



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS**

**LA ALFABETIZACIÓN DEL SUR DESDE LAS
NECESIDADES DEL NORTE: CONTINUIDADES
Y FRACTURAS ENTRE INEA Y ORGANISMOS
INTERNACIONALES**

TESIS

Que para obtener el título de:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:

ROSA MARGARITA SÁNCHEZ PACHECO

ASESORA:

DRA. AMPARO RUIZ DEL CASTILLO



MÉXICO, CD. UNIVERSITARIA

JUNIO DE 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Con amores y alegrías...

A la Mamá, dama de las turquesas, que es luz y fortaleza en mi alma. Por enseñarme a amar el mundo, por ser cuentera de la vida, de los sueños y los suspiros. Porque es libre y me abraza hondo para que lo sea yo. A Manolo, el Papá, porque de sus manos de tabaco se desprende amor y fuerza para mis huesos.

A Belcebucita, que es carcajada y lata, que emergió de los infiernos para hacer mi vida más hermosa, para ser cómplice de atroces fechorías. A Dian que ha acompañado todos mis pasos, cuidándolos, poniéndoles pica pica, contándome historias interminables de miserables y vampiros. Porque el andar de la ficción y la ciencia nos hace eternas y juntas en sangre y corazón.

A Ojos... Ojito de mi luna, ojito de mi sinrazón. Por estar siempre, un poco en el omóplato derecho, a veces en el lóbulo de la oreja, pero siempre cerca para andar y desandar sueños y pesadillas... cuenta cuántas lunas te he querido yo.

A María, que es cronopia y es momo también. Porque ha sido alma gemela, alma salva vidas del naufragio, sonrisa pegada en las paredes de la panza «¿Qué sería la vida si no hubieras nacido? Un cometa sin manto muriéndose de frío». Y a Abraham, por ser hermano de letras y de amores, por ser momo en el corazón.

A Amparo, por enseñarnos a leer el mundo, por contagiarnos las ganas de transformarlo y por ese impulso incontenible que nos siembra para construir utopías en cada rincón, en todos los rincones.

A las chicas mosqueteras: Era, Nay y Pritz. Por ser hermanitas de trabajos y de vida. Estas letras sólo han podido ser con ustedes, que se treparon conmigo al papalote, con sus reflexiones, sus apapachos, sus regaños, nuestros sueños, sus vidas. ¡Las quiero, caray!

A la banda porque son la banda e hicieron de mi trajín por la facultad toda una aventura de locura y desvarío: Adrián, Lutz, Luz, Jaime (helecho), Abril, Beca, Mar María.

A los amores alfabetizadores de la Sierra: Huitzi, Lili, Lupita, Olmo, Bosque, Ge... Con ustedes comenzó todo este viaje. Los he amado desde que el Otzolotzin nos cuidaba las huellas y los amaré siempre.

A los Ollines: Ilse, Ara, Ale, Abril, María, Luz, Jaime, Lulú, Sandra, Misa, Esaú y Vida; por hacer de una cabaña una casa y construir formas de educación autónoma en medio del bosque.

Y un agradecimiento especial a Paula, a María del Carmen y a Lourdes, por enseñarme que detrás de la maldad de la institución hay seres bellos que trabajan todos los días con pasión y comprometidos en el INEA.

Contenido

Para comenzar.....	5
Capítulo 1	11
1.1 Década del 50: la euforia democrática de posguerra y la irrupción del tema educativo en la escena internacional	11
1.2 Los felices años sesenta: educar para el desarrollo	22
1.3 Sobre la caída libre hacia la década perdida... o del nacimiento de un nuevo demonio	37
Capítulo 2	41
2.1 Lo más acabado de la depredación	41
2.2 El proyecto educativo para América Latina.....	59
2.3 Prolongaciones y transformaciones del 2000 para el 2015	65
2.4 Alfabetización y educación de adultos para América Latina.....	70
Capítulo 3	82
3.1 Las campañas de alfabetización en México a partir de la década de los años 50	82
3.2 En el contexto de los años 50.....	86
3.3 Entrando en la década del 70.....	89
3.3 Hacia la creación del Instituto Nacional de Educación de los Adultos.....	99

3.4 El INEA y el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe	105
Capítulo 4	111
4.1 El Consejo Nacional de Educación para la Vida (CONEVyT) y el Trabajo y el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)	111
4.4 Repensando el INEA hoy	128
4.5 Y sin embargo, sigue siendo necesario.....	139
Reflexiones para cerrar... por el momento	143
Bibliografía:	152
Anexos	159

*Para comenzar
(Introducción)*

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*

En estos días, en los que urge construir utopías con cada paso, sumando manos y corazones, se hace indispensable pensar qué caminos son los que andamos y cómo los andamos. Entonces la demanda de alfabetizar a la población, tan ida y traída en los discursos educativos institucionales, nos plantea la pregunta irrenunciable ¿alfabetizar para qué? ¿Para mantener, reproducir y legitimar las condiciones de explotación que abonan a la reproducción del capital? o ¿alfabetizar para encontrarnos, para tender vasos comunicantes, puentes de solidaridad entre todas y todos? Alfabetizar para la libertad es el camino que pensamos nosotros que hay que construir, pero ¿es ese el propósito que se plantean los proyectos de alfabetización institucionales, tradicionales, que se esbozan desde los gobiernos neoliberales y los organismos internacionales?

Ya el viejo Paulo Freire, pedagogo brasileño, señalaba que la lectoescritura no se trata únicamente de un proceso de decodificación de grafías, del simple aprendizaje de un sistema de códigos. La lectoescritura es, más allá de la lectura del texto, una lectura del mundo. Entonces, si los procesos de

alfabetización son formas de aprender a leer el mundo, se hace necesario cuestionar las formas de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Desde su invención, hacia el año 3500 a. C.¹, la escritura ha cumplido diferentes funciones, no sólo en cada época, sino también en cada clase social. Las primeras inscripciones que podemos considerar propiamente como parte de un sistema de escritura, son fundamentalmente registros de los bienes de los pueblos y sus gobernantes, listados de objetos y nombres; las tablillas sumerias, que los estudiosos suponen presentan las primeras formas de escritura gráfica, cumplían más bien la función de listados. Paulatinamente se comenzó a emplear la escritura con fines literarios, para registrar las historias cosmogónicas, las hazañas de los héroes, las enseñanzas de los abuelos; en fin, la escritura sirvió para conservar la memoria de los pueblos a través de los siglos. Ejemplo de ello son los códices mayas y mexicas, en los que quedaron registrados los gobernantes, pero también algunas de las narraciones sobre la génesis de sus culturas y sus mitos.

En estas lejanas épocas la escritura no estaba al alcance de toda la población –como tampoco lo está ahora-. Existía únicamente una élite de sacerdotes y estudiosos capaces de leer y escribir, y eran estos personajes los que producían y conservaban en su poder los escritos. Al correr del tiempo, con el desarrollo de los estados naciones en Occidente y en gran medida gracias al desarrollo de la imprenta, fue posible que la escritura ganara terreno en sectores más amplios de la población, pese a esto, no llegó a convertirse en una práctica democratizada. Fue a partir de las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del XIX que la lectoescritura se convirtió en una herramienta necesaria para

¹ Según Walter Ong, *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra* editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

la consolidación de los estados nación, en tanto que el estar alfabetizado se constituyó en requisito para el ejercicio de los *derechos ciudadanos*. De allí que los primeros programas de alfabetización formal que se tienen registrados para la región europea, daten del siglo XVII y hayan sido implementados con la colaboración conjunta de las instituciones clericales y los Estados².

Sin embargo, este largo proceso de la alfabetización, mejor dicho, de los diferentes procesos de alfabetización, de los que se tienen registros documentados desde hace cinco siglos, en la actualidad aún son fuente de conflictos y nos presentan innumerables preguntas y contradicciones a la luz de la función que hoy en día se le asigna a la lectoescritura, pero sobre todo, a los alfabetizados de acuerdo a la clase social a la que pertenecen. De ahí que ahora resulte pertinente cuestionarnos sobre la forma como son elaborados e implementados los programas de alfabetización, los objetivos que persiguen y los intereses a los que responden para cada momento histórico.

En nuestros días, a través de los organismos internacionales, se ha colocado a la alfabetización en la base de los sistemas educativos en general, como parte de un proyecto educativo que en última instancia se inserta en la lógica de cada modelo de sociedad. Es necesario tener presente que la condición de analfabetismo no es aleatoria, producto de un destino funesto designado por fuerzas superiores, sino que está relacionada a condiciones económico-sociales específicas que marginan, excluyen y condenan a ciertos grupos sociales de los procesos de alfabetización durante la infancia, y que a perpetúan el analfabetismo a lo largo de los años en el marco de condiciones de pobreza y miseria más amplios.

² Antonio Viñao Frago, *Leer y escribir: Historia de dos prácticas culturales*. editorial Fundación Voces y Vuelos, México, 1999.

Por otro lado, no existe un modelo de alfabetización para todos los países, ni para todos los sectores de la población en una sola nación, esto se debe simplemente a que no se espera que la lectoescritura cumpla las mismas funciones en los diferentes sectores de la sociedad. Al final de cuentas la alfabetización es una práctica social, política y económica, y como tal, debe analizarse en el contexto de procesos históricos, políticos, económicos y socioculturales dinámicos.

Desde esta perspectiva es imprescindible cuestionar sobre qué bases se construyen los programas de alfabetización, cuáles son los ejes que los determinan y cuáles son las expectativas que los grupos de poder depositan sobre los alfabetizandos adultos en el marco de los planes educativos nacionales así como los que parten de las recomendaciones de los organismos internacionales que resaltan la necesidad de erradicar o cuando menos disminuir el analfabetismo. Luego, habrá que ubicar cómo es que esas lógicas son ejecutadas en México a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que es el proyecto vigente, en el afán de comprender las continuidades, desfases y contradicciones que se mantienen con los proyectos internacionales de acuerdo al rol que le es conferido al país desde el proyecto hegemónico.

Considerando lo anterior el cuestionamiento del que partimos para realizar esta investigación fue ¿qué funciones se le asignan a los procesos de alfabetización de adultos desde los gobiernos que buscan perpetuar el sistema socioeconómico capitalista, en América Latina y más específicamente en México? Esta pregunta nos llevó a dar un recorrido por la historia de la alfabetización a partir de los lineamientos que fueron lanzados por organismos como la UNESCO y el Banco Mundial (BM) desde los años 50, para la región latinoamericana. Encontramos que hay un primer periodo que podemos situar entre la década de los años 40 y principios de los años 60, en el que se promovieron campañas

masivas de alfabetización con la finalidad de que contribuyeran a la formación de ciudadanos. La alfabetización de las masas se convirtió en una prioridad de los gobiernos latinoamericanos pues se demandaba que para el ejercicio del voto, las personas supieran leer y escribir. También fue en este periodo, a inicios de los años 50, en el que la UNESCO y otros organismos comenzaron a insertar planteamientos teóricos, propuestas metodológicas y discursos ideológicos en torno a la alfabetización de adultos y las formas de erradicar el analfabetismo. Desde sus inicios este tipo de recomendaciones han estado encaminadas a la homogenización de los procesos educativos en todos los niveles de los sistemas escolares. Finalmente, en el contexto de la aplicación de las políticas neoliberales, el desprecio por la educación, y en particular por la educación de adultos, se ha vuelto dramático.

Este trabajo parte de un recorrido histórico para ubicar las demandas que han guiado el diseño y la aplicación de los diferentes proyectos de alfabetización, hasta llegar al análisis del actual modelo de educación de adultos por el INEA en México, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Con el propósito de comprender cuáles son los fines que guían el proyecto de alfabetización en México, en el marco de las políticas neoliberales y su relación con los organismos internacionales.

En necesario mencionar que como parte de la investigación que requería el último capítulo (El proyecto de educación de adultos del INEA), realizamos algunas entrevistas a personas que trabajan o trabajaron en el INEA. Estas entrevistas fueron valiosísimas para ampliar, profundizar y desmitificar algunas ideas que teníamos a principio de este trabajo sobre el Instituto. Nos permitieron conocer la estructura del INEA, sus problemas y contradicciones, pero sobre todo, nos obligaron a matizar, a

reconocer elementos valiosos que no es posible conocer más que a través de la voz de los que día con día dan vida y sentido al proyecto de alfabetización.

Sin más, acá van estas letras, con la esperanza de que aporten alguna cosa para pensar en torno a la educación de adultos, a la alfabetización y a nuestro propio quehacer como investigadores desvelados por la educación.

Capítulo 1

Antecedentes de los proyectos de educación y alfabetización de adultos desde los organismos internacionales para América Latina

Las alfabetizaciones son prácticas sociales. Prácticas o modos de comprender el mundo y las relaciones sociales, a los demás y a nosotros mismos, al grupo o grupos de pertenencia y a los de comparación o referencia. Prácticas, pues, también de hegemonía, clasificación, dominación.

Antonio Viñao Frago, *Leer y escribir: Historia de dos prácticas culturales*.

1.1 Década del 50: la euforia democrática de posguerra y la irrupción del tema educativo en la escena internacional

Desde el siglo pasado el asunto educativo ha estado en el centro de los debates nacionales e internacionales. La cuestión es tratada a partir de diferentes corrientes teóricas, los gobiernos de todos los países del globo se comprometen a mejorar las condiciones educativas en sus naciones y los organismos internacionales otorgan año con año fuertes créditos y apoyos para la construcción de escuelas, el mejoramiento de los planes de estudio, etcétera. Sin embargo, el tema educativo, hasta la década de los años 40 del siglo pasado, era un asunto que trabajaban los gobiernos de las naciones de acuerdo a intereses y necesidades más bien nacionales. Fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial, que el tema comenzó a discutirse en foros internacionales, sobre todo gracias a la reciente creación de organismos de carácter internacional.

Al concluir la Segunda Guerra Mundial el sistema capitalista experimentó algunas transformaciones de reestructuración como respuesta a la reorganización del capital mundial, a la repartición del globo que hicieron entre sí las potencias vencedoras, y a la cada vez más amenazante Unión Soviética, encarnación del sistema económico antagónico (con todas sus deficiencias e incoherencias como tal). El avance del proceso de globalización generó un desarrollo en la internacionalización de las relaciones de dependencia económica con características propias, que acentuaron la complejidad de la división internacional del trabajo³. Para la década de los cuarenta el capitalismo se ve en la imperiosa necesidad de hallar formas para legitimar el modelo productivo, después de haber transitado por la fortísima crisis del 29 y sus estragos a lo largo de la década de 1930, las consecuencias de la guerra (muchas de ellas benéficas al modo capitalista) y la confrontación con el modelo económico soviético. Para hacer frente a este panorama los países desarrollados, ahora dirigidos por la batuta de Estados Unidos, optaron por una modalidad de la economía capitalista mundial que Hobsbawm reconoce como *mixta*; propulsando de manera vertiginosa la industrialización de las naciones por un lado, y manteniendo la gestión del Estado para regular las relaciones económicas, por el otro.

La expansión del modo capitalista frente al socialista soviético pasa por dos elementos importantes: garantizar el desarrollo de la producción con el consecuente consumo de mercancías, y la legitimación del sistema mediante el aseguramiento de un mejor nivel de vida para la población, con respecto al modelo soviético, es decir, el desarrollo de la clase media. La democracia electoral

³ Eric Hobsbawm, *Historia del Siglo XX*, Editorial Crítica, 7ª edición, Barcelona, 2004, págs. 271-304.

capitalista, edificada sobre las masas votantes, prometía la libertad de consumo como si ésta fuera real y como si estuviera en estrecha relación con la libertad política y social.

