



EDUCACION DE ADULTOS. PUNTOS PARA UN DEBATE

Juan Eduardo García Huidobro

Trabajo preparado para el Seminario Internacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, Río de Janeiro, 20-22 de noviembre de 1985, organizado por MEC, SEPS y MOBREAL.

INTRODUCCION

Los últimos años han sido particularmente fecundos en literatura sobre la educación de adultos en América Latina. Desde 1980, varias reuniones como ésta han convocado a educadores, investigadores y políticos para intercambiar puntos de vista y análisis. Se han publicado varios libros que reúnen la producción de investigadores y han comenzado a editarse relatos e informes de diversas experiencias realizadas en la Región. Más recientemente, tomando como perspectiva la Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, convocada por la UNESCO y realizada en París en marzo de 1985, se ha procedido a un interesante trabajo de

síntesis, destinado a clarificar tendencias, hacer el balance de lo logrado y aquilatar los desafíos todavía abiertos. Particularmente significativos en este esfuerzo por establecer la situación de la educación de adultos en América Latina, fueron los trabajos presentados en la Consulta Técnica Regional sobre Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, organizada por UNESCO-OREALC y celebrada en La Habana en septiembre de 1983, y en la Reunión Regional sobre el tema, organizada por la OEA y CREFAL en San José, en noviembre de 1984.

El propósito de este trabajo es entregar algunas constataciones reiteradas en esos esfuerzos de síntesis, para someter a discusión algunas de las interrogantes que enfrenta la educación de adultos (EDA) en la Región.¹

Es importante partir con una advertencia que me obliga a ser cauteloso con lo que voy a decir. Una primera constatación, que aparece en casi todos los trabajos a los que me refiero y que es una conclusión concordante de los trabajos destinados específicamente al tema de la investigación sobre la EDA, es que esta investigación es poca, no siempre de buena calidad, y que deja fuera muchos aspectos centrales de los procesos de EDA en la Región.² Estamos, por tanto, aventurando opiniones en torno a una realidad sólo parcialmente conocida.

I. EL CONCEPTO DE EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

No es mi propósito trazar la evolución histórica del concepto de educación de adultos en América Latina. Sólo quisiera llamar la atención sobre tres rasgos característicos de la EDA en la Región, que son frecuentemente anotados por los autores que han examinado el tema.

a) Si la educación de adultos puede aparecer, en otras latitudes, como una respuesta a profundas transformaciones culturales que hacen insuficiente u obsoleto el conocimiento transmitido a través del sistema escolar, *en América Latina se define por su relación con la pobreza*. Se trata de una educación enfrentada a sectores pobres que son analfabetos o tuvieron un acceso muy limitado a la escuela.

b) Lo anterior hace que durante los últimos 40 años los diversos discursos pedagógicos sobre la EDA en América Latina hayan insistido en una *educación de adultos ligada a las apremiantes necesidades vitales de los adultos*.

c) Por debajo de ese discurso pedagógico —relativamente continuo y unitario— se ha asistido durante estos años a una discusión que ha enfatizado una *crítica*

1 He intentado una revisión bibliográfica parcial teniendo en cuenta sólo trabajos que analizan el problema regionalmente y que han sido editados después de 1980.

2 Entre estos trabajos se puede ver: Gajardo (1980), De Schutter (1980), Schmelkes (1982), Ochoa y García Huidobro (1982) y Vío Grossi (1983).

ideológico-política a la EDA, por haber visto en ella principalmente un intento de preservación y mantención de una sociedad injusta, a la cual se quiere incorporar a los sectores populares.

Detengámonos brevemente en cada uno de estos propósitos, para enmarcar en conexión con ellos algunos problemas que trataremos de desarrollar a continuación.

1. Se ha anotado con perspicacia y vehemencia que el ver la EDA desde la realidad de la pobreza de América Latina, constatando que el analfabeto es también el indigente, el explotado, el excluido de toda participación social, la transforma en un imperativo ético (Nagel y Rodríguez, 1982; Latapí, 1984). “El sentido profundo que tiene la EDA en el aquí y ahora de nuestros países es un sentido de justicia. No es posible coexistir con un proceso histórico de dimensiones dramáticas que condena a millones de seres humanos a la pobreza, sin sentirnos interpelados por esos pobres” (Latapí, 1984: 28).

Alguien pudo imaginar la EDA como una necesidad por poco tiempo. De hecho, ella nace muy ligada a la idea de compensar temporalmente un déficit de los sistemas educativos. Hoy, después de los innegables esfuerzos hechos por extender la cobertura del sistema, 45 millones de adultos analfabetos en América Latina y el Caribe nos hablan de una realidad rebelde. Ahora bien, si miramos la realidad actual del sistema escolar, podemos visualizar un futuro también oscuro: uno de cada cuatro niños en edad escolar no asiste a la escuela, lo que representa el 23.2 por ciento (Nagel y Rodríguez, 1982: 21).

Sin embargo, estos datos no reflejan todas las necesidades educativas de los pobres. Se habla crecientemente de una educación para la sobrevivencia, que ayude a los pobres a la satisfacción de sus necesidades básicas (alimentación, salud, vivienda) y se ligue a procesos de generación de empleo o, más bien, de autoempleo. Esta problemática está bien tratada en el trabajo de P. Latapí (1984), “Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza”, donde se analiza también la realidad y la evolución de la pobreza. En 1970 el 40 por ciento de la población latinoamericana vive en la pobreza: 112 millones de personas, y el 19 por ciento en la indigencia: 53 millones de personas; predomina entre ellos la población rural y la población joven (el 55 por ciento tiene menos de 15 años). Hacia el año 2000 los pobres habrán aumentado a 170 millones y los indigentes se habrán duplicado: 106 millones; la pobreza se concentrará en las ciudades (75 por ciento de la población de América Latina será urbana) y aumentará fuertemente la población en edad activa que preionará por la creación de empleos que, al parecer, no será posible proveer.³

El diagnóstico de las persistentes carencias educativas de los adultos pobres ha llevado a un paulatino consenso en torno a la importancia de la EDA. Se ha señala-

3 Según los datos aportados por Latapí, “en lo que resta del siglo sería necesario crear cada año cerca de 3.5 millones de empleos urbanos, lo que implicaría que la Región creciera a una tasa anual siquiera del 8 por ciento” (Latapí, 1984: 12).

do que “el convencimiento de la necesidad de alfabetizar aparece con fuerza renovada en el último tiempo en los países de América Latina y el Caribe. Ya nadie discute que la educación es un derecho y los gobiernos suscriben por aclamación la Declaración de México de 1979. Podría decirse que hay el germen de una voluntad política que se expresa colectivamente y que compromete a realizar acciones para erradicar el analfabetismo” (Nagel y Rodríguez, 1982: 36).

El Proyecto Principal de Educación de la UNESCO nace como concreción de este consenso y propone, entre sus objetivos, “desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos”.⁴

También se ha insistido que además de la contribución que la EDA debe hacer a la lucha actual contra la pobreza, ella está en la base de cualquier construcción democrática. “El proceso de difusión educativa está vinculado con la construcción de las bases sociales de la democracia, indispensables para que ésta no sea un mero formulismo institucional” (Rama, 1984: 36). Más aún, se ha sugerido que si bien la capacitación y la educación —contra los postulados de la teoría del capital humano— no tienen una influencia inmediata determinante en la distribución del ingreso, la educación de las mayorías sí tiene un papel fundamental en el funcionamiento real de la democracia, pues permite que la participación popular sea mayor y menos tergiversada, a partir de lo cual sí influye en la distribución del ingreso (Rama, 1984).

Este consenso contrasta con la poca importancia relativa que los gobiernos asignan a la educación de adultos. Sabemos que la matrícula en educación de adultos es poco expresiva de la totalidad de lo que se hace en este campo; sin embargo, se puede señalar que alrededor de 1970 la inscripción no alcanzaba, en ningún país de América Latina, a cubrir el 10 por ciento de la población analfabeta, y era en la mayoría de los países inferior al 5 por ciento de la población analfabeta (Solari, 1982: 33). Dada la carencia de información sobre el gasto en EDA, es útil el siguiente dato: México, que entre 1980 y 1982 duplicó el gasto en este tipo de educación, estaba gastando en 1982 el 3.4 por ciento del presupuesto educativo federal (Castillo y Latapí, 1983: 42).

2. La EDA en América Latina está marcada por una continuidad discursiva que habla de participación, respeto y justicia, por un campo de prácticas concretas mucho más heterogéneo, atravesado por una lucha cultural en la que se disputa el sentido que las clases dominantes quieren dar a la vida y a la esperanza de los sectores populares, con la significación e identidad que éstos construyen de sí.

4 El Proyecto Principal formula tres objetivos específicos que expresan aquello que los gobiernos consideran crucial en su tarea 1980-2000: “1) Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 12 años. 2) Eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos. 3) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias”.

