos de cuatro años de escolaridad en 1980, se atienden 1 450 mil, desde ese año a 1963 (poco más del 4% de la demanda potencial). En México, para 18 237 mil mayores de 15 años con primaria incompleta en 1982, la atención alcanza 550 mil en promedio desde ese año a 1985 (3% aproximadamente de la demanda potencial), y para 6 792 mil con secundaria incompleta, se atienden 750 mil (el 11% de la demanda). En Colombia, para 4 761 mil mayores de 15 años con primaria incompleta en 1983, la cobertura llega a 42 mil en el lapso 1980-1984. En Chile se atienden 299 277 en el período 1980-1984; en Nicaragua 150 mil en 1985 y en Panamá se sirve aproximadamente al 10% de la demanda potencial (UNESCO/OREALC, 1989: 12).

Al problema de la limitada capacidad de oferta educativa, con respecto a la población potencial demandante del servicio que supera el 80%; se le suman los modelos de gestión administrativa y los sistemas de planeación, que tienen un carácter verticalista y centralizado, los cuales son una copia de la forma organizativa de la educación básica general.

"En cuanto a los modelos curriculares de la educación básica, se observa que predominan los enfoques individualizantes y 'conductistas', pero a nivel discurso exaltan la participación crítica para contribuir al 'desarrollo personal y comunitario', mejorar las condiciones de vida y promover cambios y transformaciones sociales" (*Idem*, p. 44).

En este mismo orden, se retoman todos los aspectos vinculados con los contenidos del currículum: los libros, los alumnos, los maestros y las actividades de aprendizaje. Es posible concluir que no hay demasiados motivos de satisfacción para ninguno de los participantes (agentes educativos y estudiantes), ni expectativas muy favorables de retención en la educación básica. Por ejemplo, los maestros profesionales de los sistemas escolarizados de Chile plantean que reciben bajas remuneraciones y les faltan materiales didácticos para realizar su labor.

3.3. Educación vinculada al trabajo¹

Los programas de educación y trabajo como modalidad de la educación de adultos, tienen como función específica posibilitar que los jóvenes y adultos adquieran las competencias laborales y profesionales para una integración más completa de la sociedad.

Una característica importante de esta modalidad es que los programas están estructurados en torno a dos propósitos, lo que da por resultado dos tipos de programas: los que tienen una orientación centralmente productiva y los centralmente educativos. Entre ambos tipos de experiencias se dan escasos niveles de coordinación y articulación. Por lo general, en la práctica se da mayor importancia a aquellos programas que están orientados al proceso productivo.

Pese a las posibles ventajas que pueda ofrecer esta modalidad a la formación y capacitación de la población económicamente activa, sus logros son limitados.

Las actividades de capacitación en la Región son relativamente escasas, sólo el 2% de los trabajadores asisten a cursos de este tipo en instituciones oficiales de formación profesional; generalmente, su educación es de 80 a 120 horas, lo que implica que el Estado ofrece apenas el equivalente a dos semanas [...] de capacitación a cada trabajador, en cada período de 50 años. Se podría concluir que el trabajador no recibirá más que el equivalente de 4 a 5 semanas de capacitación durante toda su vida laboral (CEPAL, 1992: 142).

Los contenidos curriculares de la propuesta Educación y Trabajo, por lo general, son "elaborados, ordenados y seleccionados por los expertos, a partir de la demanda de la calidad y cantidad de los dueños o directores de la entidad productiva" (Prado, 1987: 209), sin tener en cuenta las opiniones de los propios sujetos de la formación y capacitación, ni los requerimientos de los diferentes sectores que demandan de la calificación de la fuerza laboral.

Las estrategias de aprendizaje están fundamentadas en la eficiencia educativa del conductismo, en el esfuerzo individual, en el adiestramiento programado, la instrucción programada y en los llamados procedimientos auto-administrativos, que en lo esencial no posibilitan la creatividad de los participantes de la experiencia educativa, ni la creación de un proceso de inter-aprendizaje colectivo.

Un elemento que viene a completar este cuadro de limitaciones es la falta de una adecuada coordinación entre los diferentes sectores vinculados con las actividades de formación y capacitación; no se da "una adecuada articulación entre la oferta gubernamental y no-gubernamental e incluso esta última puede distorsionar el sentido y los alcances de la formación laboral, al poner énfasis en la dimensión económica o productiva, sin considerar la habilitación de los educandos para una activa participación en la vida nacional (UNESCO: 23).