El proceso de industrialización masiva que se había impulsado desde el siglo XIX en los países desarrollados ahora, tras el conflicto bélico debía ser implantado también en los países subdesarrollados, con la finalidad de aprovechar la mano de obra barata del Tercer Mundo, y elevar la tasa de ganancia con base en la explotación de trabajadores con salarios más bajos que los de Primer Mundo; pero también para generar los nuevos mercados de consumo que requeriría la creciente producción. Si bien esto se presenta en todo su apogeo en la década del 60 con la entrada de la Alianza para el Progreso en América Latina, vale considerarlo en este momento dado que se perfila con toda claridad a partir de los años 40.

La educación funciona desde esta lectura como la preparación de obreros que sean capaces de responder a las demandas del proceso de industrialización que iba extendiéndose hacia los países de la periferia, pero quizá se le otorgó mayor peso en este momento, al menos en el discurso, a su función como legitimadora de la democracia y a la preparación de votantes en este sentido; de allí que algunos autores hablen de la “euforia democrática de posguerra”.

En Estados Unidos se hablaba de la escuela como el espacio en el que los ciudadanos aprenderían los valores democráticos del mundo capitalista. Desde aquella nación se proponía una estrategia de “desarrollo de comunidades”, donde la alfabetización cumplía un papel fundamental en la formación de ciudadanos, lo que en última instancia llevaría a reflexionar sobre las exigencias que se hacían a la alfabetización. Vanilda Paiva dirá lo siguiente: “... si la alfabetización no conducía necesariamente a la

formación del ciudadano políticamente consciente y responsable se imponía un tipo de programación que implicase una profundización del 'compromiso educativo' y social de la clientela de los programas."⁴ Éstos giraban en torno al desarrollo de comunidades bajo el modelo "organizacional estadounidense" y debían servir a la implantación de la "democratización fundamental", lo que significaba propulsar la participación de la población a nivel local. La UNESCO buscó generar adaptaciones y modificaciones de manera que estos programas fueran viables en los países del Tercer Mundo. La *planeación educativa* como resultado de estos esfuerzos se exportó a los países del sur entrando en la década del 50. Algunos autores la señalan como los albores de la tecnocracia educativa y una forma más de las llamadas *tecnologías sociales*, muy relacionadas con la Escuela de Chicago, que hacia finales de la década se vio profundamente influida y afinada por las propuestas teóricas del capital humano de Schultz.

La educación de adultos nace entonces como parte del proceso de democratización de posguerra, primero como una necesidad de los países industrializados, pero luego como proyecto para las naciones de Tercer Mundo, a través de la influencia de los organismos internacionales. El mundo occidental industrializado debía contar con una estructura electoral que avalara y reprodujera la participación electoral de la población, como parte del modelo económico en general. Pero al mismo tiempo funcionó, al menos de manera incipiente, para asentar la necesidad de preparación constante para la población adulta, de acuerdo a los requerimientos del avance de la industria y la tecnología. Con la emergencia de los organismos internacionales⁵ -que habían sido creados con la finalidad

⁴ Vanilda Paiva, "Educación Permanente: ¿Ideología Educativa o necesidad económica social", en Carlos Alberto Torres (coord.), *Ensayos sobre la educación de lo adultos en América Latina*, Centro de Estudios Educativos, México, 1982, p. 169.

⁵ ONU-UNESCO, Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización de Estados Americanos (OEA), y hacia los años 60 CEPAL y Organización Internacional del Trabajo (OIT)

establecer los lineamientos y acuerdos generales sobre los que guiarían sus relaciones las naciones-, se proponía un modelo educativo homogéneo que encauzara la educación del mundo capitalista conforme a las necesidades del mismo, tanto desde el punto de vista productivo como ideológico, bajo un discurso tejido en torno a la noción de democracia, noción, por cierto, también homogénea y acorde a las demandas del modelo capitalista y el avance del proceso de industrialización, que al mismo tiempo se valía de ésta para su legitimación frente al modelo soviético.

Alfabetización y educación de adultos en los años 40

Las grandes campañas de alfabetización en América Latina habían sido impulsadas desde la década de 1940, en algunos casos por iniciativa de los gobiernos locales como en el caso de México, y en otros a través de organizaciones internacionales; ejemplo de esto fue la incursión del Instituto Lingüístico de Verano que llegó a Perú en 1946, instaurando estrategias para la escritura de las lenguas indígenas como parte de un proyecto de evangelización. En 1934 Moisés Sáenz lo trajo a México con el aval del entonces presidente de la República, Lázaro Cárdenas. Este instituto aún trabaja en diferentes lugares de la región latinoamericana, caracterizado por su labor en la creación de cartillas en las que se pasan al alfabeto lenguas indígenas. A lo largo de los años se le ha vinculado con la CIA y otros organismos de inteligencia estadounidenses. Según la UNESCO, en esta época la tasa promedio de alfabetización era del 25%⁶.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la UNESCO, se encargó de proponer y propagar el discurso, así como generar las iniciativas en torno a la educación que serían necesarias

⁶ Para más referencias del IVL ver capítulo 3.

para el mundo que se reconstruía luego de la guerra, éste prendió como chispa en paja. Hacia la mitad del siglo XX, los esfuerzos dirigidos a la educación de adultos, que por excelencia habían estado centrados en la alfabetización, empezaron a plantearse propósitos más amplios. Así en 1949 se echó a andar la *Campaña contra la Ignorancia*, tras una reunión convocada por la UNESCO en Elsinor, Dinamarca, en la que se discutió sobre los fines y métodos de la educación de adultos, a partir la idea de la cooperación internacional para el buen desarrollo de los planes y proyectos educativos.⁷

La educación fundamental

En el tema de la democratización fundamental, para el caso de la educación, podemos ubicar dos propósitos, que aunque distintos, estaban profundamente relacionados entre sí; uno, quizá el más general, tenía que ver con preparación de ciudadanos para ejercer, fortalecer y consolidar el proyecto democrático que desde la nación estadounidense se publicitaba, ciudadanos que aspiraran a la democracia electoral a la estadounidense. Y otro que hablaba de la democratización educativa, que quería decir la ampliación de los sistemas escolares en los países subdesarrollados. Esta necesidad de ampliar la cobertura educativa se presentaba como prolongación lógica de un modelo de sociedad pretendidamente democrático, donde toda persona debería tener acceso a la educación; pero también estaba relacionada con la formación en las aulas de un tipo de ciudadano específico, a saber, aquél que basa su participación política y social exclusivamente en el ejercicio del voto.

Planteada a principios de los 40 y difundida a lo largo de esa década por la UNESCO, *la educación fundamental* proponía que “la formación económica, política y social de los adultos debía ser

⁷ Gustavo Cirigliano y Carlos E Paldao, “La educación de adultos en América Latina: hipótesis interpretativa y perspectivas” en Carlos Alberto Torres (coord.), *Ensayos sobre la educación de lo adultos...* p. 321.

desarrollada a partir de sus actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales”⁸. Pensada para atender a la población adulta, esta idea buscaba ampliar los espacios educativos fuera del sistema escolarizado o formal, hacia lo que se conoce como *educación no-formal*. Partiendo de la enseñanza de los rudimentos básicos que se proporcionaban en la escuela, la educación fundamental se proponía, con base en la vida cotidiana de los adultos, enseñar aquello que era considerado como esencial para cualquier persona fuera del sistema escolarizado.

En el centro de los conocimientos básicos que debían proporcionarse se encuentra la alfabetización. Ésta se había convertido en requisito indispensable para el ejercicio de los derechos democráticos, es decir, para votar. En muchos lugares sólo aquellos que sabían leer y escribir estaban en posibilidades de emitir un voto; de allí que fuera la base de la enseñanza para adultos. Al mismo tiempo y como parte de la propuesta más amplia de la educación fundamental, la alfabetización iría acompañada de la enseñanza de algunas “habilidades domésticas”.⁹

Fue en estos años que comenzaron a generarse a nivel internacional las discusiones sobre la alfabetización –no sólo de adultos: qué se entendería por analfabetismo, cuáles eran los lugares en los que se presentaban las mayores tasas de población analfabeta, cuáles serían las estrategias para erradicarlo, etcétera. Así, lograr la alfabetización universal se convierte en una meta que habrán de alcanzar todas las naciones. En los foros internacionales de la UNESCO se hablaba sobre la cooperación para erradicar el analfabetismo y fueron enviados, como parte de la cooperación,

⁸ Juan E. García Huidobro, “Educación de adultos. Puntos para un debate” en Araceli Mingo y Sylvia Schmelkes (compiladoras), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina (antología)*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1992, p. 30.

⁹ Es necesario resaltar que los proyectos de educación y alfabetización para adultos en México y otras partes de América Latina, fueron impulsadas mucho antes de que la educación fundamental fuera abanderada por la UNESCO. Para el caso de nuestro país podemos rastrear los primeros esfuerzos en este sentido desde la década de 1920.

asesores especializados en materia para apoyar a las naciones que habían adoptado el proyecto de lograr la alfabetización universal como propio.

Podemos leer varias deficiencias en esta propuesta, si bien retoma el contexto de la comunidad para la enseñanza –asunto que han recuperado numerosos pedagogos de las corrientes críticas como vital en todo proceso de educativo-, el supuesto de que existen *elementos fundamentales* en la educación, además de resultar ambiguo, nos obliga a preguntarnos quién determina aquello que es imprescindible y desde dónde lo hace. Pese a que se hablaba de partir de las preocupaciones y necesidades fundamentales de la comunidad no podemos jactarnos de que en la práctica se buscara llevarlo a cabo, antes bien parece que la única preocupación era generar estrategias a partir de los modelos educativos que contribuyeran al desarrollo de lo que entendían como democracia los grupos de poder.

Hacia 1950 nació el Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) con domicilio en Pátzcuaro, Michoacán, México, como parte de los primeros proyectos educativos para adultos en América Latina, que serviría a la “democratización fundamental”, de hecho el nombre que tomó en sus inicios este centro fue el de Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina. Este centro se inscribe en la serie de proyectos que nacieron inspirados en el modelo organizacional estadounidense de programas de desarrollo comunitario, resultado de la iniciativa de la UNESCO con la colaboración de la Organización de Estados Americanos.

Al final de la década fue publicado el *Libro Blanco* de la Situación Educativa en América Latina (UNESCO, 1960), que sentará el inicio, desde nuestro punto de vista, de una nueva etapa en las iniciativas educativas para América Latina desde los organismos internacionales. En él se alertaba que “según datos disponibles, más de la mitad de la población en edad de trabajar, no ha aprobado un año escolar concreto”¹⁰. Por su parte y para reforzar los datos del Libro Blanco, se estimaba que en México el porcentaje de la población entre 15 y 29 años que nunca había estudiado para 1960 era de 33.2%, el analfabetismo, en consecuencia se calculaba entre el 33 y el 34.6%.¹¹ Todo lo anterior sin considerar las desigualdades en números que se presentan de manera interna de acuerdo a sexo, entre las zonas rurales y las urbanas, y entre las clases sociales.

La teoría del capital humano

Muchas fueron las corrientes teóricas que inspiraron, sustentaron y promovieron que la educación de adultos tomara sucesivamente determinados rumbos. Carlos Torres reconoce a John Dewey como uno de los principales ideólogos de la UNESCO. De tendencia liberal Dewey trabajó en las reformas educativas de Estados Unidos entre 1920 y 1950, que inspiraron en gran medida las iniciativas que pretendieron trasladarse a América Latina.

Por estos mismos años, surge la teoría del capital humano, desarrollada por Theodore Schultz. Nacida en el seno de la Universidad de Chicago, esta propuesta parte de las premisas de la economía liberal para relacionar la escolarización (a la que llama *educación*) con el incremento del ingreso nacional.

¹⁰ Citado en: María Jesús Martínez Usarralde, *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*, Ed. Octaedro, España, 2005, p. 21.

¹¹ Según datos de la UNESCO, citados en Ernesto Schiefelbein, “El empleo en el mercado de trabajo y la educación de adultos”, en Carlos Alberto Torres (coord.), *Ensayos sobre la educación de lo adultos...* pp. 56 y 60.

Propone que se debe considerar “la educación como una inversión en el ser humano y a sus consecuencias como una forma de capital”¹², de manera que la inversión en años de escuela para cada niño, deberá pensarse en función de las ganancias que aportará a largo plazo, una vez que se convierta en capital humano al ingresar al mercado laboral. Para esto Schultz considera dos elementos a fin de elaborar los cálculos de rentabilidad: los recursos que deja de percibir el estudiante mientras se encuentra en la escuela y el gasto que debe hacer el estado para generar la infraestructura necesaria para cada nivel escolar. De ahí que la educación universitaria sea la más costosa, pero también la que en términos de capital humano individual más reditúa a largo plazo. Sin embargo, dado el costo que genera un estudiante que ha llegado a este nivel, sólo aquellos que comprueben ser los más aptos para seguir la carrera escolar deberán permanecer en la escuela. De los planteamientos anteriores deriva que la educación básica sea la prioridad para atender las necesidades de escolarización de las masas; con pocos años de formación el gasto es reducido y el tiempo que el Estado tarda en recuperarlo es menor, pues la incorporación al mercado laboral disminuye en comparación con los niveles superiores.

Esta teoría influyó profundamente en las propuestas de diseños educativos durante la década del 50, relacionada especialmente con las que se conocieron como tecnologías educativas venidas de los modelos estadounidenses. Ahora podemos ir entendiendo porqué la educación de adultos se mantuvo siempre relegada, en tanto no generaba las ganancias que otros niveles, al tratarse de una población que ya se encontraba en el mercado laboral. Al mismo tiempo, no convenía abandonarla porque representaría una dificultad para la adopción del modelo económico y social; para la teoría

¹² Theodore Schultz, “Valor económico de la educación, formación del capital humano, inversión y desarrollo”, en antología preparada por María de Ibarrola, *Las dimensiones sociales de la educación*, Ediciones el Caballito, SEP, México, 1985, p. 69.

del capital humano “La instrucción aumenta la capacidad de la gente para adaptarse a los cambios en las oportunidades de empleo asociadas con el desarrollo económico”¹³. Desde esta perspectiva algunos años de formación en el sistema escolar, o en alguna de las modalidades de la educación no formal, contribuiría a generar una población capaz de asimilar y responder a las demandas del capitalismo. Para la década del 80 veremos cómo esta teoría y otras afines, regresan a los debates sobre educación con renovadas fuerzas.

Si bien la reducción de las tasas de analfabetismo y la ampliación de la cobertura escolar en América Latina no vio grandes avances durante este periodo, resulta importante recorrerlo pues fue durante él que se colocó el tema de la educación como parte de las discusiones de carácter internacional. Fue a partir de la década del 50 que los organismos internacionales, en especial a través de la UNESCO, lograron insertar tendencias teóricas y metodológicas, mediante la producción de estudios con base en estadísticas, la movilización de especialistas, la emisión de recomendaciones y el otorgamiento de apoyos económicos, ganando así terreno en materia educativa en cada uno de los países de América Latina y el mundo, con diferente grado de aceptación en cada caso.