Las propuestas de “educación fundamental” difundidas por la UNESCO en la década de los 40 planteaban “que la formación económica, política y social de los adultos debía ser desarrollada a partir de sus actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales” (Barquera, 1985: 16); aparece así, por primera vez, “la realidad de los adultos como un punto de vista metodológico de los programas” (Castillo y Latapí, 1983: 10). Este énfasis ha continuado hasta el discurso contemporáneo de la “educación permanente”, pasando por las propuestas de “desarrollo de la comunidad” y la “educación funcional”, marcando una línea de continuidad. Se ha postulado persistentemente que la formación de los adultos debe partir de sus actividades y necesidades, debe concitar la participación voluntaria y activa de los educandos, debe ligarse a la solución de los problemas sociales y económicos de los participantes.⁵

Una de las concreciones más claras de este constante acercamiento de la EDA a la vida cotidiana de los sectores que atiende, ha sido la insistencia compartida de que la EDA debe ser preferentemente no escolar o no formal. El concepto alude a una característica positiva: la necesaria flexibilidad para adecuarse a las particularidades de los grupos atendidos; para lograrlo se suele prescindir de planes únicos, de reglamentos uniformes, de la evaluación sistemática y de la certificación de conocimientos, características de la educación escolar (Gajardo, 1983: 14). Hay que señalar también que el término “no formal” suele esconder una realidad difícil de nombrar, un campo amplio y variado de iniciativas que, muchas veces, tienen poco en común: diversas concepciones educativas, una gran variedad de procesos de enseñanza implicados en la educación de adultos (alfabetización, educación para el trabajo, para la organización, etc.) y una gran heterogeneidad de grupos destinatarios (Castillo y Latapí, 1983: 17).

3. Por otra parte, existe también consistencia en denunciar que este “discurso pedagógico” esconde el sentido profundo de las prácticas concretas, las que han buscado más la incorporación de los sectores populares, ya como productores, ya como consumidores, a la sociedad capitalista existente, que una participación popular genuina destinada a fortalecer la organización y la movilización popular tras una perspectiva de transformación social. Así, el cuestionamiento ideológico-político a la educación fundamental, funcional, al desarrollo de la comunidad, a la educación permanente ha sido contundente. No parece exagerado afirmar que ha sido posible explicarse mejor estas tendencias y sus variaciones viéndolas en relación a la evolución de una historia de dominación interna y de dependencia externa, que como una profundización del conocimiento y de la estrategia al interior del campo educativo. Se ha llegado, por esta vía, a postular que nos enfrentamos irremediablemente a la confrontación entre una educación para la dominación, la integración y la mantención del *statu quo* y una educación para la liberación, la emergencia del suje-

5 Pueden encontrarse más antecedentes de las diversas estrategias pedagógicas planteadas por la EDA en América Latina en: Barquera (1985), Castillo y Latapí (1983).

to colectivo popular y la transformación de la sociedad. Por un lado, se insiste en ver la pobreza como marginalidad y se busca la solución en una sociedad más desarrollada e integrada. Por otro, se desmitifica esta interpretación y se señala que la pobreza es explotación y opresión, y se señala como meta el contribuir a “la construcción de una sociedad en que los oprimidos sean los sujetos de su propio proyecto liberador” (Castillo y Latapí, 1983: 11).

Estas breves puntualizaciones sobre el concepto de EDA en América Latina nos permiten ubicar los problemas que queremos desarrollar en este trabajo. Aparece como un dato sólido, urgente, imposible de perder de vista, la magnitud de las necesidades educativas de los sectores populares, la que coincide con el tamaño de la pobreza, la exclusión, la imposibilidad de las mayorías de asegurar una vida mínimamente digna. A continuación vamos a contrastar estas necesidades, primero, con el sistema de educación de adultos (visto desde la oferta); segundo, con la receptividad que éste tiene en el seno de los sectores populares (vista desde la demanda); para terminar examinando la relación entre educación popular y Estado.

II. CONTRASTE ENTRE LA NECESIDAD SOCIAL DE LA EDA Y LA SITUACION ACTUAL DE ESTE SISTEMA DE ENSEÑANZA

Hemos visto que las ¹necesidades sociales de EDA y el aparente consenso acerca de su importancia contrastan con la escasa relevancia de la EDA en la política y el gasto educativo de la mayoría de los países de la Región (UNESCO-OREALC, 1984: 45). Quisiéramos, ahora, anotar algunas otras características de los sistemas de EDA y plantearnos algunas interrogantes al respecto.

1. En primer término, es claro que hablar de sistemas de EDA hoy en América Latina es un eufemismo. Lo que existe es más bien un *conjunto muy variado y bastante heterogéneo de actividades, programas y proyectos* de desigual importancia, en cuanto a recursos involucrados, personas atendidas y duración. Algunos son iniciativas de los ministerios de educación, otros de diversas reparticiones públicas que tienen que ver con la agricultura, la salud, la vivienda. No pocos dependen de instituciones privadas y por esta vía entran al campo de la educación de adultos las iglesias, los sindicatos, las asociaciones de patrones, la industria, etc., a veces con iniciativas autosostenidas, otras contando con aportes estatales directos (subsidios) o indirectos (exenciones tributarias) o con la ayuda de agencias externas de apoyo al desarrollo.

Esta amplia gama de actividades parece normal debido a la necesidad de atender a adultos de poblaciones diversas (campesinos, pobladores urbanos, subempleados, cesantes y obreros, jóvenes, mujeres, etc.), que presentan necesidades educativas también diversificadas (analfabetismo, carencia de educación básica, de conocimientos para el trabajo, para la salud, la nutrición, la participación social, etc.) y que deben ser atendidas en función de su situación social y económica específica,

lo que hace que muchos proyectos educativos tengan una intencionalidad amplia e incluyan otros procesos: económicos, organizativos, etc. (Castillo y Latapí, 1983: 21). Más aún, recientemente se ha constatado que estos factores hacen que hoy no se tienda, a diferencia de lo que sucedió en el pasado con el sistema escolar, hacia un modelo universal de educación de adultos (UNESCO, 1985: 8).

El problema que se suele señalar frente a este cuadro heterogéneo es la poca claridad estratégica. Existe el riesgo de actuar a partir de una finalidad débilmente definida, llegándose a la coexistencia de orientaciones y prácticas incoherentes entre sí, lo que alimenta una marcada tendencia a la dispersión y hace imposible la coordinación (Gajardo, 1983: 17). En esta óptica, se confirma que la educación de adultos en América Latina, pese a las potencialidades que se le reconocen y al deber de justicia que vehicula, no ha llegado todavía a constituirse en un componente real y efectivo del desarrollo integral de los países (Picón, 1982: 348) y se recomienda la constitución en los países de un sistema de educación de adultos capaz de orientar y coordinar el conjunto de las acciones de alfabetización, post-alfabetización, educación básica, capacitación para el trabajo y educación no formal (UNESCO-OREALC, 1984: 115).

Ahora bien, la misma extensión de la enumeración hace complejo el cumplimiento de la recomendación; máxime cuando ella incluye en el sistema la "educación no formal", con lo cual entramos al mundo de lo variado y de lo emergente. Sin embargo, creo que vale la pena analizar más el punto. Parece una meta social y políticamente deseable llegar a una mayor claridad en el campo de la educación de adultos, a fin de tener criterios de acción más sólidos. ¿Cómo lograrlo? ¿Qué está en la base de la dispersión y de la falta de perfil actual?

2. Opino que el problema central no está tanto en la variedad de las acciones, lo cual puede ser más bien contabilizado del lado de la riqueza y la creatividad, sino en la *falta de estabilidad y en la poca duración de los programas*, tema que ha sido visto también como espontaneismo que conlleva, además de falta de continuidad en lo que se emprende, carencias de planificación, evaluación y rigor (Castillo y Latapí, 1983: 36).⁶ La literatura que estamos revisando nos ofrece un largo listado de las posibles razones de esta inestabilidad y poca duración de las actividades y programas en el campo de la EDA:

a) Una primera causa parece ir por el lado de la demanda por educación de adultos. El problema es complejo y volveremos sobre él, pero muchos autores señalan el hecho: no existe una demanda constituida en la sociedad por educación de adultos.⁷ Esto se explica por la situación de exclusión social que viven los sectores

6 Los autores hacen la observación en referencia a los proyectos privados, pero sobre todo en lo que se refiere a la poca continuidad parece aplicable también para muchas iniciativas estatales.