3.4. Educación popular

La educación popular, como modalidad de la educación de adultos en los países de la Región, se ha caracterizado por ser una propuesta educativa con una orientación clasista, identificada plenamente con los sectores subalternos de la sociedad y con su proyecto político-cultural. Es una práctica educativa que procura partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social. "Realidad que puede referirse a su situación de aprendizaje, a las condiciones de vida y de trabajo, a la cultura y valores propios, a las relaciones de poder con otros grupos en la sociedad" (García Huidobro, 1980: 29).

Esta modalidad tiene la particularidad de que se ha venido realizando, fundamentalmente a través de proyectos específicos, a nivel de microexperiencias, exceptuando algunas coyunturas nacionales, como la presentada en Nicaragua a partir de 1979, en la que la educación popular fue estructurada como el

Programa Nacional de Educación de Adultos, con un carácter permanente en el sistema educativo. Sus principales funciones ponen énfasis en cuestiones tales como la cultura de los sectores populares, el fomento de la autonomía, el trabajo grupal para la autogestión, la organización popular para la participación democrática y, entre otros aspectos, la revalorización del pueblo como sujeto histórico.

Cuantificar la situación de la educación popular en nuestros países es difícil, dado que sus alcances y limitaciones sólo pueden valorarse cualitativamente. En este sentido, los principales problemas de la práctica de la educación popular están centrados en un predominio de las acciones prácticas sobre la reflexión teórica, en la falta de educadores y promotores capacitados en el dominio de metodología de la enseñanza, en una falta de sistematización y evaluación de las experiencias realizadas. Por último, se destaca que uno de los problemas que más afecta el desarrollo autónomo de la educación popular como propuesta educativa, es su fuerte dependencia financiera de agencias internacionales de "cooperación", que en la mayoría de los casos financian sus proyectos y acciones educativas.

Una primera explicación a las limitaciones descritas en los programas y proyectos de la EDA, la podemos atribuir en el tipo de modernidad que ha predominado en la orientación de la educación de adultos en nuestros países desde la posguerra (1945). El énfasis de la modernidad ha sido puesto en la idea del progreso occidental, en la dimensión económica y en el desarrollo tecnológico, en concebir a la educación como formadora de capital humano y como variable dependiente del desarrollo económico.

En esta lógica modernizadora se han inscrito las principales propuestas educativas de adultos como: la educación fundamental, la educación funcional, la educación de adultos en el marco de la educación permanente y la educación de adultos como componente del desarrollo rural integrado han sido propuestas educativas sustentadas en los supuestos de la modernidad instrumental.

Sobre este particular, Pedro Gerardo Rodríguez y Gloria Elena Bernal en su artículo: "Razón y Alfabetización", sostienen

que: correlativamente, los supuestos del desarrollo se transformaban en propósitos de la educación. El paso de una sociedad tradicional a una moderna fue concebido como transformación y reemplazo de fines y medios. De un fin en sí misma, la educación pasó a convertirse en un medio para el desarrollo y, consecuentemente, a considerarse una inversión en capital humano, proveedora de cuadros profesionales, mecanismo de selección y ascenso social, instrumento de receptividad y progreso del conocimiento científico y tecnológico.

Lo expuesto constituye una prueba objetiva de la crisis del proyecto de la educación de adultos, situación ésta que se torna más aguda si se toma en cuenta que las actuales demandas que se están formulando desde el Estado y de sectores de la sociedad civil las cuales están orientadas a que la EDA se articule a la dinámica del mercado, al proceso de internalización de la economía y a la globalización de los procesos sociales y culturales. Además estos dos sectores sostienen que la EDA debe modernizarse debido a que no se está en condiciones de responder a tales demandas, los adultos carecen de la infraestructura necesaria para adecuarse a la nueva realidad. En síntesis, se está planteando que la educación de adultos se incorpore a los requerimientos de la modernidad instrumental vista desde los planteamientos de Jomtien y desde la perspectiva de la transformación productiva con equidad de la CEPAL.

Desde el discurso de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se está planteando a la educación de adultos que supere sus enfoques politizados y se centre en su dimensión pedagógica, o sea, que la educación de adultos cambie su discurso y muchos de los supuestos con los cuales ha venido trabajando.

Sobre este particular, García Huidobro sostiene que "este cambio puede ser descrito de varios modos: como paso desde el predominio de un discurso pedagogo regulado al rescate del discurso pedagógico, o como superación de una etapa que ha valorado en exceso las metodologías y los procesos, para pasar a una nueva, en la que cobra relevancia la evaluación de los resultados; ahora bien, tal vez la manera más radical de des-

cribirlo es señalar que el pedido de Jomtien es que la educación de adultos vuelva a rescatar su centralidad educativa y la dimensión pedagógica instruccional.