Lo anterior coadyuvó a asentar el modelo de desarrollo desde el Norte, que veremos con mayor claridad en las décadas siguientes, y a construir las bases para proponer una educación cada vez más homogénea, de acuerdo a las exigencias del modelo socioeconómico. En cuanto a la educación para adultos, comienzan a elaborarse planes que refieren específicamente a las necesidades que supone atender a la población de 15 años y más con algún rezago escolar, no sólo respecto a la alfabetización, sino a las habilidades y capacidades necesarias para integrarse al modelo de

¹³ *Ibid.* p. 74

desarrollo, antes de esta década, los esfuerzos dirigidos a la esta población se habían mantenido como parte de los proyectos educativos de cada nación.

1.2 Los felices años sesenta: educar para el desarrollo

Siguiendo fines metodológicos hemos delimitado la etapa entre 1960 y 1975; consideramos que en este periodo se generaron grandes avances en términos de apoyo a los sistemas educativos en América Latina, aunque con variantes en cada país, no obstante bajo el signo de las nociones desarrollistas. A lo largo de estos años fue instaurado un modelo de desarrollo económico y social que favoreció en mayor o menor medida –según las especificidades de cada contexto- el avance de la educación en términos de cobertura. Algunos autores han llamado a este periodo “expansivo”, pues efectivamente durante él se vio un interés internacional, desconocido hasta entonces, por ampliar el sistema educativo en las naciones de Latinoamérica. Pese a los esfuerzos y logros en la materia, veremos que entrando en la década del setenta las políticas que habían tomado fuerza sobre la promesa de que la expansión de la escolarización sería garante de un mayor desarrollo económico y social, comienzan a retroceder, al tiempo que los discursos que sostenían esta idea van modificándose, como resultado de las deficiencias de algunos proyectos, pero quizá más aún, como parte de la crisis que el propio modelo económico suscitó hacia finales de la década del setenta.

El discurso desarrollista fue presentado en sociedad justamente por las naciones que encarnaban el ideal del desarrollo.¹⁴ Suponía que, sobre la base de una sociedad democrática, en el marco de una

¹⁴ El desarrollismo como proyecto político, económico y social impulsado en la región latinoamericana por la CEPAL, se vio atravesado por múltiples vetas contradictorias y diversas, una de ellas el populismo, que adquirió características específicas de acuerdo al contexto de cada país, y que no se manifestó en todas las naciones claramente. En todo caso, podemos ubicar como elemento común, la aspiración a alcanzar un

economía capitalista, con amplia capacidad productiva y su correspondiente mercado de consumo, las naciones alcanzarían el progreso, el crecimiento económico y por ende el bienestar social. La noción de desarrollo, frente a la de subdesarrollo como su contraparte, representaba no sólo el fin al que debían aspirar todas las naciones, sino el camino que debían andar para llegar a él. En América Latina (aunque no de manera exclusiva), Estados Unidos se posicionó como el ideal del desarrollo y como la mano que señalaría el sendero y proporcionaría la ayuda necesaria para andarlo.

En esta lógica las economías dominantes exportan las especificidades del modelo, enmarcadas en aparatos teóricos que las justifican. Ya que no se trata únicamente de la imposición de formas concretas de intercambio a nivel internacional y local, sino de las relaciones sociales que se generan a partir de éstas¹⁵, el proyecto desarrollista que pretendía imponer, en última instancia, una determinada visión de mundo cuyo eje era el consumo permanente, demandaba –como todo proyecto político-económico- una herramienta de legitimación. La CEPAL cumplió esa función en el continente, generando especialistas que defendían el ideal de desarrollo principalmente desde las ciencias sociales; mientras que la educación en sus diferentes niveles fue uno de los receptores y reproductores de las teorías en el espacio concreto de lo social.

Uno de los elementos fundamentales en este momento es la cada vez mayor injerencia de las potencias económicas en las naciones ahora llamadas subdesarrolladas en los asuntos nacionales a través de los organismos internacionales. A través de éstos los detentores del capital logran incidir en

despegue económico basado en un capitalismo nacionalista, donde el Estado fungía como rector central de la economía y de la producción, al mismo tiempo que se proponía mantener el control de las masas desde una organización vertical.

¹⁵ “Lo que los individuos son depende (...) de las condiciones materiales de producción (...). Y presupone a su vez, un intercambio entre los individuos. La forma de intercambio se halla condicionada, a su vez, por la producción. Las relaciones entre unas naciones y otras depende de la extensión en que cada una de ellas haya desarrollado sus fuerzas productivas, la división del trabajo y el intercambio interior. (...) Pero no, sólo las relaciones entre una nación y otra, sino también toda la estructura interna de cada nación depende del grado de desarrollo de su producción y de su intercambio interior y exterior.” Carlos Marx, *La ideología alemana*, 1974, p. 19.

las políticas sociales, económicas y políticas de las naciones subdesarrolladas. En lo educativo, a través de las recomendaciones internacionales de estos organismos, introdujeron en los planes de estudio en los diferentes niveles de escolarización las tendencias que más convinieran a la dinámica económica; ello de acuerdo al papel que le fue asignado a la población en cada nivel educativo y de acuerdo a la clase social a la que pertenecen. Esta acotación es especialmente importante para comprender las características de la educación para adultos durante este periodo.

Organismos como la ONU, UNESCO y CEPAL representan con el antifaz humanista los intereses del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Mediante la generación de múltiples programas asistencialistas y documentos de investigación atenuaron, y atenúan hoy en día, a nivel discursivo el impacto devastador que implicaba un modelo de desarrollo que se sostenía en la competencia sin tregua, el consumo desmedido, constante y la explotación sistemática de mujeres, hombres, niños, niñas y del entorno natural.

En este contexto, en 1961 fue aprobado por las naciones pertenecientes a la Organización de Estados Americanos, OEA (Cuba no) el acuerdo de la Alianza para el Progreso, impulsado por el entonces presidente de EUA, J. F. Kennedy. Éste se proyectó a diez años, durante los que la nación estadounidense proporcionaría ayuda a los países latinoamericanos suscritos a la Alianza para la mejoría de sus condiciones económicas y sociales. Los apoyos serían mayoritariamente económicos, pero incluían también asistencia profesional para el diseño o mejoramiento de algunos programas locales.

Como estrategia para consolidar su poderío geopolítico, ampliar su mercado y acrecentar su influencia económica en Latinoamérica, la Alianza para el Progreso requería un sustento económico

político y al mismo tiempo un medio para legitimarse. La educación como uno de los elementos que potenciarían el prometido –y demandado- desarrollo, se colocó en uno de los centros de atención para los países de la región.

El desarrollo como propuesta homogeneizante pretendía establecer aspiraciones, “estilos de vida”, modos de consumo, en fin, un modelo de sociedad único que por superior habría de buscarse. Lo que no significaba de ninguna manera que la potencia del norte pretendiera que Latinoamérica alcanzara el nivel de desarrollo publicitado, antes bien, el propósito era que se mantuvieran las diferencias económica y políticamente convenientes al interés del gran capital internacional, a partir de sus efectivas recomendaciones e intervenciones sobre los países pobres.

El mejoramiento del nivel de vida por habitante era uno de los logros que conquistaría toda nación desarrollada. Pese a la falacia de tal suposición no podemos dejar de considerar que en última instancia se trataba de un horizonte deseable para el capitalismo de la época. Aumentar o consolidar (para algunos casos) la clase media, representaba la posibilidad de elevar el nivel de consumo de la población, lo que garantizaría la colocación de una producción sostenida y cada vez mayor. Como hemos visto a lo largo de la historia, es iluso, por decir lo menos, suponer que el aumento de la producción en sí mismo generaría una mayor demanda.

El fortalecimiento de la clase media tenía que ver con la oferta de ciertos bienes de consumo tanto culturales como materiales, y aunque efectivamente el consumo activa un ciclo económico, de ninguna manera la oferta por sí misma genera demanda, de allí la importancia propagandística de la noción de desarrollo; empero, pese a que el modelo desarrollista lograra generar necesidades

artificiosas en este nuevo sector social, lejos estaba la posibilidad de que la demanda quedara garantizada y por ende la realización de la mercancía.

Pero volvamos un paso atrás, en todo caso el aumento de la producción requería de la disponibilidad de mano de obra calificada capaz de asimilar la tecnología que se producía en el norte del continente –no en México, por cierto-. La educación escolarizada, en este sentido viró hacia la formación de personal capacitado.

Carlos A. Torres advierte que uno de los papeles que le fueron asignados al sistema escolar estaba estrechamente vinculado con “la formación de la mano de obra profesional y técnica” pero también con la aceptación, incorporación y aprovechamiento de los avances tecnológicos que se estaban generando. Y agrega: “La educación fue considerada importante para la generación de ‘aptitudes para la empresa’ y la ‘consolidación de nuevos patrones de consumo’, así como para ‘incrementar la propensión al ahorro’, la ‘adaptabilidad a los cambios económicos’, y la ‘participación activa de los distintos sectores sociales en las tareas del desarrollo’.”¹⁶

Por otro lado, el sistema educativo debía construir el perfil de una clase consumidora de bienes materiales específicos, pero también de productos culturales de manufactura primordialmente estadounidense, la adopción paulatina de valores sociales que garantizara lo que Torres pone como “tareas del desarrollo”. Y en esta misma línea, impone y legitima determinadas aspiraciones teóricas e intelectuales.

La afirmación que Illich hacía en 1973 en este sentido por verdadera resulta devastadora:

¹⁶ Carlos A. Torres, *Ensayos... Op. cit.* p. 208.

La escuela es el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles, una sociedad que confía en normas de valor de vigencia mundial, en una planificación a gran escala y a largo plazo, en la obsolescencia continua de sus mercancías basada en el *ethos* estructural de mejoras interminables: la conversión constante de nuevas necesidades en demandas específicas para el consumo de satisfactores nuevos.¹⁷

Alfabetización

La educación en este escenario fue colocada como una prioridad para las naciones latinoamericanas y la alfabetización como punto de partida. Para 1960 la tasa de analfabetos adultos (más de 15 años) en América Latina representaba el 33.9%, un estimado de 41, 200, 000 personas que no sabían leer y escribir. Los porcentajes varían ampliamente para cada país, así Argentina y Uruguay presentan menos del 10% de población analfabeta (8.6 y 9.6 respectivamente), mientras que en Bolivia y Guatemala rebasa el 60% (61.2 y 68.5 para cada caso). Por su parte Haití tenía 85.5% de población adulta analfabeta y México 34.6%.¹⁸

Ya en 1960 la UNESCO había publicado el *Libro Blanco*, en él se llamaba a la expansión del sistema escolar, sin embargo la implantación definitiva del modelo desarrollista que se desprendía de la Alianza para el Progreso, se inauguró en el ámbito educativo en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina celebrada en Santiago de Chile en 1963; patrocinada

¹⁷ Ivan Illich, *Un mundo sin escuelas*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977, p. 15.

¹⁸ Datos tomados de Aldo E. Solari, "Desigualdad social y educación de adultos en América Latina", en *Ensayos... Op.cit.* p. 29.

por Organización de Estados Americanos (OEA), UNESCO, CEPAL, Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés). La asistencia de estos organismos nos da luces respecto a la creciente influencia internacional en la región, y no es de extrañar la sede pues se ha visto que, sobre todo a partir del modelo neoliberal, Chile ha servido de laboratorio y puerto de entrada a la ejecución de los planes estadounidenses para América Latina. Esta situación alcanza a verse desde esa década.

De las conclusiones de la conferencia se desprendió que el principio de la educación sería la preparación de los recursos humanos necesarios para el óptimo desarrollo económico de las naciones. Como delineábamos líneas atrás, el proyecto educativo para la región en este marco pretendía preparar a la mano de obra capaz de utilizar las tecnologías que demandaba el modelo de desarrollo y, al mismo tiempo, instruir a la población para consumir cierto tipo de bienes; de manera paralela, el discurso desarrollista estableció una relación lineal entre nivel de escolarización y bienestar social. Se propagó la idea de que un mayor grado de escolaridad garantizaba el ascenso social. Los estados por su parte comenzaron una carrera, a veces más exitosa a veces menos, por alcanzar la cobertura universal de la educación básica en cada nación. Fueron abiertas numerosas escuelas en los diferentes niveles, especialmente en el básico y se inyectaron fuertes cantidades de recursos económicos a las universidades.¹⁹

Ya el CREFAL había reconocido el asunto de la educación para adultos hablando desde la educación fundamental, ahora en la Conferencia en Chile se llamaba a que se “organizaran o mejoraran los

¹⁹ El caso de las universidades es especial porque el proyecto de desarrollo demandaba técnicos y hasta cierto punto avances en la investigación científica y para ello se requería una atención especial al nivel superior. Pero al mismo tiempo, y particularmente en el caso mexicano –aunque no exclusivamente-, los movimientos estudiantiles, concretamente el de 1968 y el de 1971, generaron en el gobierno una necesidad de legitimación lo que se tradujo en la asignación de recursos económicos para las universidades y tecnológicos del país.

departamentos de educación de adultos' y que se desarrollaran 'programas sistemáticos de alfabetización y educación de adultos'²⁰. Pese a esta mención, la alfabetización y la educación para adultos en general, no entraban en las prioridades educativas, por algunos elementos que ahora trataremos de exponer.

Para empezar, la atención educativa para adultos atendía a un sector que no logró acceder o permanecer en el sistema escolar durante la infancia, por lo que se encontraba en atraso educativo y desfasado del resto de la población estudiantil; de manera que las iniciativas en materia estaban de por sí fuera del sistema de educación básica, manteniendo un carácter remedial y en muchas ocasiones más bien asistencialista.

Además, la educación para adultos no representaba una inversión en los términos del capital humano, para el modelo capitalista. Si la educación escolarizada buscaba generar recursos humanos para el desarrollo económico, en el caso de los adultos esto no tenía sentido pues se trataba de un sector que mayoritariamente ya se encontraba incorporado al trabajo, cualquiera que éste fuera. Aun considerando que es mejor un trabajador alfabetizado, el tiempo que se requiere en clases para que un adulto aprenda a leer y escribir suele ser mayor al de un niño tanto por la disponibilidad de horas para el estudio, como por las especificidades de aprendizaje en cada edad. Aunado a ello el nivel de retroceso en el proceso de alfabetización²¹ es mucho más elevado que el que se puede presentar en la infancia. Todo ello origina que la alfabetización para adultos resulte poco rentable en términos de costo-ganancia.

²⁰ Carlos A. Torres, *ibíd.* p. 204.

²¹ En el capítulo tercero hablaremos con detenimiento de lo que se conoce como analfabetismo por retroceso. Bástenos por ahora mencionar que se refiere al olvido por desuso de los conocimientos básicos que permiten la lectoescritura.

Pese a esta lectura, para 1964 fue lanzado por la UNESCO el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA). En él se afianzó el concepto de alfabetización y/o analfabetismo funcional, que ya había sido acordado en la Conferencia Mundial de Ministros de Educación para la Erradicación del Analfabetismo (Teherán 1965)²². Con la adscripción de cincuenta países subdesarrollados no sólo de América Latina, el PEMA coloca en el centro de las propuestas a la *Educación funcional* para adultos, marco del que se desprende la *alfabetización funcional*, sobre la base de una propuesta pedagógica que llega hasta nuestros días: *aprender haciendo*. Con objetivos muy específicos: lograr que aquellos sectores de trabajadores que hasta ahora se habían encontrado al margen de las innovaciones que exigía la producción adquirieran las capacidades necesarias para insertarse en ella (aunque estas aspiraciones ya venían delineándose desde la década pasada). El adjetivo es atinado. En 1966 cuando el programa inicia formalmente lo que se buscaba era una educación funcional al sistema económico y político, a las necesidades productivas, una alfabetización que cumpliera ciertas funciones; pero ¿Para quiénes? ¿Quiénes se beneficiarían de las funciones que los adultos podrían desempeñar de adquirir estas capacidades?