7 Ver las referencias bibliográficas sobre el tema en el punto 3, más adelante.

potencialmente beneficiarios de este servicio, pero hay que anotar también que estos sectores, en las coyunturas históricas en que han tenido posibilidades reivindicativas, han pedido escuelas para sus hijos y no educación de adultos.

b) Otra causa de inestabilidad y variabilidad está dada por la relación que ha tenido la EDA con los regímenes políticos en turno. Así, se ha señalado que ella “es incorporada, casi siempre explícitamente, en la política educativa de cada gobierno y asume características congruentes con el régimen político en que se inserta” (Castillo y Latapí, 1983: 22). Parece claro que el problema está en esta “congruencia” que hace que la política en cuestión dure lo que dura el gobierno. Siguiendo a los mismos autores, es posible ver que la política de EDA posee fundamentos explícitos, ligados a la urgencia por atender las necesidades educativas de los sectores populares, pero estas razones públicas se dan imbricadas con una racionalidad política implícita que, en los hechos, busca la utilización de la EDA para “recabar los consensos y apoyos populares” (Ibid). Varios trabajos de Carlos Rodrigues Brandao han explorado esta misma línea de reflexión. No sin audacia, él llega a explicar la extrema variabilidad de la educación de los subalternos por tratarse sólo de una “estrategia social de intervención de clase” que admite una gran ductibilidad. Lo que importa en esta estrategia es la presencia y el control de clase (fundamentos implícitos) y no tanto los resultados operativos y educativos (fundamentos explícitos) (Brandao, 1984: 176-177). En otros términos, lo importante es que los programas se realicen y ocupen un espacio social (función de control) y no tanto su especificidad educativa ni la calidad de su transmisión cultural (función educativa).⁸

c) El mismo tema puede ser analizado desde una óptica menos “maquiavélica” como un problema de inflación ideológica. Ha existido una perspectiva muy coyuntural y de corto plazo para pensar las acciones de EDA. No ha primado la valoración de la estabilidad, ni se ha privilegiado la recomendación de establecer servicios educativos específicos en forma regular y no esporádica (Cfr. UNESCO, 1985: 6). En estas condiciones, se ha hecho uso de las posibilidades del aparato de Estado, ya sea porque se pertenece al grupo político que está en el gobierno, ya sea utilizando brechas y espacios que escapan al control de quienes están en el poder, para introducir programas educativos progresistas y radicales —o, por lo menos, sobreidentificados— que tienen pocas perspectivas de perdurar una vez que cambie la coyuntura.

d) También ha sido un factor de inestabilidad la influencia externa. Se ha señalado la importancia que han tenido, en la evolución de la EDA en América Lati-

8 Otros autores han hecho observaciones parecidas. Solari (1982: 28), por ejemplo, insinúa que los sistemas de EDA se presentan en coyunturas en que crece la necesidad de integrar a los sectores populares “para que sirvan al proyecto político de otros grupos sociales”. Ver la misma afirmación en CELADEC-DIMED (1982: 39).

na, las sucesivas “modas” internacionales respecto a las concepciones educativas que se deben impulsar.⁹

Tampoco es desdeñable la influencia que ejercen las fundaciones extranjeras (privadas o gubernamentales) y las agencias internacionales regionales o mundiales (Castillo y Latapí, 1983: 22); máxime si se tiene en cuenta que muchas iniciativas gubernamentales y la gran mayoría de las privadas se financian con ayuda externa.¹⁰

e) Finalmente, también se ha anotado como causa de esta variabilidad de las iniciativas la influencia personal que ejercen los técnicos y, concretamente, los directores de los proyectos. Así, Castillo y Latapí (1983: 21) afirman que “no es infrecuente, sobre todo en el ámbito gubernamental, que las características personales de los directores de los proyectos influyan en la interpretación práctica de su intencionalidad, llegando inclusive a contradicciones con los objetivos que proclama la institución”.

3. Esta última razón de la variabilidad de la EDA puede parecer una observación débil y muy subjetiva; sin embargo, la hemos tomado porque creemos que es particularmente indicativa de la estructura y grado de institucionalización de la EDA y, por tanto, nos servirá de apoyo para una reflexión sobre este aspecto.

Para comunicar la idea haré una comparación entre la EDA y el sistema escolar. En este último hay un proceso de mediaciones lento y complejo entre invención e innovación. Una nueva idea, sus fundamentos y justificaciones, debe superar una serie de escollos y filtros para hacerse cambio (o innovación), fenómeno que no sucede en la EDA. Se ha señalado que mientras la educación escolar es portadora de una secuencia de relaciones establecida y formalizada, con un abanico de variaciones estrecho, la educación de los subalternos puede ser muchas cosas diferentes y ejercerse a través de la formalización de situaciones muy diversas.¹¹ Esta permanencia del sistema escolar, y su resistencia al cambio, tiene mucho de anquilosamiento y burocracia, pero hay que reconocer que posee también una significativa dosis de democracia. Me explico: la sociedad civil ha llegado a considerar la escuela como suya; las bondades de la escuela son patrimonio de la comunidad. Su inercia se debe entender, también, como una defensa de la comunidad de algo que ha hecho suyo. Así, innovar en la escuela significa convencer a una gran cantidad de personas: maestros y maestras, papás y mamás, políticos, opinión pública en general, de que el cambio vale la pena y beneficia realmente a los niños. Si este convencimiento falta —y esto se ha advertido en muchas reformas educativas— la innovación impuesta desde el ministerio o desde una oficina de planificación será efímera

9 Ver un comentario de Picón (UNESCO-OREALC, 1984: 53) y las referencias a propósito de la evolución de la EDA que se mencionan en el punto 1.

10 Ver datos para las instituciones privadas chilenas en García Huidobro y Martínic (1985).

11 Sobre esta comparación entre sistema escolar y EDA ver: Brandao (1984).

y, de hecho, no logrará cambiar sustantivamente las prácticas pedagógicas. En el campo de la EDA el terreno es propicio para la innovación, la creatividad, la experimentación. Los planes se suceden; los proyectos nacen y mueren; diversos grupos tienen “su” verdad y tienen un margen amplio para intentar su realización. Más aún, entre la invención y la innovación hay una sucesión de mediaciones corta y en muchos casos la misma persona o grupo realiza simultáneamente las dos funciones. Esta situación tiene aspectos positivos, propios de un periodo de búsqueda, pero manifiesta también una carencia. La sociedad y sus organizaciones (sindicales, políticas, profesionales) poseen pocas ideas respecto a la EDA; no hay un sentido común constituido acerca de lo que debe hacerse y, por tanto, no hay resistencias al cambio como tampoco hay exigencias de lo que debe permanecer.

Detrás de estas reflexiones existe un problema que creo importante plantear, lo que no significa que tenga una posición clara al respecto. Tengo la impresión de que esta variabilidad de las políticas y experiencias, que he intentado explicar en sus causas, tiene un costo alto. Por una parte, ha impedido un aprovechamiento de este gran cúmulo de experimentación social; todos sabemos que los procesos culturales y educativos son largos y lentos, para aprender de ellos se requiere persistir durante años en una determinada dirección. La inestabilidad y la sucesión de experiencias y políticas no ha permitido sacar muchas enseñanzas del camino recorrido, se ha acumulado poco, se tiene poca claridad sobre éxitos y fracasos. Por otra parte, la corta duración de los planes y programas ha impedido también que la comunidad se apropie de ellos, los valore o los rechace, sepa qué puede esperar de cada uno; los programas ofrecidos resultan ser, al fin, un conjunto de dones efímeros hechos a los sectores populares sin que ellos puedan hacerse una imagen clara de la EDA, que les permita empezar a reivindicarla y llegar a ejercer un control social sobre la misma. Me atrevo a sugerir que estos objetivos democráticos obligan a preguntarse, en el momento de pensar un nuevo programa o una nueva política, por la expectativa de estabilidad que puede tener, y a preferir, a veces, lo más estable a lo más espectacular. Esto implica empezar a hacer políticas de educación pública considerando más a los consensos democráticos que se han formado o tienen más posibilidad de formarse en la sociedad, que a la propia astucia para utilizar con agilidad e ingenio las brechas del aparato estatal.

III. NECESIDADES SOCIALES Y DEMANDA POPULAR POR EDA

En el párrafo anterior nos ocupamos de la “oferta” que hace el sistema de EDA, vimos que se trata de una oferta escasa si se le compara con las necesidades sociales de EDA (demanda potencial) y de una oferta oscura, por cuanto no tiene un perfil definido y estable. Ahora trataremos de acercarnos a la EDA desde el punto de vista de la demanda que hacen de ella los sectores potencialmente beneficiarios. Comenzaremos por justificar esta óptica, para después hablar sobre los antecedentes existentes —desgraciadamente escasos— acerca de este punto.

1. Algunas reflexiones sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje del adulto hacen notar algo que por evidente se olvida: el aprendizaje para los adultos requiere de mucho esfuerzo y de un esfuerzo sistemático —de largo aliento— sobre todo si se trata de trabajadores inmersos en el mundo de las cosas concretas y poco habituados a la abstracción (Pinto, 1982: 265). Más aún, en el caso del adulto no escolarizado hay que tener en cuenta que se trata de una persona marcada por fuertes bloques e inseguridades para enfrentar situaciones de aprendizaje, debido a que su desventaja y el desprecio social de que es objeto por ella crean en él un sentimiento fuerte de inferioridad (Kaplún, 1983: 21). Por último, al esfuerzo de autodisciplina exigido por el aprendizaje, habría que añadir una serie de otros sacrificios que una familia debe aportar para que alguno de sus miembros participe en un programa educativo.