Desde el discurso de la CEPAL, expresado en el libro *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, se le plantea a la EDA que se articule con los procesos de transformación económica, científica y tecnológica, que en los países de la Región se están desarrollando. En dicho texto se sostiene lo siguiente: "América Latina en un mundo crecientemente interdependiente, no puede elegir el aislamiento. Su economía y bienestar de su población dependen de su inserción en el ámbito económico internacional y de la competitividad en ese mundo que es el único que existe" (UNESCO/UNICEF, Santiago de Chile, 1994).

El autor citado, asumiendo una posición que se puede catalogar de determinista frente al planteamiento de la CEPAL, sostiene lo siguiente:

La pregunta que tiene que hacerse la EDA es: ¿cómo ser competitivo?, ¿qué competitividad elegir? Para la CEPAL hay que optar entre [...] una competitividad internacional que permite elevar el nivel de vida de la población, mediante un aumento de la productividad y otra forma de competitividad que se apoya en la depredación de los recursos naturales y en la reducción de las remuneraciones reales (García Huidobro, doc. cit., p. 21).

Consideramos que estas dos opciones tienen en común el hecho de que la educación de adultos, para ser eficiente y ofrecer una educación de calidad, tiene necesariamente que asumir los valores de la modernidad, la cual puede estar asociada a la economía de mercado y al capitalismo salvaje o estar comprometida con un proyecto de sociedad fundamentado en la defensa del medio ambiente con el proceso de consolidación y profundización de la democracia, la cohesión social, la equidad y la participación; en suma, la moderna ciudadanía.

El análisis de las finalidades y propósitos de estos dos enfoques u opciones de la modernidad, en los actuales momen-

tos, es de vital importancia para reorientar la educación de adultos como proyecto educativo, porque ello implicará nuevas directrices por donde la EDA deberá encaminar sus prácticas en los próximos años.

El hecho de que la educación de adultos asuma uno u otro de los dos enfoques de la modernidad, implicará nuevas orientaciones, nuevas normatividades, nuevas estrategias teórico-metodológicas, nuevos estilos de planificación y de gestión de la práctica, nuevas propuestas curriculares, y el diseño de nuevas estrategias de evaluación de la práctica educativa con los adultos. Es por ello que se precisa elaborar las nuevas orientaciones teórico-metodológicas que redefinan y caractericen las nuevas prácticas de la EDA, prácticas que en lo fundamental deben sustentarse en los supuestos de la modernidad instrumental o modernidad ética.

IV. LA MODERNIDAD INSTRUMENTAL Y LA MODERNIDAD ÉTICA COMO FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Planteada la problemática de la educación de adultos en los términos descritos, tanto desde la sociedad política como desde la sociedad civil, se le está requiriendo a la EDA que reoriente su práctica de manera que pueda dar respuesta a los desafíos de la modernidad o más bien a los proyectos de modernidad. Es por ello, que uno de los objetivos básicos en que se apoya la demanda actual a la educación de adultos, es que sus acciones contribuyen a la formación de la moderna ciudadanía y a una mayor equidad social.

Este propósito tiene que ver con los objetivos del proyecto de sociedad, de que toda la población debe estar capacitada para manejar los códigos culturales de la modernidad; o sea, el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.²

La modernidad, como categoría social, se convierte en un instrumento esencial en los postulados de organización de la sociedad y de sus instituciones, entre los que se destaca la educación y en particular la educación de adultos. La modernidad se constituye en una categoría social básica, en la reorientación de la teoría y de la práctica de la EDA.

En este contexto, cabe precisar que el concepto de

lo moderno, según Gian Enrico Rusconi, se refiere simplemente a un complejo de relaciones filosóficas y a un conjunto de procesos sociales (que conciernen a la organización social y a la institucionalización política) las cuales están orientadas por una idea de racionalidad (Quijano, 1988: 17).

[La modernidad] significa identificar una nueva manera de relacionarse el hombre consigo mismo, de pensar con libertad, como exigencia de reconocimiento del derecho en todos los aspectos esenciales con predominio del derecho a la reflexión, como facultad de la razón de volver en sí y sobre sí, tomándose a sí mismo como objeto. Por ello, este principio implica el reconocimiento del individuo, el derecho a la crítica, la autonomía de la acción y la posibilidad de la razón para aprehenderse a sí mismo en la dinámica del pensar (Orozco, 1991).

En este sentido, la modernidad conlleva un

cambio en el concepto de la realidad, al imaginar nuevos modelos sociales, la desacralización de la conciencia, la quiebra de todos los dogmas, la apertura, por lo tanto, al cambio continuo, el estímulo hacia lo nuevo y la aceptación de la realidad que dinamiza la creación de un "hombre nuevo"; la modernidad se expresa, entonces, en una actitud mental nueva, abierta y consciente de que no hay una modernidad por imitar sino un futuro por construir (*Idem*, p. 97).