Cuatro años después, es constituido el Programa Regional de Desarrollo Educativo por la OEA. En él se recoge el concepto de alfabetización funcional y se da un nuevo énfasis a la educación fundamental, que mantiene su relación con el propósito de “dotar” a los sectores en atraso educativo de los conocimientos más elementales para participar y ayudar en las “tareas del desarrollo”.

El planteamiento de la *educación permanente* que se desprendió de los esfuerzos de educación para adultos merece que nos detengamos un momento para analizar, más allá de lo que refiere como

²² Rosa María Torres, *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador*, Instituto Fronesis- UNESCO, 2005. p. 7, consultado en: portal.unesco.org/.../4bd91bd98b34ee5f8d3a2059dc4cb3cdTorres fecha de consulta: 21 de septiembre de 2011.

concepto, las implicaciones de éste y todo aquello de lo que da cuenta en términos de avances en educación para adultos. Primeramente, la idea de educación permanente acude a la satisfacción de necesidades de un sector de la población que, como hemos visto, por sus condiciones de edad y ocupación escapa a la cobertura de la educación básica escolarizada. Y reconoce al mismo tiempo que la educación trasciende edades y al contexto escolar.

Desde esta perspectiva se trabajó en el diseño de programas de enseñanza –no sólo de alfabetización- específicos para esta población. Gustavo Cirigliano y Carlos Paldao, en su trabajo “Educación de adultos en América Latina: hipótesis interpretativa y perspectivas”²³, destacan que en un primer momento (década del 50), los métodos de la enseñanza para niños eran transvasados a la educación para adultos; fue hacia los años sesenta que comenzaron a desarrollarse metodologías específicas para atender a esta población. Consideramos que esta situación está relacionada de manera directa con el desarrollo de programas de alfabetización y educación para adultos que se generaron desde las corrientes de la pedagogía de la liberación, particularmente con Paulo Freire, y que nacieron de las demandas concretas de los grupos marginados en diferentes puntos del continente, pero también de los ejemplos de campañas de alfabetización masivas en gobiernos revolucionarios como Cuba. Si bien estas propuestas pedagógicas no siempre tuvieron un impacto a nivel nacional, en definitiva influenciaron las formas en que se estaba planteando la educación para adultos desde los organismos internacionales; tanto por sus aportaciones pedagógicas como por las disputas en el terreno de lo político y la necesidad de legitimación.

²³. *Ensayos sobre la educación de adultos... Op. cit* pp. 321-334

Siguiendo la tendencia de la planificación educativa que se impulsó desde la década del 50, pero en un intento por incorporar las necesidades de los adultos y sus contextos particulares, la propuesta de educación permanente se presenta como la síntesis entre los intereses de la economía en el área educativa y la incorporación de las exigencias sociales y culturales de los adultos con rezago educativo. Torres encuentra aquí una expresión más de las tecnologías sociales –populares en la época-, que pretende obedecer a los intereses tecnocráticos pero al mismo tiempo requiere que una de las caras que presenta mantenga el interés en lo social, a fin de alcanzar los objetivos políticos de legitimación a los que hemos venido aludiendo.

En este sentido, la UNESCO sirvió como rostro humanista y democratizador del modelo desarrollista; al correr de los tiempos, de acuerdo con las transformaciones a nivel mundial económicas, políticas y socioculturales, ha ido modificando sus proyectos y prioridades, pero manteniendo siempre la lógica de “democratización de la cultura”, con una peligrosa tendencia hacia la homogeneización y estandarización de los llamados valores universales, que en ocasiones parece pasar inadvertida.

No obstante los adelantos que alcanzamos a vislumbrar, es imposible desconocer que este planteamiento en torno a la educación mantiene la lógica de preparación y capacitación constante, acorde a las demandas de un mundo cambiante condicionado por las exigencias del modelo de desarrollo. De forma paralela, el acento que se pone en la educación permanente tendrá que ver con la generación de alternativas que respondan a la incapacidad o desinterés real por parte de los estados y algunos de los organismos internacionales, por insertar en la escuela al total de la población; resulta pues una válvula de escape al tiempo que mantiene su carácter compensatorio. Más adelante, ya como parte del proyecto educativo en la etapa neoliberal, esta idea se afinará y transformará en la *educación*

para la vida y el trabajo, con sus variantes para cada país. En 1968 por parte de la OEA es lanzado el Programa Regional de Desarrollo Educativo en el que se afianza, de nueva cuenta el binomio educación desarrollo, sobre la importancia de la educación para adultos como “componente sustancial del proceso de desarrollo económico-social”²⁴.

Desde principios de la década del setenta comenzaron a percibirse los tropiezos del modelo desarrollista que había sido acompañado por la Alianza para el progreso, ésta por su lado caducó oficialmente desde 1971, aunque la influencia estadounidense en la región siempre encontró nuevas estrategias para imponerse. Al principio de la década, la tasa de analfabetismo en la región era de 23.6% (38, 600, 000 analfabetos), es decir que se había reducido en diez puntos porcentuales el analfabetismo de 1960 a 1970. Con evidentes variaciones para cada país. Mientras que Argentina redujo el analfabetismo en adultos tan solo 1.2 puntos, México lo hizo en 9 puntos, pasando del 34.6 al 25.8%. Por su parte Bolivia alcanzó el 37.3% en comparación con el 61.2% que presentaba en 1960. Haití presentó 76.7%, es decir, disminuyó su porcentaje de analfabetos por 17 puntos en diez años²⁵.

¿En verdad felices?

Cuando comienza a plantearse la Educación de Adultos (EDA) hacia los años 40 del siglo XX, la principal función que le es asignada es la de alfabetizar a las masas de los países que habrían de consolidarse como democracias desde el ideal de la sociedad estadounidense, en especial, luego de los saldos de la Segunda Guerra Mundial, la nueva repartición del mundo por parte de las potencias vencedoras, y la creciente confrontación del sistema capitalista con el modelo soviético. La alfabetización masiva

²⁴ *Ibid.* p. 322.

²⁵ Datos tomados de Aldo E. Solari, “Desigualdad social y educación de adultos en América Latina”, en *Ensayos...* p. 29

constituyó uno de los requisitos para que los hombres²⁶ ejercieran el voto en las nacientes democracias. De forma paralela, desde la UNESCO se plantea que la EDA tendrá por propósito llevar a los sectores en atraso algunos conocimientos técnicos útiles para los oficios y las labores de la comunidad.

Luego jugó un rol compensatorio; considerando la gran cantidad de adultos que contaban con pocos o ningún año en la escuela, la EDA debía cubrir los ciclos escolares que en su momento los ahora adultos no pudieron cursar. Se considera que dada la intención de escolarizar a los que no lo estaban, no fueron diseñados programas educativos específicos para la EDA, sino que ésta se convirtió en una prolongación del sistema educativo infantil, lo que evidentemente resultó en escasos logros en términos de aprendizaje.

Al cierre de los años sesenta se habla de educación y alfabetización funcional, y educación permanente, éstas pensadas ya en concreto para la población adulta, lo que obligó al desarrollo de pedagogías específicas que consideraran las condiciones y actividades de los adultos marginados (que son los que viven mayoritariamente el llamado rezago educativo). Y al mismo tiempo se puso énfasis en la inserción productiva de esta población como propósito central; lo que no quiere decir que antes no lo fuera, sino que en este momento se hace completamente explícito.

Ahora bien, como se irá observando en las páginas siguientes, los lineamientos en materia educativa que son arrojados a América Latina desde las potencias económicas, vía organismos internacionales, las más de las ocasiones no son ejecutados lineal ni inmediatamente; antes bien, cada país, de acuerdo a sus intereses políticos y económicos, va implementando o no ciertos elementos. De ahí que debamos hablar de continuidades y fracturas entre las recomendaciones internacionales y las prácticas educativas

²⁶ Tras varias luchas sociales, las mujeres mexicanas conquistaron el voto en 1953.

llevadas a cabo por las naciones, de acuerdo a las necesidades económicas y de legitimación en cada caso.

Pese a que durante este periodo se miró hacia la EDA y la alfabetización para adultos de manera especial, fueron desarrollados importantes programas de alfabetización, se generaron pedagogías específicas que buscaban atender las necesidades concretas de esta población, se presentaron los descensos más altos en la historia de las tasa de analfabetismo, estudiosos del asunto llaman la atención sobre la pobreza de los esfuerzos que se llevaron a cabo. Incluso advierten que mientras la educación escolarizada se colocó en el centro de los agentes potenciadores del desarrollo, la educación para adultos siempre mantuvo este dejo asistencialista, paternalista, que en muchos casos rayaba en ser el producto de demandas más bien moralistas.

Lo anterior se debe a que de acuerdo con la teoría del capital humano, la educación para adultos no genera ganancias significativas en relación con el gasto que representa para el Estado. Tan sólo la alfabetización de un adulto requiere mayor cantidad de horas que la de un niño y las posibilidades de retorno al analfabetismo son altas. Por otro lado, cómo pensar que el tiempo que dedique al estudio será más productivo que el que se destine al trabajo. En todo caso, únicamente aquellos conocimientos que estén directamente relacionados con el aumento de la productividad serán propulsados por el sistema educativo. Al respecto Carlos Torres plantea la siguiente hipótesis: “la educación de adultos no jugó un papel relevante en la alianza de clases que acompañó al modelo de industrialización por sustitución de importaciones (1940-1970), lo cual explica su relativo ‘subdesarrollo’ como parte de los

sistema educativos, y a la vez, su `ineficiencia´ comparada con los logros del sistema escolarizado o formal”²⁷.

El mismo autor, en un texto posterior abonará a su explicación señalando que, pese a esta condicionante económica, para los gobiernos resulta importante poner cierta atención a la EDA, por las ganancias políticas que representa y su función como legitimadora de tal o cual régimen²⁸.

Por otro lado, la UNESCO era la única institución que financiaba realmente esta educación, hasta la década del 70 que el Banco Mundial y otras fundaciones patrocinaron investigaciones de manera explícita, porque no debemos olvidar las intervenciones de Instituto Lingüístico de Verano, décadas atrás. Fuere como fuere, en la práctica no se logró generar proyectos para la EDA con los recursos suficientes para satisfacer la demanda, situación que se repitió en los demás niveles de escolarización, pero quizá de manera menos dramática, aunque evidentemente mucho más visible. Además veremos cómo en la siguiente etapa incluso la UNESCO reduce las inversiones en educación a nivel mundial.

Hemos ubicado algunos de los elementos que atravesaron los discursos que se tejieron en torno a la educación y alfabetización, y que en mayor o menor medida se tradujeron en políticas educativas en los países de la región de 1960 a 1975:

- Posicionamiento del problema educativo en el panorama internacional sobre las bases de las teorías desarrollistas.

²⁷ Carlos A. Torres, “Alianzas de clase en la educación de adultos en América Latina...” en: *Ensayos...* p. 202.

²⁸ Carlos A. Torres, *La política de la educación no formal en América Latina*, 1995.

- Avance y consolidación de la influencia de los organismos internacionales (principalmente UNESCO, OEA y BM), en la lógica de peritos internacionales, que “actúan como agentes de una política neocolonialista”.²⁹
- Creación de infraestructura para educación, principalmente atendiendo a la formal. Siguiendo la idea de democratización del acceso a la educación en todos los niveles de escolarización.
- Esfuerzos encausados a la ampliación de cobertura en la educación. Prioridades cuantitativas.
- Atención especial en cuanto a investigaciones y metodologías para atender a los adultos “rezago educativo”. Generación de programas especiales de educación para adultos y nuevas pedagogías para la alfabetización en este sector.
- Consolidación del proyecto de estandarización educativo-cultural para América Latina desde las demandas estadounidenses.

1.3 Sobre la caída libre hacia la década perdida... o del nacimiento de un nuevo demonio

Hacia la segunda mitad de la década del 70 ya nadie pudo negar lo que venía percibiéndose desde finales de los sesenta: el proyecto desarrollista fracasaba, no sólo en su presentación como Alianza Para el Progreso, que no había ayudado al desarrollo de los países latinoamericanos, sino que acentuó las condiciones de dependencia económica y las influencias políticas y culturales. La Alianza había sido en realidad una reformulación de aquel proyecto estadounidense basado en la idea de “América para los americanos”; claro está no para todos los americanos.

²⁹ Carlos A. Torres, “alianzas de clase...” *Op. cit.* p. 162.

El modelo desarrollista no había cumplido las promesas sobre las que buscó legitimarse y poco a poco fueron develándose las falacias que lo constituían. Quince años después de la puesta en marcha de la Alianza fueron evidentes las contradicciones que el concepto mismo de desarrollo albergaba y paulatinamente se viró hacia un nuevo modelo de desarrollo económico, ahora basado en la adopción de tendencias de corte liberal. Aunque no por ello se ha cancelado por completo la aspiración al desarrollo, incluso a la noción de desarrollo que nos vino del norte, y aun ahora se incorpora de manera poco crítica en los discursos políticos, sean sobre educación o cualquier otro asunto, en el marco del modelo neoliberal.

Para finales de la década del 70 América Latina comenzaba a observar un estancamiento en los niveles de crecimiento. Para el caso en concreto de México, luego de la euforia del llamado *oro negro* en 1973, vino la crisis desatada a principios de los 80, resultado de la macabra aleación entre la caída de los precios del petróleo y el aumento de las tasas de interés por parte del gobierno de los Estados Unidos, lo que se conoció como la *crisis de la deuda*. Después de México vinieron las crisis en el resto de la región, situación que terminó por llamarse la *década perdida* en América Latina³⁰.

Desde la antesala a la crisis del modelo socioeconómico, algunos habían comenzado a hablar de la incapacidad del sistema educativo, y de la educación en general, para satisfacer las demandas y funciones que le habían sido asignadas desde el proyecto desarrollista. Se decía que el incumplimiento de las promesas que se adjudicaron a la educación tenía su razón de ser en la sobrevaloración que le había sido conferida. Al sistema educativo se le habían hecho exigencias que nunca estuvo en posibilidades de satisfacer, fueron vertidas demasiadas expectativas en él.

³⁰ Ver, Isabel Rueda, "De la política de industrialización por sustitución de importaciones a la política neoliberal", en *La creciente desigualdad en México*, IIEC-UNAM, México, 2009.

Bajo esas premisas se redujo el gasto público y el financiamiento internacional en educación, en consecuencia dejó de trabajarse en la ampliación y comenzaron a dirigirse esfuerzos en la distribución del sistema escolar en todos sus niveles, particularmente en el básico. En este contexto surgió, a mediados de los 70s, el concepto “crisis mundial de la educación”.

Es necesario ubicar las raíces de esta llamada crisis de la educación, más allá de las explicaciones que se vertieron desde los organismos internacionales, en cuanto a la capacidad del sistema escolar de incorporar al total de la población. La situación que se lee en estos años se presenta fundamentalmente como resultado de una visión que aislaba a la educación escolarizada o formal, de las condiciones socioeconómicas concretas de cada sector y país. Mientras que se le asignaba la función de preparar a la población en atraso para llevar a cabo las tareas del desarrollo, garantizando el ascenso social, en esta relación lineal educación-desarrollo; en la práctica se dejó de lado el hecho ineludible de que cada proceso educativo está condicionado por la situación de aquellos que son sujetos del proyecto educativo.