Otros servicios públicos: la vivienda, la salud, la previsión social... pueden ser “recibidos” por los beneficiarios con un esfuerzo mínimo de su parte y con una recompensa inmediata. La educación nunca se puede donar; siempre implica el compromiso activo de quien se educa. La educación bancaria no deja de ser una metáfora. A veces, la situación del niño en la escuela nos da la impresión de que la educación se puede imponer, pero los adultos ya no poseen la capacidad de memorización de los niños, no cuentan con una familia que los mande a la escuela, ni se someten como ellos a la autoridad del educador. En fin: lo claro es que sin alta motivación no hay educación de adultos y que este aprecio por la educación suele ir ligado al convencimiento de que el aprendizaje que se efectúa es útil para mejorar su vida y la de los suyos, esto al punto que es frecuente inferir que una baja motivación es muestra de que un programa no responde a las necesidades de la población supuestamente beneficiaria del mismo (Kaplún, 1983: 19).

En el contexto latinoamericano y mundial actual “el principio de participación es el núcleo mismo de la EDA y la base de todo planteamiento metodológico en este ámbito” (UNESCO, 1985: 5). Además de toda la riqueza política y social de este planteamiento, sobre la que tendremos ocasión de volver, se ha insistido en que “participar en su propia educación no es una concesión que se hace al campesino adulto (y esto vale para cualquier adulto): es una condición necesaria para el éxito del proceso educativo. Sin esta participación (...) la motivación no se produce, ya que el proceso requiere un carácter impositivo y externo” (Pinto, 1982: 267); la misma idea se expresa en UNESCO (1985a: 107).

En esta misma línea de consideraciones hay que anotar que la motivación es un tema también social y muy vinculado al contexto de vida y al contexto histórico global de cada sociedad. Así, una misma estrategia concita la motivación de unos grupos y no de otros o despierta el interés de un grupo en una determinada coyuntura histórica y no en otra. “En verdad, no se han hecho hasta el momento investigaciones comparativas que permitan determinar las razones por las cuales el mismo servicio, ofrecido en distintos países y diferentes épocas, suscita demanda en algunos casos y en el resto no la genera” (Kaplún, 1983: 20).

2. Pese a esta limitación, el conjunto de trabajos sobre la EDA en América Latina anota algunas *tendencias generales* en cuanto a la demanda que conviene tener en cuenta.

En primer lugar, es claro que nos enfrentamos a una demanda no estructurada, silenciosa, más que a movimientos populares que piden educación y determinada educación; de hecho, a partir de 1930 “son escasos los ejemplos de movimientos políticos y sindicales que hayan incluido la educación popular como una reivindicación expresa en sus programas” (Rama, 1984: 48).^{1 2}

Existen suficientes evidencias para pensar que buena parte de las familias populares valora la posibilidad de que sus hijos vayan a la escuela y que hacen presión, en la medida de sus escasas posibilidades, para lograrlo. También para afirmar que los jóvenes urbano-populares que tienen algún nivel significativo de escolaridad aprecian este logro como importante, aun en circunstancias de exclusión en las que la educación recibida no significa acceso al empleo ni mejores condiciones de vida (ver, por ejemplo, para Chile: Valenzuela, 1985: 15 y 28). Sin embargo, normalmente esta valoración por la educación no logra constituirse en demanda de enseñanza. En conclusión: estamos frente a una clientela potencial sin poder y que en las coyunturas en las que logra algo de poder presiona por educación para sus hijos y no por educación de adultos (Solari, 1982: 27); “(...) es como si trasladaran sus esperanzas de movilidad social a través de la educación a las generaciones siguientes” (Ibid).

En segundo lugar, nos encontramos frente a una demanda profundamente diferenciada de acuerdo a contextos y poblaciones. Es imposible tener presentes todos los matices y relaciones que el tema requiere, pero conviene anotar algunas indicaciones más o menos constantes. Desde un punto de vista macroestructural es clara la asociación de la educación con los procesos de modernización de las sociedades. Así, se ha demostrado una estrecha relación entre urbanización y educación: por ejemplo, Lerner (citado por Infante, 1985: 50), en 1963, desarrolló un modelo basado en datos de 73 países, en el cual ubica distintas fases de la modernización indicando que la alfabetización normalmente sigue a la urbanización (y no la precede). Esta correlación estadística a nivel mundial es coincidente con otras evidencias más particulares relativas a la educación latinoamericana: el analfabetismo mayor se advierte en países de alta tasa de fecundidad, baja esperanza de vida y urbanización tardía.^{1 3} Es claro que estas asociaciones están mostrando la relación constante entre pobreza y falta de educación (Rama, 1984: 33); sin embargo, ellas pueden leerse

12 Cabe señalar que esto no siempre fue así. En América Latina el movimiento obrero, desde sus orígenes a fines del siglo pasado y con fuerza hasta los años 40, tuvo una preocupación muy especial por la educación de los trabajadores y reivindicaba con fuerza la enseñanza primaria obligatoria. Ver antecedentes en Rama (1984: 43 y ss.).

13 Ver antecedentes respecto a esta y otras relaciones en: Infante (1985: Cuadro 16), Rama (1984: 26-35), Schiefelbein y otros (1982).

también como la existencia de una mayor motivación por educación de parte de las poblaciones más cercanas al modo de vida urbano. De hecho, en diversos estudios, tanto de experiencias particulares como del subsistema de EDA en su conjunto, se advierten las siguientes tendencias constantes: aprovechan más el servicio que se ofrece los relativamente más favorecidos, más escolarizados y más jóvenes. Esto hace concluir a Barquera (1985: 21) —después de su estudio de los modelos pedagógicos de la EDA en América Latina— que “los buenos resultados se asocian a las posiciones sociales menos desfavorecidas”. Marcela Gajardo (1983: 36) se refiere al fenómeno calificándolo de “efecto de brecha” para indicar que, como resultado de la EDA, “las distancias se agrandan entre sujetos con distintos niveles de escolaridad, tendiendo a adquirir más instrucción quien ya ha alcanzado niveles mínimos de enseñanza básica o ha participado en otro tipo de actividades educativas”.

Algunos ejemplos: una revisión del sistema de educación de adultos en Chile mostraba que los cursos formales nocturnos destinados a los adultos son aprovechados por jóvenes que utilizan el sistema para continuar una educación que venían recibiendo en el sistema escolar diurno; otras alternativas (teleeducación, capacitación profesional), teóricamente abiertas a todos, fueron más y mejor aprovechadas por personas relativamente jóvenes (menos de 40 años), con más de seis años de escolaridad y que se desempeñan en ocupaciones de obrero calificado o superiores. Una revisión de algunas evaluaciones existentes sobre educación rural concluye que los programas no formales de educación básica son más aprovechados entre individuos y en localidades más favorecidas desde el punto de vista económico, con más contactos con el mundo urbano y el modo de trabajo industrial (Schmelkes, 1980:40). Los datos de distintos procesos de alfabetización y post-alfabetización muestran una importante participación juvenil en ellos: en 1984, el 61 por ciento de los participantes en colectivos de educación popular en Nicaragua tenía entre 10 y 24 años; en Bolivia el 82 por ciento de los asistentes en 1975 a centros de educación de adultos tenía menos de 24 años; en Chile, en 1977, la media de edad de los asistentes a las escuelas de educación de adultos era de 19 años; así, se concluye que la EDA es fundamentalmente educación de jóvenes que en su gran mayoría tienen escolaridad previa (Infante, 1985: 70-71).

En algunos autores se advierte cierta incomodidad frente a estas evidencias. Pareciera que se considera poco deseable que los programas ofrecidos sean aprovechados por los menos pobres entre los pobres. Sugiero una conclusión distinta, estos resultados nos están mostrando grupos sociales que de hecho demandan (y necesitan) servicios educacionales y están motivados para hacer el esfuerzo que significa aprovecharlos, lo que resulta una orientación valiosa para determinar políticas.

3. Ahora bien, los antecedentes expuestos conducen a la pregunta acerca de la relación entre educación y las poblaciones menos favorecidas. Por una parte, es clara la recomendación prácticamente consensual de que ellas sean los destinatarios de las políticas y programas de EDA (UNESCO-OREALC, 1984: 114). Sin embargo: ¿ellas demandan educación?, ¿qué educación demandan?

Dada la situación de estos sectores y su ubicación en la sociedad, es de esperar que no exista demanda explícita, previa a la existencia de programas educativos; será necesario preguntarse más bien por la forma en que estos sectores aprovechan, se motivan y hacen suyas las alternativas que se les ofrecen o, por el contrario, se resisten a ellas a través de la no asistencia, la deserción o la indiferencia.