En América Latina y el Caribe, la cuestión de la modernidad no sólo está asociada a la polémica sobre la racionalidad, sino también a visiones de poder y a expresiones de conflictos sociales que se dan al interior de la sociedad. Es por esta razón

que la cuestión de la modernidad debe verse desde diferentes perspectivas sociales, lo cual se deriva en diferentes visiones y configuraciones de proyectos de sociedad, de organización del Estado, de la sociedad civil y de reforma de sus instituciones.

Estas visiones diferentes de proyectos han creado escisiones sobre el tipo de modernidad que se debe asumir, en dos grandes vertientes o tendencias, una que se define en su racionalidad instrumental y la otra, como parte de un proyecto antagonista, como racionalidad ética.

Tanto explícita como implícitamente, estas dos grandes tendencias de la modernidad están influyendo de manera determinante el nuevo discurso de la reforma de los sistemas educativos nacionales, y de manera particular, el subsistema de la educación de adultos. La educación será clave en la opción por cualquiera de los dos caminos de la modernidad latinoamericana y caribeña.

Es por eso que consideramos pertinente caracterizar la modernidad instrumental y la modernidad ética en sus supuestos esenciales, así como plantear las estrategias que presentan para redefinir los objetivos y funciones de la educación de adultos, como la condición para enfrentar el desafío de la calidad educativa y el de la consolidación de la democracia en nuestros países.

La modernidad instrumental se caracteriza, en primer lugar, por pretender identificar la modernidad con el proyecto de modernización de la sociedad. Esta vendría siendo como la realización del proyecto de la modernidad. En este orden de ideas, entendemos por modernidad instrumental o técnica, el proceso referido al conjunto de cambios sociales y psicológicos que deberían acompañar la dinámica del desarrollo científico-tecnológico y económico-social, como repetición de los patrones de la industrialización, el crecimiento económico, la competitividad y la eficiencia técnica en un contexto de racionalidad social.

En términos más concretos, la modernización como sinónimo de modernidad, constituye un concepto que encierra ideas de innovación, actualización, transformación y cambio. se afirma que el imperativo actual no es sólo cambiar para subsistir.

Se precisa cambiar para ser mejores, para desarrollar las capacidades que impulsen la competencia; para romper esquemas de pensamiento respecto a sí mismo y respecto al entorno, para adquirir la conciencia de que existen diversas maneras de enfrentar el quehacer cotidiano en el mundo moderno.

Hoy en día, en la Región, este concepto está asociado a la internacionalización de la economía; la integración de las economías nacionales a la dinámica del comercio internacional, está asociado a los procesos de globalización financiera, a la revolución tecnológica y a la innovación de las telecomunicaciones y transportes, que promueve una mayor apertura y socialización de los procesos económicos y sociales de la comunidad mundial.

Desde esta perspectiva funcional-estructuralista, la modernización

privilegia la formación del capital y la movilización de recursos; el desarrollo de las fuerzas productivas y el incremento de la productividad del trabajo; la implementación de los poderes políticos centralizados y el desarrollo de identidades nacionales; la difusión de los derechos de participación política de las formas de vida urbana y de la educación formal; la secularización de valores y normas (*Idem*).

La educación, como institución al servicio de la modernidad instrumental, debe enfatizar su contribución "al crecimiento económico, preparando a los profesionales requeridos por la estructura ocupacional de cada país, sin referencia alguna a la dimensión sociocultural del desarrollo" (*Idem*). Se persigue un desarrollo económico basado en el conocimiento científico-técnico, al margen de los espacios locales, las culturas y las identidades nacionales.

Se promueve una educación orientada a que el educando internalice los valores de la cultura científico-tecnológica, que sirva de anclaje sólido y permanente de la forma de alternativas de formación técnico-profesional; que permita los cambios oportunos en los perfiles de capacitación, la orientación de las capacidades y la reconversión profesional en función de las mutaciones que la evolución tecnológica y los procesos productivos

vayan generando en la estructura de las ocupaciones y del empleo.

Desde esta concepción, se promueve la modernización de los sistemas educativos nacionales, sobre la base de una sociedad abierta, de una apertura educativa subordinada a la apertura económica. Se enfatiza la privatización de la educación pública, el individualismo como valor ético y una mayor articulación de la educación con la economía de mercado.