Husén emplea esta interesante imagen para ilustrar lo que pasó: “se descubre que la educación no es el lecho de Procusto que esperaban ciertos liberales del siglo XIX y se empieza a comprender que, si bien hace más competente al pobre, no elimina automáticamente la pobreza”³¹. A la luz de lo que hemos venido revisando en este trabajo, de ninguna manera podemos pensar que se trató de una omisión por ingenuidad, antes bien, consideramos que el posicionar a la educación como elemento central del desarrollo estuvo ligado, como hemos dicho, a la demanda de mano de obra del modelo económico. En cuanto al discurso sobre la cobertura del sistema escolarizado, éste cumplía una función de legitimador y

³¹ Citado en Ma. Jesús Martínez Usarralde, *Educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*, Ed. Octaedro, España, 2005, p. 19.

válvula de escape a las demandas sociales que generaban y generan las contradicciones propias del sistema capitalista, en cualquiera de sus presentaciones.

Pese a los descalabros de estos años se mantuvo la euforia por los congresos, conferencias, planes y proyectos educativos para América Latina patrocinados por organismos internacionales. Así, en 1979 como parte de la Declaración de México, nace el Proyecto Principal de Educación (PPE), desde la UNESCO; con el propósito de generar acciones coordinadas para el mejoramiento de la educación en la región, incluyendo a la EDA. De cualquier forma, ya entrados en la década de los 80s, el Banco Mundial recomienda que deje de invertirse en la educación para adultos y los recursos sean destinados únicamente a la educación básica.

Capítulo 2

El proyecto educativo para América Latina desde las necesidades del norte

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*

2.1 Lo más acabado de la depredación

Mucho se ha escrito en los últimos años sobre las características del capitalismo en nuestra época; así como los ajustes, las transformaciones y continuidades que ha generado para mantener y acrecentar la acumulación de capital. En esta ocasión conviene que hagamos un breve recorrido por las características del modelo neoliberal y sus efectos directos en las diferentes esferas de la vida social para comprender cómo se aplica en el terreno de la educación y los efectos que tiene para la región latinoamericana.

Una vez que quedó evidenciado el agotamiento del modelo por sustitución de importaciones hacia la segunda mitad de la década del setenta en América Latina y, cuando en el resto del mundo la caída del Muro de Berlín echaba leña en las hogueras de aquellos que planteaban el inminente fin de la historia y de las ideologías, el sistema capitalista vira hacia una reconfiguración de sus tradicionales formas de explotación y extracción de plusvalía, instaurando el modelo neoliberal. Aunque

recuperando viejos postulados de las teorías liberales, el neoliberalismo se propone no sólo como la nueva estrategia socioeconómica, sino como la única estrategia factible para afrontar los estragos de las crisis en lo económico, lo político y lo social.

Para los sectores más liberales, con la crisis que se perfiló en la región hacia la segunda mitad de los 70, comenzando en México con la caída de los precios del petróleo y avanzando al sur del continente, quedaba demostrado que el Estado no era capaz de satisfacer las necesidades económicas y sociales. Pero no sólo en la región, en el mundo entero el paulatino colapso de los llamados “Estados de bienestar”, proporcionó elementos que se emplearon para justificar la aplicación de políticas liberales adaptadas al nuevo contexto socioeconómico internacional. Comúnmente se identifica a los gobiernos de Thatcher en Inglaterra, y el de Reagan en Estados Unidos como los adalides e instauradores del modelo neoliberal.

El neoliberalismo, fase contemporánea del capitalismo, como estrategia busca elevar la tasa de ganancia mediante la liberalización de los mercados, el avance del capital financiero especulativo y el perfeccionamiento de las formas de explotación, tanto humanas como de los elementos naturales. Recuperando los postulados de los liberales decimonónicos, los neoliberales parten del supuesto de que el mercado es capaz de “auto regularse” con base en la competencia; pretenden que bajo las reglas del libre mercado, siguiendo los lineamientos que marque la libre competencia, será posible alcanzar un “equilibrio perfecto” en la economía y por ende lograr estabilidad social, cosa que, por lo demás, fueron incapaces de conseguir los antiguos Estados del modelo capitalista en sus versiones “por sustitución de importaciones” o en los “estados de bienestar”.

Se habla entonces de la apertura de los mercados internacionales, la abolición de las fronteras territoriales y comerciales, el libre intercambio cultural y el agotamiento del Estado todo como parte del mismo paquete. Empero, estas suposiciones y afirmaciones, llamadas sarcásticamente por John Saxe-Fernández “globalismo pop” no son más que falacias empleadas para justificar la implantación de políticas cada vez más agresivas en beneficio siempre de la acumulación, como han destacado varios autores. Así, en vez de encontrar apertura de las fronteras territoriales hallamos la construcción de muros en el norte de México; en lugar de libre comercio, son firmados tratados absolutamente ventajosos para las naciones más poderosas y devastadores para las dependientes; y mientras se pretende un intercambio cultural armónico vemos cómo son acosadas, violentadas o desaparecidas comunidades enteras, a más de la exacerbación de los nacionalismos y racismos en todas partes del mundo.

Aquí vale la pena hacer una anotación respecto a la distribución de los costos y beneficios del modelo neoliberal; en términos generales “el también llamado capitalismo salvaje se ha caracterizado por una lógica de acumulación que busca maximizar las ganancias (socializando las pérdidas)”³². Y, pese a que mucho se habla del desdibujamiento del papel del Estado como rector de las relaciones políticas, económicas y sociales, frente al poderío irrefrenable del mercado y las compañías transnacionales, lo cierto es que sigue siendo el principal paladín del sistema capitalista. James Petras en este sentido afirma que la globalización, como parte del contexto del modelo neoliberal, “no [se trata] sólo un producto del ‘crecimiento de las compañías multinacionales’, son sobre todo un artificio de acuerdos de Estado a Estado. La competencia entre capitales es lograda, influenciada y dirigida por el Estado.

³² Nayeli Moctezuma, *La Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas de Ecuador, Amawtay Wasi, en el contexto del movimiento indígena*, tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 2011, p. 17.

Los mercados no van más allá del Estado sino que operan dentro de fronteras definidas por él.”³³

Siendo así, queda claro que la correlación de fuerzas entre los diferentes Estados no es igual y se explica el que haya algunos pocos favorecidos por la posición de desventaja de los más. Más adelante este autor agregará que en el neoliberalismo, aderezado con las relaciones imperialistas que se suscitan en el globo, las desigualdades entre países no sólo se perpetúan, sino que se acentúan, en tanto que son ejecutadas “prácticas selectivas de libre mercado de los Estados imperiales” (EUA, Japón e Inglaterra, principalmente) que alientan la instalación de multinacionales en países donde la mano de obra es más barata. En contraste, los Estados imperiales introducen dentro de sus naciones toda suerte de barreras a la entrada de capitales extranjeros; otorgan subsidios a las industrias y empresas estratégicas, conceden créditos e imponen cuotas arancelarias altísimas a las importaciones.³⁴

Ahora bien, esta lógica mercantil, asentada en el desarrollo del capital financiero de carácter especulativo, sobre las bases de un supuesto libre mercado reglamentado por la competencia, trastoca todos los ámbitos de la vida social. Para Eduardo Ruiz Contardo el neoliberalismo no es sólo una reorganización de las formas de explotación en el marco del capitalismo, sino “una estrategia de dominación y reorganización de todos los ámbitos de la vida social”³⁵, incluyendo por supuesto el quehacer escolar en el marco de la vida sociocultural de cada país. Este autor plantea que, en aras de maximizar las ganancias, los mecanismos de los que se sirve el modelo neoliberal se caracterizan por:

³³ James Petras, “Imperio con imperialismo” en *Revista Estudios Latinoamericanos*, año VIII, Núm. 16, julio-diciembre, CELA- FCPyS, UNAM, México, 2001 p. 12.

³⁴ *Cfr. Ibid.*, p.24.

³⁵ Eduardo Ruiz Contardo, *El neoliberalismo y sus pretensiones refundacionales*, mimeografiado, México, 2006.

En lo económico:

- Abatir el costo de trabajo mediante la flexibilización laboral, la restricción del gasto social del Estado y la acumulación financiero especulativa.
- Privatizaciones
- Crear grupos económicos y de poder que tienen en sus manos el capital bancario y todas sus expresiones financieras. (...)

En lo sociocultural:

- Políticas educativas que consoliden la estratificación social.
- La transformación de los valores de la sociedad “eliminando el sentido social y comunitario, remplazándolo por el individualismo competitivo”.

En lo estatal:

- Se mantiene el patrón de acumulación y se maneja una apertura controlada mediante democracias tuteladas.
- Los estados nacionales se convierten en el vehículo para los importantes cambios [que requiere el modelo] cumpliendo la tarea de sofocar las repercusiones conflictivas por las injusticias agudizadas.
- El Estado se retira de la mediación entre el capital y el trabajo. (...)³⁶

Por lo que respecta a la privatización como una de las características del modelo neoliberal en el ámbito económico, hay que agregar que ésta no se expresa únicamente en el traspaso de empresas estatales a manos privadas; en muchos casos el proceso se diluye en el otorgamiento de una serie de

³⁶ *Ídem.*

concesiones a empresas privadas para la realización de actividades o el abastecimiento de productos estratégicos. De esta forma la privatización presenta de manera más sutil, aunque no por ello menos devastadora: en tanto se simula que las empresas y/o instituciones se encuentran en manos del Estado, la injerencia del sector privado va ganando terreno, minando poco a poco el control público. La subcontratación de personal para algunas áreas en las empresas públicas (principalmente para los empleos que representan mayores riesgos laborales) resulta un ejemplo claro de este tipo de estratagemas. La subcontratación ha sido permitida y alentada por la aprobación de reformas constitucionales relacionadas con el trabajo y el empleo en muchos de los países de América Latina y el mundo, como parte de las políticas de flexibilización laboral y la reducción de seguridades sociales para los trabajadores.

En cuanto a lo sociocultural, ya en la década del 70 Illich advertía sobre las políticas educativas como herramientas para la consolidación de la “estratificación social”. Como Ruiz Contardo señala en modelo neoliberal la tendencia que la escuela debe adoptar es la lógica empresarial.

La educación en el neoliberalismo

No es posible comprender los caminos que desde la década de los 70 han tomado las políticas educativas en los países de la región latinoamericana sin considerar el proceso de globalización, las relaciones de subordinación y dependencia dentro de la lógica del modelo neoliberal, con sus especificidades en América Latina. Coraggio identifica que las políticas sociales en el contexto del modelo neoliberal “antes que para continuar o compensar, están pensadas para instrumentar la

política económica”³⁷; razón por la que veremos cómo los sistemas educativos en vez de priorizar las necesidades educativas de la población, se encaminan a la satisfacción de las demandas del modelo económico. Si bien esto no es nuevo, encontramos en dicho periodo (años 70) una injerencia como nunca antes de los intereses empresariales en materia de planeación educativa, que trastoca todos los niveles escolares alrededor del mundo. Se trata en palabras de Alberto Martínez Boom de “el paso de expansión de la escuela a la escuela como dispositivo para la competitividad económica”³⁸.

Como vimos atrás, hacia el inicio de la década del 80 algunos investigadores de los organismos internacionales –Unesco, BM, FMI- recalcaban la necesidad de admitir que habían sido excesivas las expectativas que fueron vertidas sobre la educación, como llave al desarrollo (refiriéndose en realidad a la escolarización). En el fondo lo que estaba evidenciándose era que la ampliación de la escolarización no tenía ningún sentido cuando, en los hechos, el sistema socioeconómico se encontraba imposibilitado para garantizar la movilidad social que tiempos atrás era más o menos factible. Por otro lado y complementariamente, se aseguraba que el Estado era incapaz de satisfacer la demanda escolar, por lo que habría que abandonar las pretensiones de ampliar la cobertura, para atender ahora al mejoramiento de la calidad en las escuelas –sin que haya quedado claro, aún hoy día, qué se entiende por calidad. De forma paralela se plantea la posibilidad y necesidad de incorporar el apoyo de la familia y el sector privado, para mejorar la educación en el marco de las tan trajineadas nociones de calidad.

³⁷ José Luis Coraggio, *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?*, 1995, p. 3 consultado en <http://firgoa.usc.es/drupal/files/coraggio1.pdf> Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2011.

³⁸ Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina*, p. 32, consultado en <http://www.albertomartinezboom.net/docs/libros/De%20la%20Escuela%20Expansiva%20a%20la%20Escuela%20Competitiva%20.pdf>. Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2011.

De lo anterior se desprenden dos puntos esenciales: primero el que toca a la creciente inclinación de los sistemas escolares a preocuparse por la llamada calidad educativa (sea lo que sea que ello signifique), muy en consonancia con la incorporación, de manera por demás acrítica, de conceptos importados del ámbito empresarial. En lo que respecta a la reducción de financiamiento estatal para la construcción de nuevos espacios escolares. El segundo tiene que ver con la apertura del Estado para la intervención de capital privado en las diferentes esferas que se relacionan con el sistema escolar. Esta intervención va desde la participación en la construcción de nuevas escuelas privadas hasta la intromisión en la elaboración de los planes de estudio, pasando por el financiamiento de ciertas investigaciones y programas asistencialistas relacionados con el terreno educativo. Quizá aquí habría que agregar la influencia de los organismos internacionales, como portavoces de los intereses del gran capital, expresada ya sea en el otorgamiento de créditos bajo ciertas cláusulas –para el caso del BM, el BID y el FMI- o vía la emisión de recomendaciones y reconocimientos internacionales – para el caso de la UNESCO y sus derivados-. Trataremos a continuación de abordar cada uno con mayor detenimiento.

Mercantilización del conocimiento

Como tratamos de explicar en el capítulo anterior, los sistemas educativos han tendido, especialmente a partir la segunda mitad del siglo pasado, a sentar las bases que permitan el desarrollo del modelo socioeconómico, mediante la formación de ciudadanos con características específicas y cambiantes en cada momento histórico. Cuando nos enfrentamos al análisis de las políticas neoliberales lo que marca una diferencia con las formas de abordar la educación y la escolarización precedentes, es el grado de mercantilización que han alcanzado la educación y el

conocimiento. Ejemplo de esto es la incorporación de conceptos importados, sin ninguna precaución, del sector productivo, verbigracia *eficiencia, calidad, certificación, productividad, evaluación*, entre otros. Esto se conjuga con el proceso de empresarización que sufren las diferentes escuelas y universidades en todos y cada uno de sus niveles de escolarización.

Lo que se halla detrás de la adopción de este tipo de conceptos para designar y ajustar los momentos de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela es la *mercantilización del conocimiento*. Este proceso adopta diferentes máscaras y se presenta de las más variadas formas, pero se caracteriza fundamentalmente por la valorización de los conocimientos y saberes por cuanto producen y generan ganancias para el sistema económico.

La lógica del modelo neoliberal, tal como lo señalaba Eduardo Ruiz, permea todos los ámbitos de la vida social. En una sociedad que sujeta cada vez más sus relaciones sociales a la lógica del mercado, sólo aquel conocimiento que genere beneficios para la acumulación del capital es viable económicamente y reconocido socialmente. De lado han quedado las aspiraciones de formar hombres y mujeres con espíritus críticos, comprometidos con la construcción histórica de su mundo, solidarios con los dolores y necesidades de la humanidad.