Empecemos por las alternativas que parecen no tener demanda. Entre estas actividades merece primera mención la atención a adultos analfabetos. Es ciertamente el tema que concita mayores comentarios en los autores que hemos venido citando.¹⁴ Como telón de fondo problemático tenemos la meta del Proyecto Principal de Educación propiciado por la UNESCO en orden a erradicar el analfabetismo antes del año 2000. Es de sentido común pensar que cualquier educación básica parte por la alfabetización, conocimiento instrumental necesario para otros progresos autónomos en el aprendizaje y herramienta básica de participación en la vida de una sociedad letrada. Varios de los autores que estudian el tema coinciden en cuestionar este supuesto. Se parte por confirmar que los analfabetos no demandan alfabetización, por cuanto ésta no es una necesidad sentida por ellos (CELADEC-DIMED, 1982: 39); por el contrario, “el adulto que ya ha encontrado su lugar en la sociedad en calidad de analfabeto no parece dispuesto a motivarse por la alfabetización” (Salgado, 1983: 12).¹⁵ Es posible que esta falta de motivación sea la base del fracaso repetidamente constatado de las campañas de alfabetización y de diversas iniciativas alfabetizadoras. En forma global se ha hecho ver que los progresos en la alfabetización en América Latina siguen estrechamente los progresos en los niveles de escolarización; así, varios autores señalan que las estadísticas disponibles no registran cambios significativos en la alfabetización por efecto de acciones distintas de las educativas regulares (Rama, 1984: 31; Schiefelbein y otros, 1982: 10 y 14). Las evaluaciones existentes acerca de acciones alfabetizadoras arrojan resultados poco significativos: son numerosos los analfabetos que no se incorporan; son muchos los que desertan antes de alfabetizarse (tasas entre el 34 y el 60 por ciento).¹⁶

14 De hecho, la alfabetización es abordada prácticamente por todos los autores. En exclusiva relación con el tema es posible citar a: Castro y Franco (1981), Infante (varios títulos), Nagel y Rodríguez (1982) y Salgado (1983).

15 Un tratamiento detallado de esta proposición se encuentra en el texto citado de Salgado y en los diferentes trabajos de Infante. Esta autora hace ver que la alfabetización no cambia las condiciones sociales de vida de los grupos, pero tiene el efecto de avasallar, si no de destruir, la cultura tradicional sin contemplar sus valores, ni sus ventajas en ese marco de vida. Plantea así una postura bastante radical: “debe cuestionarse (...) la necesidad del grupo de adquirir las habilidades de lectura y escritura, considerando los cambios culturales que implican” (Infante, 1983: 147).

16 Varios de los trabajos revisados recogen resultados de estas evaluaciones. Ver: Castillo y Lapitá (1983), Werthein (1983), Gajardo (1983), Kapiún (1983), y Castro y Franco (1982).

Todavía hay que considerar que los que logran aprender acuden muchas veces a una destreza cultural que posteriormente no utilizan. Schmelkes (1980: 35) señala que en una zona rural de México, entre los alfabetas sólo el 10 por ciento lee diariamente y sólo el 5 por ciento escribe diariamente. En estas condiciones, muchos de los que hacen el esfuerzo y logran aprender a leer y escribir, han perdido estas destrezas al poco tiempo de haberlas aprendido; a partir de una revisión de literatura sobre este punto, se señala que se estima en un 50 por ciento las tasas “normales” de regresión al analfabetismo (Castro y Franco, 1982: 77).

Los comentarios a estos resultados negativos no terminan aquí; se expresa que no se ha tenido suficiente cuidado en examinar e investigar sobre la significación subjetiva que este fracaso ha tenido para las personas que lo han sufrido (Castro y Franco, 1982: 77) o su significación en términos de sus posibles efectos descalificadores de la cultura tradicional-oral (Infante, 1982: 314).

Si bien parece que la oscuridad de estos antecedentes refleja mucho de la realidad, ellos son indudablemente parciales y deben ser matizados. ¿Cómo no tener en cuenta el éxito impresionante de la reciente Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua? (Ver antecedentes en Infante, 1985, y en Werthein, 1983: 33) ¿Cómo no recordar —para no salir del ámbito regional— la experiencia cubana? No hay que abundar, está claro en la experiencia internacional que cuando la alfabetización se inserta en una sociedad “en movimiento hacia la instauración de una justicia social real” —para usar una prudente fórmula de la UNESCO (1985a: 106)—, cuando compromete la capacidad de movilización de un país y cuando va ligada a otro conjunto de transformaciones que afectan la injusticia estructural, de la cual el analfabetismo no es más que un síntoma, los resultados son otros. Sin embargo, además de esta observación sustantiva, parece posible señalar que aun en sociedades que no viven procesos revolucionarios de cambio social, hay algunos grupos, entre los más desfavorecidos, que logran éxitos relativos que se deben tener en cuenta. En poblaciones desfavorecidas y rurales, la alfabetización muestra más rendimiento cuando se dirige a los jóvenes, por ser quienes se interesarán más (Infante, 1985). Se motivan más las poblaciones urbanas o las rurales más expuestas a la influencia y mensajes provenientes del medio urbano (Schmelkes, 1980). Metodológicamente parece posible pensar que en situaciones de modernidad, máxime si se viven coyunturas de ensanchamiento del mercado ocupacional, es posible el éxito de programas centrados más directamente en los procesos de alfabetización y educación básica, pero normalmente, y más aún cuando se trata de programas dirigidos a campesinos o a poblaciones urbano-marginales en situaciones económicas regresivas y de exclusión social, sólo tienen éxito programas más integrales, en los cuales la alfabetización es un componente inserto en el contexto de procesos que la preceden y la continúan (Gajardo, 1983: 27-34).

Las observaciones que hemos hecho a propósito de la alfabetización pueden repetirse casi integralmente para la educación básica de adultos. Se trata de una actividad no fácilmente valorada por los sectores más desposeídos, frecuentemente

marginal y subutilizada. Son de particular interés las observaciones de Mario Kaplún (1983: 11-23) sobre los programas instruccionales de educación a distancia. Después de más de dos décadas de experimentación, se ha podido determinar que estos programas, debido a que reúnen poca audiencia y evidencian una deserción alta, estarían mostrando no responder a las necesidades sentidas de la población-meta.¹⁷

4. Hemos revisado, desde la óptica de la motivación que concitan en los sectores más postergados, algunas actividades educativas que se revelan problemáticas. Trataremos ahora de exponer algunas orientaciones que parecen suscitar motivación y participación en esos mismos sectores.

A nivel rural, junto con observarse que los programas de educación básica no resultan aislados de otros procesos de cambio o desarrollo del medio rural, se constata que “los programas educativos destinados a campesinos se ven potenciados cuando implican una práctica económica o social distinta. Inclusive (...) las modificaciones de las prácticas económicas o sociales resultan ser más educativas, en sí, que los programas de educación sistemática que los acompañan” (Schmelkes, 1980: 47).

Los antecedentes reunidos por Kaplún en relación a los programas que utilizan la radio, muestran que el área educativa más valorada por los radio-alumnos campesinos era la capacitación en aspectos relativos al mejoramiento de las actividades diarias (salud, higiene, prácticas agrícolas). A nivel urbano-marginal se observa algo parecido: se logra más respuesta a las propuestas de integrar grupos organizados para acciones de mejoramiento de las condiciones de vida, que para los telecursos de educación básica. En ambos casos se puede advertir que estos grupos sociales valoran en alto grado las propuestas de organización popular participativa, lo cual ha llevado a ALER, en sus nuevas líneas de acción, a definir que “las instituciones de educación radiofónica deben asumir el rol de instrumentos servidores y aliados (...) de la organización popular en marcha” (ALER, 1982, citado por Kaplún, 1983: 33).

Con otros términos, Castillo y Latapí (1983: 35 y 36) hacen observaciones parecidas. Señalan que en forma creciente las experiencias de EDA “van más allá de los objetivos estrictamente educativos y (...) se estructuran alrededor de varios procesos”, incluyendo metas económicas y de organización social o política. Esto se justifica, siguiendo a varios autores, por razones económicas y políticas, por un cambio en la concepción del conocimiento, pero también por factores motivacionales. Las condiciones de sobrevivencia en que están estos sectores populares “no permiten ni justifican acciones puramente ideológicas; requieren acciones en las que se

¹⁷ Kaplún corrobora estas y otras observaciones con los resultados de la investigación “ASER”, que analizó y comparó 42 instituciones radioeducativas de 17 países de América Latina que se reúnen en ALER (Contreras, 1983).

visualice una transformación, la más insignificante que sea, en las condiciones de vida y en las relaciones sociales”.