En este contexto, el otro proyecto de modernidad, donde ésta se pudiera llamar antagonista, se asocia a una dimensión ética de la modernidad, se caracteriza porque se define a partir de un concepto diferente de racionalidad, en la cual se procura, primeramente, invertir la racionalidad del progreso que enarbolaba la racionalidad instrumental. Se presenta como una estrategia alternativa, que procura subvertir la lógica tradicional de la evolución civilizatoria. Se plantea como tarea prioritaria definir cuáles son los valores éticos de la sociedad; "sobre la base de éstos, determinar cuáles sus objetivos sociales y función, cuál es la racionalidad de la economía. Es sólo entonces, que se definirá la opción técnica" (Buarque, 1993: 36), o sea que la técnica no es un fin en sí misma, sino un medio para la realización del proyecto alternativo de sociedad.

La modernidad ética es "fruto de una subversión en los propósitos y en las prioridades y supone, por lo tanto, una revolución en la manera de imaginar y desear el futuro" (*Idem*, p. 27).

En términos generales esta concepción sostiene que,

para llegar a una real "modernización" de la educación, se necesita una ética de la política, lo que implica una ética en las prioridades políticas y sociales. La revolución en las prioridades para una modernidad ética exige una reforma en esas concepciones tradicionales (modernidad técnica) porque el escenario de la disputa ya no es la producción, sino el consumo y la satisfacción de las necesidades de las grandes mayorías. Esta situación obliga a definir nuevos papeles para nuevos actores (*Idem*, p. 28). Por ejemplo, se afirma que no es ético que frente al cuadro de pobreza y desigualdad social del continente, los recursos sean usa-

dos para fines diferentes a los de la modernidad ética y que forman parte del compromiso con los principios democráticos: abolición del "apartheid social"; garantía del equilibrio ecológico; construcción de una economía eficiente y una sociedad abierta (*Idem*, p. 14).

En este contexto, cabe precisar que para dimensionar la perspectiva educativa de la modernidad ética conviene caracterizar algunos aspectos que a nuestro entender resultan esenciales para la configuración metodológica de este enfoque. Ellos son la descentralización, investigación, la planificación y gestión y la propuesta curricular.

La generación de procesos educativos a partir de estos aspectos contribuiría de manera significativa a reorientar la práctica de la educación de adultos.

En este sentido, un proyecto educativo como el de la EDA, en el marco de esta concepción de modernidad, debe empezar enfatizando la descentralización de las acciones educativas, puesto que este aspecto desempeña un papel estratégico en tanto la planificación y gestión educativa. Coincidimos con García Huidobro cuando afirma que la descentralización y la entrega de distintas responsabilidades a nivel municipal y local, es un proceso en curso en casi todos los países de la Región. La pobreza o la riqueza política y social de la descentralización está directamente relacionada con la riqueza o pobreza de la organización local. Concluye sosteniendo que, sin la participación local, la descentralización puede llevar a una situación de mayores injusticias que las políticas centralizadas.

En esta perspectiva, también en la investigación educativa, se requiere de una investigación que no sólo tome en cuenta la necesidad del mejoramiento de la calidad de la EDA, sino también las características socioculturales de los diferentes contextos de la práctica, las características socioculturales de los sujetos educativos, su vida cotidiana, su sistema de apropiación de conocimientos; se deberá prestar especial atención a los problemas estructurales como el de la pobreza, el desempleo, el subempleo, y otros, que influyen de manera determinante en la poca eficiencia terminal y en la poca calidad de la educación de

adultos. Para avanzar en esta línea de investigación, consideramos pertinente definir los criterios de eficiencia y de calidad desde la perspectiva de la modernidad ética.

[La] importancia de la investigación, desde la sistematización y evaluación, hasta la elaboración de conocimientos deberá permitir adecuar las prácticas y aprovechar las experiencias valiosas. Para ello, es necesario aumentar los mecanismos de intercomunicación, que posibilita la constitución de una comunidad intelectual, en torno a la educación de adultos (García Huidobro, doc. cit., p. 12).

La práctica de la investigación deberá estar íntimamente articulada con los procesos de la planificación y los estilos de gestión, los cuales deben tender hacia una participación democrática de los involucrados de la acción educativa, que posibilite el uso del saber científico con el saber popular, generados en los espacios nacionales, regionales, locales e internacionales, tanto en la organización de las prácticas de la EDA, como para la promoción y socialización de las experiencias significativas de los procesos formativos de los adultos.

La planificación y administración educativa debe entenderse como dos procesos articulados, sustentados en una concepción democrática y participativa que contribuya al mejoramiento de la calidad de la práctica educativa. Este enfoque conlleva una acción interdisciplinaria en la que se combinan los aspectos teórico-metodológicos, los educativos, los sociales y los culturales.

En términos concretos, se plantea desde una perspectiva de la modernidad ética romper con los esquemas de la planificación lineal de corte instrumental, eficientista y prescriptivo, así como con la concepción de la administración verticalista, autoritaria y burocrática. Se propone asumir un modelo de planificación y administración multidimensional, relevante y significativo, promotor del mejoramiento de la práctica educativa y de las condiciones de vida de los adultos.