Por su parte Coraggio anota que “el análisis económico se ha convertido en *la metodología* central para el diseño de las políticas educativas” (las cursivas son del autor). Como resultado, la escuela se convierte en el espacio donde se “introyectan e institucionalizan los valores del mercado capitalista [neoliberal] en la esfera de la cultura”.³⁹ No es de sorprender que las teorías del capital humano que fueron propuestas desde la década del 50 tomen ahora un nuevo auge. Hablar en términos de la

³⁹ José Luis Coraggio, *Op. cit.*, p. 19.

formación de capital humano es una constante en los debates educativos, sobre todo a la luz de la ingeniería social y educativa tan en boga actualmente. La introducción de los conceptos del aparato productivo en el campo de la investigación educativa, los sistemas escolares y la investigación científico-tecnológica da cuenta del grado de penetración de la ideología neoliberal en cada uno de los rincones de la vida social.

Empresarización de los sistemas escolares

Cuando nos referimos a la empresarización de los sistemas escolares no sólo pretendemos referirnos a la creciente privatización de éstos en las formas que tratamos líneas arriba (y las que puedan surgir de análisis más profundos al respecto), buscamos también poner atención en la incorporación de conceptos y prácticas propias de la lógica del aparato productivo y en la orientación cada vez más acentuada de los planes de estudio y contenidos hacia la satisfacción de las demandas del mercado.

En las últimas décadas, particularmente desde los 80, hemos observado que conceptos que surgieron para dar cuenta de los procesos y necesidades del aparato productivo, han ido adoptándose para su uso corriente en otros campos de la vida social de hombres y mujeres en todo el mundo. Así ha sucedido en el terreno de los sistemas educativos, donde han sido transvasados, sin una pizca de crítica, conceptos como calidad, eficiencia, evaluación, productividad, certificación, etcétera. Esta adopción acrítica no sólo genera una jerga institucionalizada incapaz de dar cuenta de los procesos y dificultades fundamentales de los procesos propios de los sistemas escolares, sino que modifica paulatinamente (y de manera dialéctica) las relaciones que se tejen en torno a la educación, lo mismo dentro que fuera de las escuelas. Pierre Bourdieu analiza cómo algunos conceptos son despojados de

su ubicación histórica y presentados fuera de su contexto como “productos culturales” que se difunden a escala planetaria y dice: “Son más bien términos aislados con apariencia técnica, tales como la `flexibilidad´ (o su versión británica, la `empleabilidad´), que, por el hecho de que condensan y vinculan toda una filosofía del individuo y de la organización social, son adecuadas para funcionar como verdaderas contraseñas políticas...”⁴⁰

Una vez que las instituciones educativas han integrado los conceptos y procedimientos del sistema productivo “haciéndolos suyos” en el discurso y la práctica, son introyectados por maestros y estudiantes como parte del proceso de escolarización. La asimilación de éstos, tiene repercusiones dentro y fuera de las instituciones de enseñanza. La crítica de Illich en este sentido es radical:

Los valores institucionalizados que infunde la escuela son valores cuantificados. La escuela inicia a los jóvenes en [y refuerza en los adultos] un mundo en el que todo puede medirse, incluso sus imaginaciones y hasta el hombre mismo (...). Ya no es necesario ponerlos en su lugar, pues se colocan solos en sus casilleros correspondientes, se comprimen en el nicho que se les ha enseñado a buscar y, en el curso de este mismo proceso, colocan asimismo a sus prójimos en sus lugares, hasta que todo y todos encajan.⁴¹

Como parte del proceso de escolarización niños y niñas, jóvenes, hombres y mujeres de todas las edades, asimilan ciertos procedimientos como fundamentales para discernir entre el conocimiento válido y el que carece de valor. Es decir, en las sociedades donde reina el modelo neoliberal, es

⁴⁰ Pierre Bourdieu, y Loïc Wacquant, “Sobre las astucias de la razón imperialista”, p. 207.

⁴¹ Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*, p. 59-60. México, 1985, consultado en http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/Ivnillich_la_sociedad_desescolarizada.pdf Fecha de consulta 3 de noviembre de 2011.

aceptado de manera generalizada que en las escuelas se adquieren los conocimientos necesarios para vivir en sociedad (a partir de la óptica del beneficio individual), y además, que aquellos que han acumulado mayor número de años en estas instituciones, transitando satisfactoriamente por cada uno de los niveles escolares, poseen mayores conocimientos, lo que al mismo tiempo genera cierto estatus. De manera paralela, se asume que los procesos educativos efectivos sólo pueden garantizarse a través de las evaluaciones.

Así, no sólo se ha perpetuado el *estatus de la escuela* como recinto donde se adquieren los conocimientos –y por ende de aquellos que a ella asisten–, sino que se han ritualizado los procedimientos de los que se vale para asegurar su real adquisición. Resulta preocupante que las lógicas de la evaluación productiva permeen los diferentes ámbitos de la vida de las personas; hace unas décadas no podíamos concebir que absolutamente todo fuera evaluable, y que además necesitáramos certificarnos para realizar cualquier tipo de actividad, es alarmante que en un futuro inmediato, generaciones más recientes sean incapaces de valorar saberes y conocimientos por cuanto aportan al conjunto de la sociedad, y no en la medida que están respaldados por una institución reconocida y proporcionan un beneficio económico individual.⁴²

Desde otro ángulo, algunos investigadores han considerado la labor que los centros de investigación y sus diferentes manifestaciones han tenido en la justificación de estas tendencias en materia educativa como uno de los elementos que aporta a la legitimación de las tendencias mercantiles en

⁴² Pese a la fuerza devastadora con la que se inserta la lógica del mercado en las escuelas y otras instituciones educativas, los ideólogos del neoliberalismo en la educación no siempre han encontrado un terreno pasivo, muchas organizaciones de padres, profesores y grupos estudiantiles han respondido en contra de la mercantilización del conocimiento y la empresarización de los sistemas educativos. Además el rechazo a la empresarización de la escuela y a otras perversiones que se implantan en los espacios educativos, por medio de manifestaciones y críticas, hay que reconocer la elaboración de propuestas alternativas de educación que nacen desde muchos rincones de América Latina.

educación escolar. En tanto que dichas instituciones forman a los estudiosos del tema, determinan los temas relevantes a través de las publicaciones internacionales, promueven vanguardias teóricas y orientan los debates internacionales, se crean, asientan e imponen una serie de presupuestos sobre la educación. De manera que “la difusión de esta semántica sobre el papel de la educación en la productividad no habría sido posible sin la infraestructura social e institucional aportada por una comunidad internacional y un sistema de comunicaciones y de publicaciones en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación”.⁴³

Transformación de los conceptos

En los últimos tiempos hemos observado cómo la noción -o *las nociones*, en realidad- en torno a la calidad han permeado las más diversas esferas de la vida cotidiana. Décadas atrás se hablaba de la calidad de unos hilos, una tela, el corte de un traje, incluso de un bordado; poco a poco el término se traslada a otros espacios y comenzaron a llamar a los padres de familia a pasar *tiempo de calidad* con sus hijos⁴⁴ y a los profesores a mejorar la *calidad de la enseñanza*. Finalmente, integrado al ámbito de los sistemas escolares la calidad educativa se convirtió en una aspiración generalizada adoptada sin mayores oposiciones, pues se suponía (y se supone aún hoy en muchos círculos de investigación educativa) el mejoramiento de las condiciones educativas y sus resultados en cada uno de los niveles de la enseñanza formal (es decir, dentro de las instituciones escolares). Sin embargo, poco se hizo por esclarecer aquello de lo que se pretendía dar cuenta a partir de la tan ida y venida *calidad educativa*.

⁴³ Alberto Martínez Boom, *Op. cit.* p. 21.

⁴⁴ Claro, en vista de que el sistema socioeconómico no podía reducir las horas laborales para que los padres dedicaran el tiempo suficiente al descanso y a la atención de las necesidades afectivas y de enseñanza de los hijos, lo que quedaba era exhortarlos a que el poco tiempo que dejaban las exhaustivas jornadas de trabajo, fuera de atención intensiva a los pequeños de la casa, como si el llamado *tiempo de calidad*, compensara la desatención a la que se expone a miles de niñas y niños en todo el mundo, dadas las condiciones de explotación de sus padres.

En los últimos años algunas instituciones a nivel nacional e internacional han hecho esfuerzos por definir calidad, sin lograr aún que la definición deje de ser ambigua y se preste a las más variadas y contradictorias interpretaciones y aplicaciones. Pero más allá de eso, habríamos de comprender qué se pretende con la incorporación de calidad como elemento sustantivo deseable en todos los niveles de la educación escolarizada. Como Nayeli Moctezuma y Amparo Ruiz anotan, en el sistema de enseñanza-aprendizaje, la calidad contribuye al establecimiento de la lógica mercantil, en tanto alude a la cualidad de un producto “que indica si se cumplen las normas de diseño, operalización y control del proceso, a partir de los estándares impuestos por los organismos internacionales”⁴⁵. De esta manera, la urgencia por alcanzar la calidad en las escuelas se convierte en un mecanismo de control de los procesos escolares; tal como funciona en la industria para verificar los momentos y procedimientos de las cadenas de engranaje y producción, dentro de los sistemas escolares sirve para determinar los contenidos, pedagogías y los recursos materiales y humanos que deberán emplearse de acuerdo a los estudiantes y trabajadores que se deseen.

En este sentido la evaluación cumple un papel fundamental pues constituye el medio por el cual se verifica la eficiencia del proceso de enseñanza y la utilidad del aprendizaje. De manera que deja de ser una herramienta pedagógica para mejorar los puntos débiles del sistema educativo y se convierte en un medio de control de los métodos y contenidos que se emplean dentro de las escuelas. El sistema de evaluación a su vez permite y explica la certificación.

⁴⁵ Nayeli Moctezuma, *Op. cit.*, p. 109.

La lógica de la evaluación-certificación suscita varios problemas:

- En tanto que la evaluación no es considerada como una herramienta que da cuenta de los problemas dentro de los sistemas educativos, a partir de la cual sería posible elaborar soluciones reales, sino un mecanismo de control a través de la asignación de calificaciones, abona en la estratificación dentro de la escuela, entre escuelas, entre países y entre potencias económicas y países dependientes. Se convierte entonces en un mecanismo más de exclusión.
- Al generar pruebas que pretenden tener aplicaciones generales, tiende a estandarizar el conocimiento, dividiéndolo además, entre el conocimiento que es digno de certificarse y el que no lo es. La ponderación atiende generalmente a los conocimientos occidentales, en detrimento de aquellos que surgen en el seno de otras culturas, a menos de que su incorporación, neutralizada, sirva para legitimar el modelo neoliberal.
- Además, promueve el individualismo de los estudiantes y de la sociedad en general – no olvidemos que no sólo en las escuelas se ha instaurado-. En la lógica de las evaluaciones hay unos que saben y otros que no. Sin que sea considerado que el conocimiento es una construcción social, lo mismo que las formas para compartirlo, en la era de la evaluación, donde el objetivo es formar personas competentes y competitivas, el éxito de unos cuantos existe en relación con el fracaso la mayoría. En un escenario así, no queda espacio para la solidaridad y el trabajo colectivo.

Uno de los argumentos que abonan en la legitimación de los sistemas de evaluaciones estandarizadas (de manera especial las que se elaboran con pretensiones internacionales, pero también aquellas nacionales), es que la certificación, de acuerdo a los lineamientos establecidos de manera externa, amplía las posibilidades de los individuos para competir en ámbitos más allá de lo local, pues garantiza que poseerán las mismas habilidades y capacidades que cualquiera que haya sido igualmente evaluado y certificado en cualquier otra parte del globo. Por lo que en teoría se abren las “oportunidades” de movilidad, lo mismo para estudiantes que para trabajadores. Por supuesto esta idea no es más que una falacia, pues en el fondo las evaluaciones reducen las posibilidades de acceso a los diferentes niveles del sistema escolar, situación que se agudiza para los grados más avanzados de esa despiadada carrera. Puiggrós lanza el siguiente señalamiento: “La categoría calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma [neoliberal].”⁴⁶

Por otro lado, el papel que juegan los organismos internacionales y la fuerza que ejercen para intervenir las políticas educativas que adoptan los países es un elemento central para comprender la dinámica misma de los sistemas educativos del mundo en el modelo neoliberal. Lo mismo que las escuelas, las naciones son evaluadas y sus instituciones certificadas, ya sea en términos económicos, de acuerdo a sus niveles de productividad, rentabilidad, inversión, etcétera, o con relación a supuestos éticos y de “justicia social”, como el cumplimiento de las metas del milenio, respeto a los derechos humanos, reducción de la pobreza, erradicación del analfabetismo; en fin, una serie de

⁴⁶ Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y alternativas”, en Carlos Alberto Torres *et. al. Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 2007, p. 53.

requerimientos, que, de ser cumplidos, colocan a unas naciones sobre otras a través del otorgamiento del reconocimiento de la comunidad internacional –lo que sea que signifique ese ente abstracto.

En esta misma línea, para Martínez Boom “La educación, tal como la entienden hoy las agencias internacionales de desarrollo, adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción, o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas, sólo minimizada con el fortalecimiento de la democracia representativa.”⁴⁷ Lo que viene a reforzar el planteamiento sobre la mercantilización del conocimiento como parte las demandas que el sistema socioeconómico hace a los sistemas escolares. América Latina, en medio de este escenario, ha sido blanco de las intervenciones en materia educativa de organismos internacionales de carácter económico como el BM y el FMI, lo que claramente implica la presencia de prioridades económicas como hilo conductor de las políticas educativas.

Educación para adultos

Consideramos que después de los años 60, cuando a la alfabetización para adultos se le asignó la función de formar a los ciudadanos democráticos, acordes a las demandas del desarrollo, para finales de los 70, entrando en lo que se conoció como la década perdida para América Latina, el papel de la Educación para Adultos (EDA) no fue más allá del meramente asistencialista, como parte de los discursos que, principalmente a través de los organismos internacionales, buscaban “humanizar” –si la cosa fuera posible- el capitalismo.

⁴⁷ Alberto Martínez Boom, *Op. cit.* p. 19.

Los proyectos de educación para adultos, incluyendo la alfabetización como pilar de éstos, se mantuvieron durante los años 60-70; quizá por inercia, tal como respuesta a los proyectos de educación popular para adultos que se desarrollaron en el marco de los movimientos revolucionarios en América Latina, o como resultado del gran trabajo con la población adulta, y el impacto en los círculos pedagógicos que logró Paulo Freire en Brasil, Chile, incluso en México.

Siendo así, desde los gobiernos de buena parte de la región latinoamericana siguió hablándose de la necesidad de erradicar el analfabetismo como si se tratase de una mala yerba que, con base en la siega sería posible eliminar, sin atender a las raíces, es decir, desconociendo las condiciones estructurales que generan el suelo donde crecen el analfabetismo y otras expresiones de la pobreza y la marginación. Es posible entonces asumir que el interés que los países ahora llamados “en vías de desarrollo”, pusieron en el analfabetismo no fue sino parte de los discursos en concordancia con la presencia de la UNESCO y sus recomendaciones, así como de otros organismos internacionales.

Aquí es preciso hacer una distinción entre el interés real de cada gobierno en la región por generar proyectos de alfabetización, ya sea como parte de un proyecto político social revolucionario con especial interés en las clases populares o como estrategia de legitimación; y los proyectos de alfabetización para adultos fruto de las presiones internacionales, afianzadas mediante la firma de tratados y acuerdos. En la práctica, nunca se han aplicado al pie de la letra las recomendaciones de la UNESCO, depende siempre de los intereses de cada país y sus relaciones en el contexto internacional en cada momento histórico.