También Gajardo (1983: 69) coincide con estas conclusiones: “En el medio rural los programas que han tenido mayor éxito (...) son aquéllos que en la percepción campesina relacionan los programas educativos con la resolución de sus problemas y/o con alternativas de migración hacia el medio urbano. A su vez, en el medio urbano los programas de mayor éxito (...) propician una educación (...) que atiende a las necesidades básicas de estos sectores”.¹⁸

En concordancia con estas afirmaciones, estos autores y otros señalan la emergencia en América Latina de un nuevo *paradigma educativo* —el término es de Cariola (1980)— que insiste en la participación popular como centro de la acción educativa a nivel de los sectores subalternos y que ha sido frecuentemente llamado *educación popular*.¹⁹ La educación popular tiene entre sus características más relevantes el ubicarse en una perspectiva política liberadora o de clase, poseer una concepción muy amplia de la educación, vinculándola con actividades económicas o políticas y propiciando la organización popular a partir de grupos de base. No es el momento de detenerse en una caracterización de este grupo de actividades, nos remitimos a los autores citados para una mayor determinación del concepto y de las características metodológicas de estas experiencias. Nos interesa más bien insistir en que al parecer ellas encuentran buena acogida en los sectores populares campesinos y poblacionales, como lo testimonian los informes de múltiples experiencias.²⁰

18 Debido a la óptica que hemos estado siguiendo, nuestra pregunta ha sido: ¿cuáles programas concitan la motivación de los sectores a los que van dirigidos?, y no otra, más profunda, que indaga: ¿qué ganan los sectores populares con la educación? Para el tema remitimos a Muñoz Izquierdo (1982 y 1982a). Su respuesta va en el siguiente sentido: 1. La EDA tiene un valor muy limitado para los trabajadores de los sectores más avanzados de la economía capitalista (aún menor que la educación convencional que se está desvalorizando) 2. En relación a los sectores no oligopólicos (los más desfavorecidos): si no se inserta en programas más amplios para favorecer a estos sectores: valor insignificante o nulo; si promueve a esos sectores a una creciente integración a la economía capitalista y tiene éxito: se produce una transferencia de excedentes desde los sectores más débiles a los más poderosos de la economía; por tanto, la única alternativa abierta, a juicio de este autor, es una EDA instrumento de otras acciones destinadas a integrar horizontal y verticalmente a los sectores informales de la economía. Schmelkes (1985: 172 y 184), por su parte, refiriéndose a la EDA rural, insiste en el papel relativo y condicionado de la educación sobre el desarrollo agrícola: actúa más como catalizador de condiciones preexistentes que como determinante de cambio tecnológico. Advierte también sobre la necesidad de examinar la calidad de la educación rural antes de sacar conclusiones sobre su eficacia.

19 Ver también: Barquera (1985), García Huidobro (1980 y 1982), Gajardo (1983) y Werthein (1983), entre otros. En general, la mayoría de los trabajos revisados insiste en la existencia y en el valor de programas liberadores y/o de educación popular.

20 Se pueden encontrar referencias bibliográficas al respecto en Cariola (1980), García Huidobro (1982) y Gajardo (1985). En García Huidobro (1982a) se reproducen algunos informes interesantes.

Kaplún (1983: 46-50) ha destacado bien, a nuestro juicio, el grupo como contexto educativo y la nueva matriz comunicacional presente en estas experiencias, que pone la solidaridad como valor central —explícito o implícito— de los mensajes. De hecho, se ha señalado que en la base de los logros educativos, económicos o políticos de estas experiencias hay procesos muy profundos que tienen que ver con la autovaloración personal y colectiva que los grupos populares viven al quebrar el cerco de silenciamiento que los aísla, al decir su palabra y reconocerse en ella como comunidad, recuperando o generando una identidad colectiva popular (García Huidobro y Martinic, 1980).

5. ¿Qué concluir de estas señales, un tanto dispersas, sobre la demanda de los sectores populares por educación?

De hecho, hay un conjunto de orientaciones que se liga muy estrechamente a las observaciones hechas y no vale la pena repetirlas. Más bien, destacaremos algunas orientaciones, ya por la unanimidad que logran en la literatura revisada, ya por implicar problemas que vale la pena abrir al debate.

1) Hay acuerdo en que cualquier política destinada a eliminar el analfabetismo debe tener como viga central y prioritaria la extensión y el mejoramiento de la escuela básica regular.²¹ Esta orientación ha mostrado eficiencia, pero también, descontados algunos sectores del campesinado (Schmelkes, 1980: 24), se advierte que la escuela básica para los niños goza de aprecio entre los sectores populares. La mayoría de los autores ve las estrategias de alfabetización con dos componentes: alfabetización y educación básica de adultos, más universalización de la escuela básica (por ejemplo, Nagel y Rodríguez, 1982: 121). Aún más, hay posiciones que señalan que sólo hay que realizar actividades de alfabetización de adultos después de haber extendido la educación básica a todos los niños en edad escolar (consignadas en UNESCO, 1985: 19).

2) Existe una opinión igualmente compartida respecto a la necesidad de considerar el analfabetismo (y la insuficiente educación básica de los adultos) como un síntoma de los males de la sociedad y no como una causa de los mismos (Werthein, 1983: 36; Castillo y Latapí, 1983: 19, entre otros). En esta misma línea de reflexión estructural se hace evidente que la alfabetización es un bien; vivimos en una sociedad letrada y el poder está asociado a la modernidad, la técnica, el manejo de información. Cualquier propuesta de profundización democrática debe contemplar una universalización de la educación básica a nivel de los sectores populares. Cualquier proyecto alternativo de sociedad y de creación de una nueva cultura a partir de los intereses populares debe contemplar en su agenda la apropiación, por parte de los sectores populares, de los instrumentos y destrezas culturales básicas, así co-

21 Ver en forma particular: Rama (1984), pero también los textos que se refieren centralmente a la alfabetización, como Nagel y Rodríguez (1982), Infante (diversos títulos), UNESCO (1985 y 1985a), Schiefelbein y otros (1982), y Castro y Franco (1981).

mo la cultura actualmente existente. Estas dos afirmaciones nos marcan el rango de argumentos y consideraciones que es preciso tener en cuenta cuando se piensa en la alfabetización de adultos (cuándo, cómo, a quiénes). Acentuando el considerando “el analfabetismo es un síntoma”, es posible llegar a una postura mecanicista y postular: no hay nada que hacer en educación mientras no cambie la sociedad. Descontextualizando la afirmación “la alfabetización es un bien para los sectores populares”, podemos caer en la pendiente contraria y repetir “majaderamente” que la educación trae el desarrollo, la democracia, la liberación.²² El analfabetismo es un síntoma, sí, pero el síntoma de una situación muy compleja y heterogénea, donde la división de clases de la sociedad toma cuerpo en una división social (el trabajo que da pie a muchas situaciones particulares. La alfabetización es un bien en la lucha contra la dominación, pero la dominación se desdobra en relaciones múltiples dando lugar a grupos dominados y a luchas cotidianas por ser, vivir o meramente sobrevivir en formas diferentes entre sí, en las que los instrumentos ofrecidos por la educación básica tienen valoraciones y eficacias muy distintas. En concreto, parece haber claridad en cuanto a la existencia de situaciones en las que la acción alfabetizadora y de instrucción básica será aprovechada por los sectores populares y otorgará herramientas significativas para su calidad de vida, para sus procesos organizativos y sus luchas. Hemos mencionado a los grupos urbanos, a los jóvenes en general. Mucho menos clara —como vimos— es la situación del analfabetismo campesino. Estos grupos manifiestan reticencias a la alfabetización, a no ser en sociedades en que ella se asocia a una transformación y movilización social muy profunda y que liga la alfabetización a otro conjunto de cambios igualitarios. Por otra parte, los grupos más favorecidos —y no sólo ellos— se motivan y participan en otro tipo de iniciativas.

Parece que lo claro, al menos en relación a los grupos más pobres y marginados, es que el privilegio por la alfabetización y la enseñanza básica es un tema abierto a la discusión y a mayor estudio. Por otra parte, las alternativas que actualmente concitan más acuerdo tienden a preferir otro tipo de programas o a asociar la alfabetización y la educación básica a otros programas que remedien problemas más urgentes, ya sea que se comience por estos últimos programas, ya que se piense en programas más integrados (Nagel y Rodríguez, 1982: 84-90).

3) Se ha señalado también que la emergencia, durante los últimos años, de un conjunto amplio y variado de experiencias no formales que comparten la perspecti-

22 No está de más señalar que estas dos posturas “caricaturales” han estado, están y ¿estarán? presentes entre nosotros. Remitimos una vez más a los autores que dan cuenta de las distintas concepciones de la EDA: Barquera (1985), Castillo y Latapí (1983). Estos últimos autores citan una opinión que se inclina hacia una conclusión del primer tipo: “La educación no parece haber contribuido hasta ahora a la transformación de la realidad” (Treviño citado por Castillo y Latapí, 1983: 45). La segunda postura está más arraigada en nuestra mentalidad de educadores; Infante (1982) nos muestra cómo —muchas veces— nos acercamos a las tareas de alfabetización con supuestos que implican una valoración abstracta de la educación.

va de la educación popular, es una riqueza que es preciso aprovechar para saber más de la demanda/motivación de los sectores populares por educación. Por su origen en instituciones privadas, en movimientos religiosos o políticos, ellas han tenido un gran margen de libertad y han demostrado sensibilidad para interpretar, adecuarse y responder a los grupos con que trabajan. Si se acepta lo anterior es posible plantear, como hipótesis, que la sistematización de estas experiencias y la investigación sobre una forma de operar en contextos distintos y frente a grupos distintos, puede ser una tarea fructífera en orientaciones para el futuro (*Cfr.* Castillo y Latapí, 1983: 32 y 38-39; Cariola, 1980: 144-145).²³

4) Finalmente, está muy extendida la opinión de que las iniciativas futuras de la EDA deben tener las características propias de la educación popular. Las razones aducidas son muchas, unas de orden político y otras de orden metodológico. En síntesis: hay detrás de esto la voluntad de conectar la educación con la lucha por transformar nuestras sociedades, desde la perspectiva y con la participación consciente y organizada de los sectores populares. Desde el punto de vista metodológico se postula la necesidad de tomar en serio el criterio de participación de los adultos, transformando las instancias educativas en espacios autónomos de participación popular. Por último, como hemos señalado, hay una demanda popular que se advierte en los niveles de motivación que los participantes logran en este tipo de programas.