Conjuntamente con la investigación, la planificación y gestión, la propuesta curricular constituye un aspecto estratégico en una reorientación de las prácticas de la educación de adul-

tos. En esta visión se parte de una idea de modelo curricular desde una perspectiva hermenéutica, desde la concepción del currículum comprensivo, que se sustenta en la construcción social del conocimiento, en la construcción social de los sentidos, en la organización de los aprendizajes, que posibilite el mejoramiento de la práctica de la EDA, que permita el rescate y la afirmación de las identidades nacionales y la cultura de los sujetos de la práctica educativa.

Se plantea una propuesta curricular con una clara intencionalidad latinoamericana y caribeña, que valora la vida cotidiana, el saber popular para crear fuentes interculturales que permitan una adecuada articulación entre el conocimiento popular y el conocimiento científico, entre la cultura local comunitaria y la cultura universal en la organización de los contenidos educativos de la educación de adultos.

Con esta posición, se pretende superar los criterios de la modernidad instrumental, que en las prácticas de diseño, planificación y gestión han puesto énfasis en la tendencia de importar modelos curriculares de otras realidades diferentes a la de Latinoamérica, en general de los países desarrollados. Las teorías curriculares, las teorías de aprendizaje y las teorías epistemológicas producto de investigaciones realizadas en otras culturas, han servido de sustentación a planificadores del currículum en nuestros países para introducir modelos curriculares importados que en lo fundamental obedecen a otras realidades histórico-sociales.

Estos modelos han propugnado por una neutralidad valorativa, que se fundamenta sobre el carácter universalista, "científico" y objetivo del currículum. En el marco de estos supuestos, el proceso de planeación y de gestión curricular ha pretendido configurar realidades educativas ahistóricas e ideales.

Se ha querido intencionalmente desconocer la relación que el currículum debe tener con la realidad económica, productiva y de trabajo de un país, región o comunidad; se ha pretendido desconocer las características de los diferentes contextos socioculturales donde se realiza la práctica educativa, así como la idiosincrasia de los sujetos educativos, sus condiciones de vida, de trabajo, sus valores, en una palabra, su cultura propia.

En este contexto, un aspecto estratégico en los objetivos de este enfoque lo constituye la formación, capacitación y actualización del docente, en el ámbito de la teoría y la metodología de la educación de adultos. En este sentido se debe abogar por la profesionalización del educador, y procurar el mejoramiento de sus condiciones de trabajo y de vida; se debe promover la valoración de su autoestima y la revalorización social de su condición de profesional de la educación. Si esta condición no se da en los hechos, los postulados de una modernidad ética, de la democracia y de la búsqueda de una justicia con mayor equidad social, se quedará en el discurso y en la configuración de un futuro deseable de difícil concreción en la realidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos venido sosteniendo en el desarrollo de este trabajo, el dilema actual de la educación de adultos en los países de la Región está centrado en la necesidad de que el sujeto adulto esté capacitado para manejar los códigos culturales básicos de la modernidad, para participar de manera responsable en la moderna ciudadanía. Demanda que en lo fundamental, está íntimamente vinculada al requerimiento que plantea que la EDA debe contribuir al proceso de integración mundial, pues, se parte del criterio de que América Latina y el Caribe, en un mundo interdependiente, no puede elegir su aislamiento ya que la economía y bienestar de su población dependen de su inserción en una comunidad mundial cada vez más competitiva.

Consideramos que es en este contexto que se inscribe la demanda de la nueva "tecnoburocracia" partidaria de los valores e ideas neoliberales de su proyecto de modernidad, la cual persigue que la educación de adultos rescate su discurso pedagógico instruccional y relegue a un segundo plano la dimensión social y cultural que lo ha venido caracterizando para el proceso formativo de los sujetos adultos.

Creemos que este planteamiento modernizante es, en lo esencial, una postura unilateral, pues, la educación de adultos, por su propia naturaleza, es la expresión de la articulación dialéctica entre la dimensión pedagógica y la dimensión social.

Esta posición está articulada al nuevo discurso de la modernidad instrumental en auge, que pone énfasis en lo individual del sujeto, en la economía de mercado, en la productividad, en la eficiencia, la difusión e innovación tecnológica, la ampliación de la infraestructura empresarial, la capacitación laboral y entre otros aspectos, la inserción de los países de la Región en la economía mundial.