Al parecer la alfabetización de adultos y la EDA en general han sido consideradas más como un gasto que como una inversión, salvo en aquel periodo del 50 al 70, gasto que finalmente es necesario hacer para los gobiernos dadas las ganancias sociales y políticas que representa en términos de legitimidad. Sin embargo, en medio del neoliberalismo, cuando la educación –desde la lógica del capital humano– es valorada de acuerdo a sus aportes a la acumulación de capital, la educación de adultos constituye un gasto que sólo tiene sentido en la medida que capacita a la mano de obra el modelo socioeconómico demanda.

2.2 El proyecto educativo para América Latina

Se han generado múltiples y diversos programas desde instancias internacionales, ya sean regionales o de carácter mundial que buscan establecer líneas de investigación y cooperación técnica, financiera o ambas, en el terreno educativo; para avanzar en este trabajo nos hemos propuesto analizar únicamente un programa –el Proyecto Principal de Educación para América Latina (PPE)- y su prolongación, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), a fin de delimitar la investigación en medio de la vastedad de documentos y proyectos que son elaborados año con año. Además, hemos considerado que a partir de ellos contaremos con los elementos suficientes para dar cuenta de las orientaciones que proponen los organismos internacionales para la región.

En este apartado buscamos delinear las características del Proyecto Principal de Educación para América Latina (PPE), que, lanzado en 1979 a través de la Declaración de México, marcó la tendencia educativa en la región, con matices para cada país y cada momento histórico. En algunos casos no se refleja el nivel de incidencia de las recomendaciones y propuestas teóricas que se desprendieron del

PPE, sino hasta fechas recientes. En México, no fue sino hasta el 2003, con la puesta en marcha del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo, que quedó clara la forma en que las líneas para los sistemas educativos arrojadas desde el PPE fueron adoptadas como parte de un programa nacional de educación, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo del INEA (MEVyT, 2003). Por otro lado, hay que considerar que estos programas se entrecruzan y empalman con otros que son elaborados desde diferentes organismos e instituciones con diversa participación dentro de los Estados; de manera que no es extraño que se presenten los que se diseñan desde el marco internacional, los regionales y los gubernamentales y estatales en cada país, en un mismo tiempo y espacio, sin que resulte entre ellos una articulación. Es necesario tener en cuenta la falta de coordinación y los jaloneos que se presentan dentro de los gobiernos de cada país de acuerdo a los diferentes intereses políticos, económicos y sociales; así como las relaciones que se mantienen con los gobiernos de otros países y con los mismos organismos internacionales.

Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

El PPE nace como parte de los esfuerzos de la UNESCO, en colaboración con la CEPAL y la OEA, por generar una base común de acción educativa para la región latinoamericana, a partir de la idea generalizada de que la educación se encontraba en un momento de crisis, en consonancia con la crisis económica por la que atravesaba la región desde la segunda mitad de la década del 70 y que se extenderá – nos atrevemos a decir- hasta nuestros días. Reunidos en la Ciudad de México los Ministros de educación y Encargados de Planificación económica de algunos de los estados de la región, en 1979 es adoptado el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, que en realidad comenzó a funcionar en 1981 a partir de la reunión de Quito. El proyecto se planteaba

una serie de metas relacionadas fundamentalmente con la mejora de la calidad educativa como parte de las necesidades para el desarrollo, a un plazo fijado al 2000. En 1987 nace el Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC), como continuación del PPE; fue desarrollándose hasta el 2001, en siete reuniones realizadas cada dos o tres años. El PROMEDLAC funcionaba como el espacio de análisis continuo de los resultados del PPE y de replanteamiento de sus objetivos a la luz de las transformaciones en los estados que suscribieron el Proyecto. No nos detendremos en cada una de las reuniones mas que en aquellos puntos que puedan arrojar luz sobre el papel que le es asignado a la educación, y en especial a la alfabetización de adultos.

Como era de esperarse, no fueron alcanzados los propósitos en el tiempo proyectado, de manera que en 2002 se creó el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC I, Habana 2002), para ratificar el compromiso con la educación en la región y ampliar el plazo de acción, que en esta ocasión se extendió al 2015. Es necesario anotar que en 1990 el PPE había establecido una alianza con el programa de Educación Para Todos (EPT) orquestado también por la UNESCO y firmado en Jomtiem, se planteaba como un programa a nivel mundial, con la finalidad de establecer los lineamientos generales en cuanto a educación, desde la perspectiva de la “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Nos parece que vale la pena transcribir una parte del Artículo 1º de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

Cada persona –niño, joven o adulto- deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de

problemas) como los contenidos mismos de aprendizaje básico (conocimientos teóricos, prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades de aprendizaje básico y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cultura y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo⁴⁸.

La vinculación entre el PPE y el ETP quedó evidenciada en la presentación de trabajos en el Encuentro Regional sobre Educación Para Todos en América Latina llevado a cabo en 2002. De hecho, el documento del PRELAC reconoce que “se propone estimular cambios sustantivos en las políticas públicas para hacer efectiva la propuesta de Educación Para Todos y atender así las demandas de desarrollo humano de la región en el siglo XXI”. La relación entre estos dos proyectos da cuenta de una progresiva homogeneización de las discusiones en materia educativa que se realizan más allá de los confines de la región, así como de las tendencias teóricas y de las soluciones que se plantean. Si bien es cierto que existen problemas que tristemente están presentes en diferentes partes del globo, no podemos asegurar que las soluciones deban ser las mismas; es más, consideramos que uno de los grandes problemas que plantea la asimilación pasiva y acrítica de las recomendaciones que se desprenden de los organismos internacionales, es que desconocen la realidad y necesidades de cada país, comunidad y grupos sociales. Pese a que la Declaración Mundial sobre Educación para Todos

⁴⁸ Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia, 1990, UNESCO.

hace una acotación que refiere a la especificidad de cada país como punto de partida para la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, esta consideración queda inmediatamente anulada desde el momento en que se dan por sentadas cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje y se mantiene sin discusión alguna el discurso del *desarrollo*.

Objetivos de la Declaración de la Ciudad de México al PRELAC

Hemos identificado cuatro objetivos como los principales en la Declaración de la Ciudad de México, de ellos se desprenden algunos más específicos, que refieren, especialmente a la instrumentación. Más abajo trataremos de identificar si éstos objetivos permanecen en el documento del PRELAC, si han sufrido variaciones, acotaciones o sencillamente desaparecieron.

Declaración de la Ciudad de México, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 1979:

- 1) Lograr la cobertura con un mínimo de 8 a 10 años de escolarización, con la meta de lograr la incorporación de todos los niños y niñas en la escuela.
- 2) Erradicar el analfabetismo para el año 2000 y ampliar los servicios educativos para adultos.
- 3) Mejorar la calidad educativa con base en la incorporación de las reformas necesarias.

En éste podemos incluir las que refieren a la “renovación de los sistemas de formación de profesorado”, la necesidad de vincular más estrechamente “los sistemas educativos

con el mundo del trabajo”, y elevar gradualmente el presupuesto nacional destinado a la educación hasta alcanzar el 7 u 8% del PIB.

- 4) Vincular “estrechamente la planificación de la educación con la planificación económica, social y global de cada país" (éste se comprenderá con mayor claridad más adelante cuando avancemos sobre la función que se le asigna a los sistemas educativo)⁴⁹.

Aunque podemos ubicar estos cuatro objetivos nuevamente en el documento del PRELAC, es necesario llamar la atención sobre los puntos que son incorporados o transformados.

Primera Reunión Intergubernamental de Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 2002.

- 1) “Se aspira a lograr la progresiva universalización de la educación inicial y de la educación inicial y de la educación media, integrando en este caso la educación general y la educación técnica y profesional”.
- 2) “La alfabetización y educación básica de adultos y jóvenes es una prioridad en la región dados los alto índices de analfabetismo funcional y absoluto”.
- 3) “... promover cambios en las políticas educativas, a partir de la transformación de los paradigmas educativos para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano para todos a lo largo de la vida.”

⁴⁹ Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OEALC-UNESCO), *Declaración de la Ciudad de México*, México, diciembre de 1979, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf>

Aquí incluimos el llamado a que los sistemas educativos ofrezcan “múltiples y variadas oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo (...) proporcionando diferentes modalidades de acceso o reingreso; facilitar (...) la formación vinculada al trabajo...”

- 4) “... es indispensable que el desarrollo de políticas educativas se inscriba en un proceso amplio de transformación social y en un proyecto político”⁵⁰.

2.3 Prolongaciones y transformaciones del 2000 para el 2015

Las diferencias entre ambos proyectos pese a ser pocas, dan cuenta de las tendencias que han adoptado los sistemas educativos en América Latina, y que tristemente han perjudicado a millones de estudiantes de todos los niveles en la región. La relación que se establece entre educación y desarrollo socio-económico que fue propagada con toda su fuerza en la década de los años 60 se mantiene, matizada por el carácter político que se adopta en el documento del PRELAC, al asumir las transformaciones educativas como parte de un proyecto político en el proceso amplio de transformación social. Queda por resolver a qué se refiere la UNESCO, acompañada por la CEPAL y el BM al hablar de “transformación social”. Aunque podemos inferir, dado el contexto en el que se inscribe que plantean la adopción del modelo neoliberal, como solución a las crisis de los años 80.

Lo primero que advertimos al comparar los propósitos de ambos documentos es que mientras en la Declaración de México se busca “lograr la cobertura con un mínimo de 8 a 10 años de escolarización”

⁵⁰ Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OEALC-UNESCO), *Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC), Primera Reunión Intergubernamental del PRELAC*, La Habana, Cuba, noviembre de 2002, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159985S.pdf>

para el PRELAC este propósito es matizado en términos del tiempo y se planteará la *progresiva universalización de la educación*; yendo en este caso un poco más lejos en tanto incluye todos los niveles de escolarización. Si bien la incorporación de los demás niveles escolares podría llamar la atención sobre la ampliación de los objetivos, establecer la universalización progresiva de la educación no parece ser más que una formalidad discursiva que dista mucho de ser posible, al menos para la mayoría de los países latinoamericanos.

En cuanto a la alfabetización y educación de adultos, para el PRELAC, deja de hablarse de la erradicación del analfabetismo y se hace mayor énfasis en la educación básica de jóvenes y adultos como una prioridad en la región. Esta preocupación se desprende del diagnóstico que presenta sobre la situación de la población adulta y joven. Por tratarse del tema que nos ocupa primordialmente en este trabajo citaremos *in extenso* el documento de la reunión de la Habana en 2002:

Si bien en todos los países [de América Latina] se ha reducido la proporción de analfabetos absolutos en la población adulta, ésta aún representa 41 millones de personas. A esta cifra debemos añadir que aproximadamente 110 millones de jóvenes y adultos no han culminado su educación primaria, lo que implica un manejo deficitario de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo. Si bien no existe suficiente información regional sobre el analfabetismo funcional, las evidencias existentes apuntan a que se trata de un fenómeno particularmente alarmante por su magnitud.⁵¹

⁵¹ *Ibid.*, p. 5.

Un punto que resulta interesante es la incorporación del concepto de analfabetismo funcional, diferenciado del absoluto. Recientemente, en las publicaciones de la CREFAL⁵², es posible identificar la relevancia que ha tomado el analfabetismo funcional como problema en la población que participa en las campañas de educación de adultos; anteriormente éste se consideraba comúnmente sólo para la educación infantil y de jóvenes. Más adelante hablaremos sobre las implicaciones que ha tenido, en el campo de la investigación pedagógica y consecuentemente en el de la planeación de los programas de educación de adultos, el desplazamiento de la atención del analfabetismo absoluto al funcional.

Por lo que toca la implementación de reformas a los sistemas educativos a fin de mejorar la calidad, en el PRELAC nuevamente se pone el acento en la necesidad de vincular a la escuela con el mundo del trabajo –cosa que no es de extrañar-, añadiendo la noción de *educación a lo largo de la vida*. Aunque en una primera lectura únicamente advirtiéramos que hace referencia a la idea de *educación permanente* de la que ya se hablaba en la década del 40, en especial para la educación de adultos, una mirada más profunda nos revelará que se encuentra íntimamente relacionada con la anexión de los *Valores* como parte sustancial de la educación institucional que proponen los organismos internacionales, y que con paso sostenido han incorporado algunos gobiernos en sus sistemas educativos, México es claro ejemplo de esto.

Al hablar de educación a lo largo de la vida, no sólo se reconoce que las personas son sujetos en constante aprendizaje –cosa que ninguno de nosotros critica o contradice- sino que se abre el espacio para hablar de la *formación para la vida* como un proceso de carácter más que social, individual. El

⁵² Véase Sylvia Schmelkes, *La educación de Adultos y las cuestiones sociales*, Antología. CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, 2008.

punto de ruptura se da en concepción del sujeto pedagógico, antes se trataba de una persona demandado explícitamente por la sociedad para cumplir una función en ella, ahora se trata de una persona que actúa para sí y en aras de su bienestar individual. El acento pasa de estar en la sociedad para tomar su lugar en la persona, de allí que la formación a lo largo de la vida tenga que ver con el desarrollo humano y con la posibilidad de “cada persona construya su propio proyecto formativo orientado al enriquecimiento personal y profesional”⁵³.

Este viraje, que en realidad ya se venía perfilando desde la aparición de la Declaración en el 79, parece especialmente contradictorio en el documento del PRELAC pues en éste se habla de manera más evidente de las funciones políticas de la educación, como parte de un proceso de transformación social. Claramente la asignación de este papel contrasta con la preponderancia de la persona en el proceso de aprendizaje, en tanto la aspiración de una transformación social llevaría a situar a la sociedad en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no al revés. A menos que la transformación sea planteada con miras a la perpetuación del individualismo.

No deja de llamar la atención el papel que se le asigna a la educación en la Declaración de México (1979), el documento dice: el “papel decisivo que corresponde a la educación dentro de un nuevo estilo del desarrollo, es decir, un desarrollo equilibrado que contribuya a reorientar las actividades económicas hacia la producción de bienes y servicios que sean realmente necesarios para la sociedad y para las naciones”⁵⁴. Desde esta perspectiva, si bien la educación está relacionada con la satisfacción de las necesidades sociales, la alusión a un “nuevo estilo del desarrollo” a la luz de las políticas neoliberales que se implementaron, sobre todo a partir de la década del 80, no hacen más

⁵³ *Ídem. Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC), Primera Reunión Intergubernamental del PRELAC.*

⁵⁴ *Ibid.*, Declaración de México, p. 2.

que sugerirnos la influencia de los organismos internacionales en las decisiones de los gobiernos en la región. Por su parte, queda clara la función que se le asigna a la región en el entramado de la producción internacional: la producción de bienes y servicios; no de tecnologías, no el desarrollo científico u otras actividades que rompieran con las relaciones de dependencia.