Llevadas las cosas hasta aquí es imposible no examinar la posibilidad o la imposibilidad, la conveniencia o la inconveniencia, de que este tipo de iniciativas se desarrolle al interior o desde el aparato estatal. Este es el último punto que nos proponemos tratar.

IV. ¿EDUCACION POPULAR Y PROGRAMAS GUBERNAMENTALES?

Las alternativas que se abren desde la educación popular han llevado a la pregunta sobre la conexión posible entre este tipo de programas, que insisten fuertemente en la constitución de organizaciones populares autónomas y en un tipo de participación que se oriente hacia la conformación de ellas en sujetos políticos y sociales, y el aparato estatal. Obviamente que la pregunta es retórica y de fácil respuesta en situaciones de dictaduras de derecha. Pero ¿y en el resto de los casos?

1. Es importante señalar que se trata de un problema difícil, reconocido por muchos autores, que requiere “profundización teórica” (Castillo y Latapí, 1983: 35) y ser retomado en un debate serio (Werthein, 1983: 58-59). Los términos populares del problema son, por una parte, el reconocimiento de que “los proyectos

²³ De hecho ya se ha avanzado en esta línea, en el CEESTEM en México, en CIDE y FLACSO en Chile, en Nicaragua (MINEDUC) y en Perú (Universidad de Huamanga).

gubernamentales contienen en sí mismos limitantes insuperables” debido a que “si la intencionalidad de la EDA va más allá de la disminución del rezago educativo, tendrá que incidir a mediano o largo plazo en la elevación de conciencia de los sectores explotados”, lo que “atenta contra un modelo económico y social dominado por una minoría privilegiada” (Castillo y Latapí, 1983: 35). La consecuencia es clara: hay ya numerosos ejemplos de programas participativos “que fueron promovidos y organizados por organismos oficiales (...) para abortar al poco tiempo en cuanto se comenzó a verlos ‘peligrosos’. Es decir: tan pronto los grupos populares, como consecuencia del programa, comenzaron a manifestar una conciencia crítica y a plantear sus justas reivindicaciones, el programa fue abruptamente suprimido” (Kaplún citado por UNESCO-OREALC, 1984: 68). Por otra parte, existe la conciencia de que las necesidades educativas de los sectores populares en América Latina son de tal magnitud que “no es posible prescindir del Estado” pues será siempre él quien estará “a cargo del macrodesarrollo educacional” (Werthein, 1983: 15; ver también Rama, 1984: 63). Esta exigencia: llegar a millones de personas, y otra: transmitir conocimientos básicos, se contraponen con dos líneas de la educación popular participativa. En efecto, pese a que ella se ha extendido y multiplicado, sigue siendo insignificante en relación a la población a la que hipotéticamente habría que llegar. Además, junto a su evidente riqueza en términos de animación social, cultural y política, se ha observado su pobreza en términos de los contenidos instruccionales que logra comunicar (Gajardo, 1983: 68; García Huidobro, 1982: 322).

2. Parece haber también algunas premisas del problema que son ampliamente compartidas. Nadie, al parecer, ha puesto en duda la responsabilidad estatal de asegurar la universalización de la educación. Asegurar el dominio, por parte de todo ciudadano, del conjunto de destrezas culturales mínimas requeridas para la vida social, económica y política (educación básica), es una función pública y un deber estatal irremediable. También parece superada una visión maniquea y monolítica del Estado; prevalece más bien la idea según la cual “el Estado no es un bloque monolítico impenetrable, donde no existen contradicciones y espacios” (Werthein, 1983: 14; Pinto, 1984: 95-96) sino un lugar donde hay ambigüedades y lucha entre intereses contrapuestos. El oponer una educación para la integración y una educación liberadora, y adjudicar una al aparato estatal y otra a órganos (u organizaciones) no gubernamentales, puede ser útil para señalar tendencias, pero no puede convertirse en una premisa universal. En el plano de las prácticas sociales será posible encontrar programas con una orientación claramente antipopular, pero que generaron en su interior contradicciones y, por tanto, espacios de expresión, toma de conciencia y organización popular; lo mismo que programas de signo liberador que en su desarrollo desdican su intencionalidad. En suma: el campo cultural y educativo —tanto estatal como no estatal— es un lugar de lucha entre las clases; en diferentes momentos y espacios las posibilidades de crecimiento de los sectores populares serán mejores o peores, pero nunca este crecimiento está asegurado como tampoco absolutamente impedido (García Huidobro, 1980: 33).

3. Conservando como telón de fondo estas premisas no puestas en duda, avancemos en la descripción del problema. Ya aportamos algunos juicios sobre el posible (o, más bien, probable) control ideológico de los sectores populares a través de los programas estatales, y sobre las probabilidades de término que tienen los programas en los que los sectores populares llegan a organizarse y a cuestionar el sistema. Es posible ir más lejos y afirmar que existen argumentos políticos de cierto peso que no aconsejan las acciones de educación excesivamente ideologizadas bajo control estatal. Desde la perspectiva de los intereses populares, se postula que, aunque en una circunstancia histórica determinada la orientación que se impulse desde el Estado coincida con la dirección ideológico-política de las organizaciones populares, la continuidad se gana buscando espacios de educación y organización de clase autónomos (Werthein, 1983: 18), ya que así se asegura la continuidad y pervivencia de la educación popular en caso de un cambio político (CELADEC, 1980), y se hace posible una vigilancia popular de cara al Estado, cuando se trata de procesos de transformación social hacia una sociedad más igualitaria y justa. Desde una visión democrática del Estado, también aparece como cuestionable la existencia de programas educativos estatales altamente ideologizados. En efecto, aun en el caso en que un gobierno cuente con un apoyo mayoritario de la ciudadanía, es posible pensar que habrá grupos que perciban la carga ideológica de los proyectos como ilegítima. Ahora bien, el concepto de universalidad del servicio educativo estatal lleva a exigir que nadie quede excluido (o se deba excluir) por no compartir una determinada concepción ideológica. El cumplimiento de esta exigencia hace postular que los programas estatales deben tener una fuerte especificidad educativo-instruccional, que insista más en la democratización de determinadas herramientas culturales, que en la comunicación de una visión del mundo y de la sociedad.²⁴

4. Hasta aquí hemos mencionado los elementos encontrados para plantear el problema. *¿Qué líneas de solución se están sugiriendo?*

Los que, reconociendo la dificultad de impulsar procesos participativos desde el Estado, acentúan como control este carácter participativo, incluyendo en él una intencionalidad de concientización, de organización popular y, por tanto, la necesaria asociación de los procesos educativos populares a las organizaciones populares, hacen ver que ellos requieren de “un amplio espacio de independencia y autonomía” (Kaplún, 1983: 75). Con estos antecedentes, postulan una educación no formal de adultos “descentralizada, apoyada y concertada por el Estado, pero no conducida y ejecutada centralmente por él” (Kaplún citado por UNESCO-OREALC, 1984: 69). En esta alternativa los ejecutores y conductores de los programas serían “las propias organizaciones y los centros profesionales independientes de apoyo a la educación popular”, quienes recibirían “el apoyo financiero y técnico del Estado” (Kaplún, 1983: 75).

²⁴ Desarrollé con amplitud esta última idea, en referencia a la escuela, basándome en interesantes sugerencias de A. Gramsci al respecto (García Huidobro, 1984).

Otros, teniendo en cuenta la extensión de la tarea, su necesaria calidad técnica, la magnitud de los recursos humanos y financieros en juego, parecen inclinarse por la existencia de un organismo estatal específico de carácter nacional, que si bien puede actuar descentralizadamente, mantiene un control centralizado y una coordinación de las acciones (ver ejemplos en esta línea en Nagel y Rodríguez, 1982: 64-72, para el caso de las acciones de alfabetización).

Prescindiendo de las alternativas anteriores, parece haber unanimidad acerca de la conveniencia de que existan mecanismos a través de los cuales el Estado transfiera recursos financieros a las organizaciones populares (por ejemplo, sindicatos, movimiento campesino, etc.) para diseñar e implantar acciones educativas en beneficio de sus integrantes.²⁵ Es importante subrayar el valor democrático de esta alternativa; nos encontramos en las antípodas del uso del aparato estatal para imponer un poder y un control sobre los sectores populares. Con una orientación de construcción democrática, el Estado usa su poder para desarrollar el poder de la base social.

Finalmente, se deja entrever en algunos autores la posibilidad de pensar una solución mixta, según la cual existan fondos estatales que se asignen a las organizaciones populares (campesinas, poblacionales, sindicales, políticas, etc.) para propósitos propios más ligados con una educación acorde con su desarrollo organizacional y con la formación ideológica de sus miembros, y que existan simultáneamente programas estatales para asegurar objetivos de educación básica y de capacitación técnica.²⁶ Más aún, se puede pensar que en la medida en que exista un movimiento popular con más conciencia sobre los problemas educativos, éste tendría posibilidad de ejercer un control sobre la forma y contenido de las actividades ofrecidas por el Estado (Paiva, 1980: 85).