Sostenemos que concebir la educación de adultos desde esta opción de modernidad para responder a la exigencia de una educación eficiente y de calidad, es un camino, es una estrategia, pero que no es el único, pues existen otros, otras visiones de racionalidad, como el que se está configurando desde la perspectiva de la modernidad ética que está en construcción. Creemos que la construcción de una nueva modernidad que se fundamente en los valores éticos de la sociedad, exigirá un largo período de discusión, análisis y reflexión entre intelectuales, políticos y educadores latinoamericanos y caribeños.

En este contexto, estamos de acuerdo con el planteamiento que sostiene que la educación de adultos precisa de una reorientación y de una redefinición de su práctica. En este proceso consideramos pertinente que los políticos, los planificadores y los educadores entiendan que el problema de la crisis de la educación, en particular de la educación de adultos, no sólo puede tener su naturaleza y explicación en la dimensión escolar, sino que en lo fundamental, es el producto de los problemas estructurales y de los errores históricos del tipo de modernidad que ha estado predominando y que ha sido asumido en la mayoría de los países de la Región desde la posguerra (1945).

En este sentido, educación, en particular, la educación de adultos deberá diseñar estrategias viables que le permitan evaluar en términos cualitativos, la calidad de los aprendizajes que ofrece a sus participantes. En esta lógica, los aprendizajes deben tener las características de ser relevantes y significativos a

los sujetos adultos. Los aprendizajes deberán ser el resultado de un diálogo intersubjetivo, un diálogo comunicativo-cultural "que no sólo implicará intercambio de opiniones, sino de razones".

En este proceso el aprendizaje entre adultos será el resultado de un acto comunicativo fundamentado en las tres dimensiones del concepto de racionalidad comunicativa que plantea Habermas (1988):

La relación del sujeto cognoscente frente a un mundo de acontecimientos y de hechos; la relación del sujeto en la interpretación con otros sujetos actuantes en un mundo de sociabilidad; y finalmente, las relaciones del sujeto sufriente y apasionado en el sentido de Feurbacha, con su propia naturaleza externa, con su subjetividad y con la subjetividad de los demás.

El hecho de que la educación de adultos posibilite un aprendizaje como un acto comunicativo, como acto de razón, supone incluir contenidos científico-tecnológicos, en el cual, la técnica no se erija como un fin, sino como un medio que contribuya a que el sujeto adulto se incorpore conscientemente a participar en la moderna ciudadanía y a construir la democracia real.

Este criterio se apoya en el planteamiento de que la democracia requerirá de gente ilustrada e informada. Para llevarla adelante, la gente tiene que conocer los intereses y posibilidades de la reproducción de su vida, tiene que conocer sus problemas y la cultura en la cual participa y ser miembro activo en la sociedad de la cual forma parte.

Sobre este aspecto, Horst Kurntzky, sostiene que para la democratización de la sociedad no sólo es suficiente la limitación de los monopolios y la protección de los mercados regionales, sino también se requiere de la limitación de medios de formación de opinión pública. La democratización tiene que empezar con lo siguiente: la limitación de los monopolios, abrir los medios de comunicación masiva al público y dar espacios a una abierta comunicación democrática sobre sus problemas. La gente que nunca ha conocido ni recurrido a sus derechos humanos, que nunca ha tenido la oportunidad de vivir una democracia,

que cada día está más expuesta a las alfabetizantes *mass media*, cómo puede ilustrarse, cómo se puede informar, cuando toda la información está monopolizada por las gigantescas *mass-media* que dominan el mercado.

En esta perspectiva, estimamos pertinente afirmar que también el concepto de modernidad debe ser educado en términos democráticos de manera que se posibilite la elaboración de una concepción alternativa de la modernización, en la que la educación no sea un símbolo de ella, sino su instrumento. "Se requiere modernizar la educación, pero con nuevos conceptos de modernidad y de educación, en que ésta no sea definida técnicamente por sus instrumentos y métodos, sino por su finalidad" (Buarque, 1993).

Esta manera de concebir la modernidad ética debe sustentarse en el criterio de que las prioridades sociales exigen de una reforma en las concepciones tradicionales del desarrollo, porque en lo esencial, el escenario de la disputa ya no es la producción sino el consumo. Ello establece que se deberán diseñar nuevas estrategias nacionales de desarrollo, en que los énfasis estén orientados a la satisfacción de las necesidades económicas y sociales de la mayoría de la población, a fortalecer la integración y complementariedad de los sistemas nacionales productivos y a que los valores de desarrollo tecnológico, de la competitividad y calidad estén subordinados en los principios éticos de la sociedad.

Consideramos que se debe enfatizar el consumo para la satisfacción de necesidades fundamentales de las grandes mayorías nacionales, puesto que desde la modernidad ética se tiene que dar respuesta al problema que representa la existencia en la Región de más de 200 millones de latinoamericanos y caribeños que se encuentran en condiciones de pobreza y pobreza extrema, más de 200 millones de hombres, mujeres y niños que no tienen acceso a los bienes y servicios de la modernidad instrumental. En esta realidad se privilegia el consumo partiendo del planteamiento marxista que afirma que entre los componentes de la formación económica de la sociedad: la producción, la distribución, el cambio y el consumo, existe una

interrelación dialéctica que no excluye ni anula la diferencia entre ellos.

He de precisar que desde una perspectiva de análisis la idea de las prioridades políticas está asociada a la construcción de una nueva concepción del Estado nacional que esté al servicio de la modernidad ética, y que en lo fundamental deberá ser capaz de intervenir cuantas veces la realidad lo demande en el sector productivo, en dirección a aquello que debe y puede ser distribuido socialmente con la finalidad de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de las mayorías nacionales.

Desde este ámbito, las estrategias nacionales de desarrollo económico y de desarrollo educativo, también deberán estar orientadas a fortalecer el tejido social y la democracia real. La educación, en particular la educación de adultos, se constituyen en un instrumento estratégico, en la construcción de la moderna ciudadanía, que tiene por finalidad superar la concentración del poder en unos pocos, las exclusiones y discriminaciones sociales que se dan en América Latina y el Caribe.

Cabe señalar que "si la democracia y la eficiencia económica son condiciones básicas para la modernidad ética, no se puede imaginar una modernidad que conviva con millones de analfabetos" absolutos ni con millones de analfabetos funcionales, de ahí que la contribución del trabajo educativo en la construcción de una modernidad alternativa e innovadora debe fundamentarse en la práctica de una educación para todos y en función de una democracia real.

NOTAS

- 1) Tema tratado en mi artículo publicado en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, No.3, 1993 del CREFAL/OEA: "Problemática y desafíos de la educación vinculada al trabajo en el marco del neoliberalismo".
- 2) Estas capacidades suelen definirse como las requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura

y comprensión de un texto escrito, la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la "ejecución del trabajo de grupo". *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, p. 157.

BIBLIOGRAFÍA

- BUARQUE, Cristoval, *La educación de la Modernidad*, CEAAL, Santiago de Chile, 1993.
- CABRERA, Onavis, "Propuesta pedagógica para un enfoque cultural de la alfabetización", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 13, No. 2, México, CREFAL/OEA, 1990.
- _____. "Problemática y desafíos de la educación vinculada al trabajo en el marco del neoliberalismo", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 1, No. 3, 1993.
- _____. Proyecto de Tesis de Grado en Ciencias de la Educación. Investigación: La Encrucijada de la EDA en el Marco de la Propuesta Neoliberal.
- CEPAL/Naciones Unidas, *Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
- CEPAL, *Equidad y transformación Productiva, un enfoque integrado*, Santiago de Chile, 1992.
- FREIRE, Paulo, *Acción cultural para la libertad*, México, Tierra Nueva, 1983.
- GARCÍA Huidobro, Juan, *Educación de adultos: necesidades y políticas. Puntos para un debate*, Santiago de Chile, CIDE, 1985.
- _____. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Santiago de Chile, UNESCO/UNICEF, 1989.
- _____. *Los apuntes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales en educación de adultos*, Santiago de Chile, CIDE, 1980.

- GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.
- KAPLUN, Mario, *A la educación por la comunicación, la práctica de la comunicación educativa*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- OROZCO Silva, Luis Enrique, *Revista Reforma y Utopía*, Universidad de Los Andes, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1991.
- PRADO B., Lautaro, "Capacitación y técnica. Hacia una clasificación de los modelos en concurso", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, No. 12, 1987, p. 209.
- QUIJANO, Aníbal, *Imágenes desconocidas, la modernidad en la encrucijada posmoderna*, Buenos Aires, FLACSO, 1988.
- RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo y Gloria Elena Bernal, "Razón y alfabetización", en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. 3, México, 1990.
- UNESCO/OREALC, *Educación de adultos y acción de la REDALF*, Santiago de Chile, 1990.
- . *Situación educativa de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 1989.
- . *Analfabetismo y alfabetización en América Latina*, Santiago de Chile, 1989.
- . Taller para el diseño de investigaciones sobre educación básica de adultos en el marco de la REDALF, Santiago de Chile, 1988.
- VIZCAÍNO E., Milciades, "Analfabetismo y apertura", en: *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Buena Ventura*, Año V, Septiembre-diciembre, Bogotá, Colombia, 1991.
- YOUNG, Robert, *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, España, Editorial Paidós, 1990.
- ZEMELMAN Merino, Hugo, *Los horizontes de la razón, historia y necesidades de utopía*, Tomo I, *Dialéctica del presente*, España, Anthropos, 1992.