25 Así, la Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos reconoce y valora el papel creciente del movimiento asociativo en la EDA (UNESCO, 1985: 8); por su parte, la Consulta Técnica Regional realizada en La Habana recomienda "que el Estado delegue a las organizaciones populares cierta capacidad de organizar ellas mismas acciones de educación de adultos en beneficio de sus integrantes" (UNESCO-OREALC, 1984: 45). Entre los autores que hemos venido citando esta idea se encuentra también repetida: Vanilda Paiva (1980: 85), analizando la relación del Estado con la educación popular, concluye que el movimiento popular debe presionar al Estado para obtener el financiamiento para "la organización de actividades autónomas de diferentes tipos y niveles de acuerdo con las demandas de la sociedad civil" y esto aún en el caso en que la programación de estas actividades "se vincule en forma directa a la lucha social". Propósitos parecidos son sostenidos por Werthein (1983: 113 y 17-18) en relación al papel del movimiento campesino con la educación, opiniones que son retomadas y valoradas por Kaplún (UNESCO-OREALC, 1984: 69-70). Gajardo (1983: 26) se refiere a la conveniencia de fondos de capacitación y/o educación administrados por los propios trabajadores en función de intereses.

26 Si bien no encontramos la alternativa como tal, hay elementos que van en este sentido en el trabajo de Werthein (1983: 17) y en el de Rama (1984: 63). Ver también García Huidobro y Martinic (1984: 78-80).

CONCLUSION

El contenido de este trabajo: preguntas, temas de reflexión, proposiciones para la discusión, me exime de la necesidad de extenderme en conclusiones.

Sin embargo, a modo de conclusión, repetiré las principales preguntas para facilitar el debate:

— ¿Es importante llegar a políticas de EDA más estables y más visibles para los sectores populares y para el conjunto de la sociedad? En caso afirmativo: ¿cómo lograrlo?

— ¿Cuáles deben ser las estrategias y políticas para los sectores que necesitan y, al menos implícitamente, demandan alfabetización y educación básica?

— ¿Cuáles deben ser las estrategias y políticas para los sectores más desfavorecidos que, al parecer, no se motivan directa e inicialmente por la alfabetización y la educación básica?

— ¿Cómo responder a la demanda de los sectores populares por programas participativos que ligen la educación con la organización popular para resolver problemas culturales, sociales o económicos y que tienen inevitablemente un abierto carácter político? ¿Desde el aparato de Estado? En caso afirmativo: ¿En qué forma?

BIBLIOGRAFIA

- BARQUERA, Humberto. "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". En: Latapí, P. y Castillo, A. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. (Retablo de Papel, No. 14), UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- CARIOLA, Patricio. *Educación y participación en América Latina*. CEPAL, Santiago, 1980. También en: *Socialismo y participación*, No. 14, Lima, 1981.
- CASTILLO, A. y Latapí, P. *Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas*. UNESCO-OREALC, Santiago, 1983.
- CASTRO, Claudio y Franco, María. "Caminos y desviaciones de la educación de adultos en Brasil". En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*, No. 3, México, 1981.
- CELADEC. "Educación popular. Fundamentos teóricos y particularidades de la educación popular en América Latina". Mimeo, Lima, 1980.
- CELADEC-DIMED. "Aprender a leer la realidad para escribir la historia". Informe final del Encuentro Latinoamericano de Alfabetización (Bogotá, 22-28 de noviembre, 1981), CELADEC, Lima, 1982.
- CONTRERAS, Eduardo. "La sistematización de la práctica de la educación radiofónica. La experiencia del Proyecto ASER". En: Gajardo, Marcela (Ed.). *Teoría y práctica de la educación popular*. (Retablo de Papel, No. 15), PREDE-OEA-IDRC-CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- DE SCHUTTER, Anton. *La investigación en educación de adultos en América Latina*. CREFAL, Pátzcuaro, 1980.
- GAJARDO, Marcela. *Reflexiones en torno a la investigación en educación de adultos en América Latina*. Centro Multinacional de Educación de Adultos, San José, 1980.
- , *Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias*. UNESCO-OREALC, Santiago, 1983.
- , "Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina". En: Gajardo, Marcela (Ed.). *Teoría y práctica de la educación popular*. (Retablo de Papel, No. 15), PREDE-OEA, IDRC, CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- GARCIA Huidobro, Juan Eduardo. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. UNESCO-OREALC, Santiago, 1980.
- , *La relación educativa en proyectos de educación popular*. CIDE, Santiago, 1982.
- , *Alfabetización y educación de adultos en la región andina*. (Retablo de Papel, No. 6), OREALC-CREFAL, Pátzcuaro, 1982.
- , *Gramsci y la escuela*. CIDE, Santiago, 1984.

Juan Eduardo García Huidobro

GARCIA Huidobro, J.E. y Martinic, Sergio. *Educación popular en Chile: algunas proposiciones básicas*. PIIE, Santiago, 1980.

-----, *Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno*. CIDE, Santiago, 1985.

INFANTE, Isabel. "Acerca de los supuestos de la alfabetización". En: Torres, C.A. (Coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982.

-----, *Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. CEE, México, 1983.

-----, *El analfabetismo y la alfabetización de jóvenes en América Latina*. UNESCO-OREALC, Santiago, 1985.

KAPLUN, Mario. *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. UNESCO-OREALC, Santiago, 1983.

LA BELLE, Thomas J. "Metas y estrategias de la educación no formal en América Latina". En: Torres, C.A. (Coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982.

LATAPI, Pablo. "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza". Ponencia presentada en la Reunión Regional de Educación de Adultos, organizada por OEA y CREFAL, San José, Costa Rica, 26-30 de noviembre, 1984.

-----, *Tendencias de la educación de adultos en América Latina*. (Cuadernos del CREFAL, No. 17), UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1984.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. "Efectos económicos de la educación de adultos". En: Torres, C.A. (Coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982.

-----, "Educación y cambio social. Resultados obtenidos, su explicación y posibles alternativas". En: Centro de Estudios Educativos. *Educación popular en América Latina, avance o retroceso?* CEE, México, 1982.

NAGEL, José y Rodríguez, Eugenio. *Alfabetización. Políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago, 1983.

OCHOA, Jorge y García Huidobro, J.E. "Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no formal". En: Torres, C.A. (Coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982.

PINTO, João Bosco. "Educación de adultos y desarrollo rural". En: Torres, C.A. (Coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982.

-----, "Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a prática da educação popular". En: Paiva, V. (Coord.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Ed. Graal, Río de Janeiro, 1984.

- PICON, César. "La educación de adultos en América Latina en la década de los ochenta: situación y perspectivas". En: Torres, C.A. (Coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982.
- PAIVA, Vanilda. "Estado e educação popular". En: Bezerra, A. y Rodrigues Brandao (Org.). *A questão política da educação popular*. Edit. Brasiliense, Sao Paulo, 1980.
- PROYECTO DEALC. *Sociedad rural, educación y escuela*. UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1981.
- RAMA, Germán. "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular". En: Parma, P.; Rama, G. y otros. *La educación popular en América Latina*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
- RODRIGUES Brandao, Carlos. "Educação alternativa na sociedade autoritária". En: Paiva, V. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Ed. Graal, Río de Janeiro, 1984.
- SALGADO M., Julio. "Revisando nuestro quehacer alfabetizador". Ponencia presentada en la Reunión Regional de Educación de Adultos, organizada por OEA y CREFAL, San José, Costa Rica, 26-30 de noviembre, 1984.
- SCHIEFELBEIN, E. et al. *Características de la educación y el analfabetismo en siete países de América Latina*. CIDE-REDUC, Santiago, 1982.
- SCHMELKES, Sylvia. "La educación rural en el capitalismo dependiente". En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*, No. 3, México, 1980.
- , "La investigación sobre educación de adultos en América Latina". En: Torres, C.A. (Coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. CEE, México, 1982.
- , "La educación y la suerte del campesinado". En: Latapí, P. y Castillo, A. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. (Retablo de Papel, No. 14), UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- SOLARI, Aldo. "Desigualdad social y educación de adultos en América Latina". En: Torres, C.A. (Coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*, CEE, México, 1982.
- UNESCO. "Proyecto de Informe Final". Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, París, 19-29 de marzo, 1985.
- , "¿Qué es la alfabetización?" En: Latapí, P. y Castillo, A. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. (Retablo de Papel, No. 14), UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1985.
- UNESCO-OREALC. *La educación de adultos en América Latina y el Caribe. Informe Final*. Consulta Técnica Regional en el marco de la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (La Habana, 5-10 de septiembre, 1983), OREALC, Santiago, 1984.
- VALENZUELA, Eduardo. *La rebelión de los jóvenes*. Ediciones Sur, Santiago, 1985.

Juan Eduardo García Huidobro

VIO GROSSI, Francisco. *Investigación en educación de adultos en América Latina.* UNESCO, Santiago, 1982.

WERTHEIN, Jorge. “La educación de adultos en los procesos de desarrollo rural”. Ponencia presentada en la Consulta Técnica Regional de Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, La Habana, 5-10 de septiembre, 1983.