Finalmente, en las estrategias educativas que en la Declaración de México se propone encontraremos grandes puntos de concordancia con las líneas que el neoliberalismo dibuja para el terreno de lo educativo. Ma. Jesús Martínez sintetiza muy bien estas estrategias de la siguiente manera: Empezar las reformas necesarias para que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo; (...) adoptar medidas para la renovación de los sistemas de formación del profesorado y promover económica y socialmente a los docentes (...); Propiciar una organización y una administración adecuadas a las nuevas exigencias, las que, en la mayoría de los países de la región, requieren una mayor descentralización de las decisiones y procesos organizativos y lineamientos de organización.⁵⁵

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que, como parte de la atención focalizada que se le da al desarrollo humano en el PRELAC, se propone atender particularmente al desarrollo de capacidades emocionales y competencias básicas. En este sentido, la atención es depositada principalmente en el aprendizaje de los alumnos⁵⁶ y cada vez menos en el proceso de enseñanza. En este sentido son retomados los llamados por la UNESCO “pilares del aprendizaje del siglo XXI”: Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a aprender. Por el momento no nos detendremos a analizar a qué refiere cada uno, pero es importante tenerlos

⁵⁵ Ma. Jesús Martínez, *La educación en América Latina... Op. cit.* p. 86.

presente a la hora de elaborar el análisis de otros proyectos o políticas educativas que son adoptadas en diferentes países de la región, a fin de comprender si existen o no influencias de los organismos internacionales y el grado en el que se dan.

En muchas ocasiones estas relaciones entre los organismos internacionales y las decisiones que los gobiernos adoptan en materia educativa no son tan claras. Pese a que la mayoría de las veces la firma de las declaraciones con organismos como la UNESCO y sus diferentes dependencias no involucran de manera explícita más que la colaboración técnica y el intercambio de experiencias, en la práctica, la influencia que ejercen sobre el diseño de las políticas educativas suele ir más allá. Sucede que es complicado ubicar a primeras qué tanto inciden en cada sistema educativo, puesto que la adopción de las recomendaciones no siempre se da de manera inmediata, o no se presentan claramente; a más de que suele haber contradicciones entre las tendencias internacionales y los procesos que se dan en cada región o país.

2.4 Alfabetización y educación de adultos para América Latina

Abandonando la alfabetización, hacia la atención al rezago educativo

A partir de la década del 80, tras los resultados terriblemente desalentadores en el terreno de la educación de adultos, la UNESCO comenzó a reconocer que los esfuerzos no habían sido suficientes o no habían sido bien encaminados, especialmente cuando se comparaban los avances alcanzados en la escolarización infantil. A partir de esta “autocrítica” realizada por los organismos internacionales que, en mayor o menor medida se habían vinculado con la alfabetización y educación de adultos - como el BM y la CEPAL, además de la UNESCO y el CREFAL-, emergieron al menos tres

recomendaciones que marcaron el giro en las tendencias de los sistemas escolares para adultos en el mudo y la región.

La primera de estas recomendaciones llamaba a los estados a concentrar las energías, que antes se destinaron a abatir el analfabetismo, hacia la elaboración de programas que satisfagan las necesidades de educación básica en la población juvenil y adulta que se encuentra en rezago educativo; segunda, orientar la educación básica de adultos a la generación de competencias para el ámbito laboral; y tercera, incorporar en los programas educativos contenidos de valores para la vida, el trabajo y la convivencia comunitaria.

Pese a las transformaciones que podemos ubicar a partir del cierre de la década del 70, la relación entre desarrollo y educación se mantiene, aunque matizada, tanto en la Declaración de la Ciudad de México (1979), como en el PRELAC (2002). En la primera queda declarado “Que una nación desarrollada es aquella cuya población es informada, culta, eficiente, productiva, responsable y solidaria; que ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación...”⁵⁷. Mientras que en el Proyecto Regional para América Latina (PRELAC), recuperando las bases de la Declaración de Educación para Todos de Jomtiem (1990), afirma que “El desarrollo humano es el fundamento central y propósito último de las aspiraciones de la sociedad”⁵⁸. Si bien en documentos posteriores de la UNESCO se ha ido reconociendo que los problemas educativos son el resultado de las condiciones de pobreza y desigualdad que se viven en muchas regiones del planeta, a menudo se diluye esta consideración y vuelve a hacerse énfasis en el papel que tiene la educación para mejorar el nivel de vida de la población; lo que, como vimos no sucede en términos reales desde principios de

⁵⁷ OREALC, Declaración de la Ciudad de México, *Op.cit.*, p. 1.

⁵⁸ PRELAC, *Op. cit.*, p. 3.

la década del 70, pues se ha ido cancelando paulatinamente la posible movilidad social que hace unas cuatro décadas aún era factible a través de la mayor escolaridad. Con esto no negamos de ningún modo que la educación efectivamente mejores las condiciones de vida tanto materiales como de pensamiento de las personas. Únicamente queremos destacar la falta de sustento cuando se relaciona de manera lineal desarrollo y escolarización, tal como lo plantean en diferentes momentos y espacios estos organismos internacionales.

Cuando el PRELAC, habló de alcanzar la universalización de la educación, incluyó la necesidad de abatir el analfabetismo y satisfacer las necesidades de educación básica de adultos, pero poniendo énfasis en lo segundo, de esta manera la urgencia dejó de ser la alfabetización de adultos para trabajar ahora en la educación básica de adultos con la finalidad de disminuir del rezago educativo.

Este salto no sólo ha abandonado paulatinamente el problema del analfabetismo absoluto, que nunca ha sido resuelto, sino que abonó a la implantación de la lógica de *certificación permanente* a través de educación permanente. Al respecto, la cita de Vinalda P. Paiva⁵⁹ advierte que, desde la primera etapa de auge de la educación permanente, por allá en los años 60, la UNESCO promovió “la presentación de la educación permanente como alternativa para la extensión de la escolarización”. Los investigadores de este organismo internacional, vieron en la educación permanente la posibilidad de compensar el rezago educativo de los adultos, al mismo tiempo que funcionaba como estrategia para formalizar la educación informal, es decir, aquella que se mantiene más allá del sistema escolar.

Si bien es cierto que en cada cumbre internacional en la que se toca el tema de la educación –y sucede en casi todas-, se hace un llamado a los gobiernos de cada país a trabajar en aras de la

⁵⁹ Vinalda P. Paiva, “Educación permanente: ¿Ideología productiva o necesidad económico-social?” en *Ensayos... Op.cit.* p. 147.

erradicación del analfabetismo, en la realidad no vemos que existan proyectos concretos, innovadores y viables de alfabetización, que efectivamente impacten en la población adulta de manera que ésta se apropie de la lectoescritura⁶⁰. Excluyendo al modelo de alfabetización cubano *Yo sí puedo*⁶¹, que ha sido adquirido e implementado por muchos países en el mundo, principalmente en América Latina, y algunos más de carácter fundamentalmente independiente a las instituciones gubernamentales, podemos asegurar que no existen proyectos de alfabetización en marcha con resultados concretos.

En los últimos años, en especial a partir de los años 90, la preocupación por la alfabetización de adultos quedó únicamente en los discursos, mientras que los escasos esfuerzos en materia de educación de adultos se dirigieron especialmente hacia la disminución del rezago educativo – es decir a lograr la certificación de los niveles básicos de escolarización- y a la atención del analfabetismo secundario.

En este sentido, no resulta extraño el énfasis que se pone en la atención a la población adulta no escolarizada, y no ya en la analfabeta en documentos del CREFAL⁶². Esto, sin embargo, entra en contradicción cuando, en algunos apartados de los mismos textos, recuperando las críticas a las políticas de educación de adultos por García-Huidobro, se dice que la educación básica de adultos no debe estar sometida a la certificación pues esto implicaría una desventaja más en un sector que,

⁶⁰ Con apropiación no nos referimos únicamente a la decodificación de las grafías, cosa que en muchas ocasiones tampoco se alcanza a través de los programas institucionales de alfabetización, sino de la relación reflexiva y crítica con los textos, tanto con los que pudieran producir las propias personas como con los que se les presenta de manera cotidiana.

⁶¹ No es de nuestro interés detenernos en las serias limitaciones del método *Yo sí puedo*, para ello sería necesario un trabajo profundo en específico, por ahora sólo nos interesa reconocer que como método para la adquisición de los conocimientos de la lectoescritura ha demostrado ser viable. Más allá de eso consideramos que no responde a las necesidades existenciales de las comunidades analfabetas al modo que lo haría un método que involucrara un proceso de apropiación profunda de la lectoescritura.

⁶² Sylvia Schmelkes, *La educación de Adultos y las cuestiones sociales*, Antología. CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, 2008 p. 236.

dadas sus condiciones y necesidades, no puede sujetarse a un modelo escolarizado tradicional. “La educación Básica de Adultos (EBA) debe partir de las actividades y necesidades de los adultos, de cada grupo de ellos con sus características específicas. Debe ser no formal y flexible, abstenerse de los planes únicos, de reglamentos uniformes, de evaluaciones sistemáticas y de certificación.”⁶³

Por ello llama la atención que en el desarrollo de la lectura de los documentos sobre educación de adultos se establece como prioridad universalizar la educación básica y atender el rezago educativo. Entendiendo educación básica como “aquella que responde a las necesidades básicas de aprendizaje, que están, obviamente [sic], relacionados con la vida y con el concepto de calidad de ella”⁶⁴. Incluso el documento del PRELAC refiere que el aprendizaje a lo largo de la vida –una de las finalidades del proyecto- significa “ofrecer múltiples y variadas oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo”⁶⁵. Más adelante se llama a la flexibilización de los planes de estudio y de los contenidos, sin embargo la lógica de la certificación parece reinar, la tendencia de formalizar la educación no formal. Si ese no es el propósito de las recomendaciones que se emiten desde la UNESCO y la CREFAL, tenemos que advertir que sus planteamientos son, al menos, contradictorios de párrafo a párrafo.

De los conocimientos a las competencias

La inserción de conceptos relacionados con la adquisición de competencias y habilidades, como directriz de los proyectos de educación de adultos, no había estado presente hasta finales de la década de los años 70; como tampoco lo había estado la centralidad del “desarrollo de la persona”

⁶³ *Ibid.* p. 251.

⁶⁴ *Ibid.* p. 236.

⁶⁵ *Ibid.* p. 8.

como uno de los objetivos de la educación. En el documento del PRELAC (2002) esto queda claro en la exposición de sus finalidades: “promover cambios en las políticas educativa, a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida”⁶⁶.

Los investigadores de la UNESCO, el BM y otros organismos internacionales, luego de las críticas que se elaboraron en torno a los sistemas educativos desde los años 80, llegaron a la conclusión de que los contenidos de la educación de adultos no respondían a las necesidades de la población a la que iban dirigidos, antes bien, mantenían su carácter *remedial* en tanto no se trazaban formas reales para la mejora de las condiciones de vida de éste sector. En respuesta plantearon que la educación de adultos debería estar enfocada esencialmente al mundo del trabajo en conjugación con el desarrollo de la persona.

Habría que acotar que esta vinculación con el mundo del trabajo, se refiere en realidad a la preparación para una “mejor” inserción en el mundo del trabajo asalariado, en el mundo del empleo de acuerdo a las demandas del sector productivo. De allí que la preocupación esté concentrada en abatir el rezago educativo a través de la expedición de certificados, que, en estos abominables tiempos del neoliberalismo, son la constancia institucionalmente reconocida de que alguien sabe algo. Así, la conclusión de que los contenidos tradicionales de la educación de adultos no respondían a las necesidades concretas de la población no devino en un análisis profundo *con* los adultos para construir nuevos programas educativos, no se planteó la necesidad de generar políticas educativas que tuvieran como propósito la reflexión y la liberación de los educandos; sino que, como en el resto

⁶⁶ *Ibidem.*

de los niveles escolares, fueron promovidas estrategias que apuntan a la perpetuación de las condiciones de explotación a través de contenidos *vinculados con el mundo del empleo*, que lo que hacen es generar mujeres y hombres mejor preparados para responder a las necesidades del modelo socioeconómico neoliberal.

Como resultado, en el PRELAC se lee lo siguiente:

Para responder a las demandas cambiantes del mercado de trabajo y lograr la inclusión de la población en el mundo laboral, hay que promover cambios en la estructura de formación actual para lograr una articulación efectiva entre educación y trabajo. Es necesario fortalecer una formación continua que tenga como ejes la equidad y la competitividad, proporcionando una educación básica de calidad que asegure para toda la población las competencias básicas para el trabajo, y una formación específica que responda a la realidad ocupacional y permita trayectorias de cualificación profesional.⁶⁷

De manera paralela se ha puesto un denodado énfasis en la formación en valores como parte de los contenidos de la educación de adultos. Al igual que la pretendida vinculación con el mundo del trabajo, se trata de una tendencia que lo mismo se aplica en otros niveles del sistema escolar. Resalta la relación que se establece entre los valores –lo que los organismos internacionales entienden por valores- y la sociedad, la función que se les asigna y, en general, la definición que se elabora de ellos desde los organismos internacionales. En esta lógica se realzan, desde una posición que no queda del

⁶⁷ *Ibid.*, p. 22.

todo clara, valores como la libertad, el respeto, el diálogo, la diversidad y el pluralismo. De hecho uno de los llamados “pilares del aprendizaje de siglo XXI” reza: “**Aprender a vivir juntos** desarrollando la comprensión y valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.”⁶⁸

La educación de adultos: capacitación para el mercado laboral

En resumidas cuentas, la razón de que a partir del final de la década del 70 se haya abandonado con tanta ligereza el interés en la alfabetización de adultos, encaminando la educación de este sector a la inserción al mercado laboral y a la sospechosa formación en valores para la vida y el trabajo, tiene que ver con las expectativas y demandas que se asignan, desde los grupos que mantienen el poder económico, a la población adulta.

Hacia la década del 50 y aún para los años 60, la alfabetización de adultos orquestada por los Estados y promovida por los organismos internacionales tenía como propósito consolidar el modelo socioeconómico de la época. En aquellos años se requería formar una población mayoritariamente alfabetizada capaz de votar y asegurar la legitimidad del incipiente modelo “democrático” capitalista. Sin embargo, a partir del final de la década del 70, las posibilidades e intereses del Estado fueron otros, así como las necesidades del gran capital, de manera que la alfabetización de adultos fue abandonada cada vez más en los hechos, aunque en los discursos en torno a los esfuerzos por disminuir la pobreza y las desigualdades, alcanzar la alfabetización universal permanece como uno de los objetivos principales. En la actualidad no resulta indispensable para los grupos de poder y los poseedores del capital alcanzar la erradicación del analfabetismo, como sí lo es contar con mano de

⁶⁸ *Ibid.* p. 14. (Las negritas son del original).

obra mínimamente capacitada para desempeñar las funciones más básicas dentro del entramado de la producción.

A este triste panorama abonan las explicaciones, apresuradamente fáciles, sobre los fracasos de los programas de educación y alfabetización de adultos. Una de ellas considera que no existe una población que demande el desarrollo y la aplicación de proyectos de educación de adultos. El citado trabajo de Schmelkes lo pone de la siguiente manera:

El excelente estudio sobre la realidad de la Educación Básica de Adultos en la región latinoamericana pone de manifiesto que no existe demanda efectiva de este tipo de servicios entre los adultos de la región. De hecho, la matrícula se concentra, también en este caso, en la población juvenil urbana, y es más una respuesta a la oferta educativa que viceversa.⁶⁹

Antes que considerar al párrafo anterior como una posible explicación del fracaso o, por lo menos, de las dificultades que encuentran los proyectos de alfabetización que se generan en la región latinoamericana, nos parece que funciona como una fácil justificación. Claro que es necesario considerar los impedimentos reales con los que un programa de alfabetización de adultos puede tropezar, sin embargo, dejar el análisis en que no existe una demanda por parte de este sector de la población lo único que hace es culpar a la víctima. En el fondo se encuentra la idea de que a los adultos no les interesa su educación. Una aseveración como la anterior deja de lado el análisis de la situación concreta en la que se encuentran los adultos que no saben leer y escribir en los países de la

⁶⁹ Sylvia Schmelkes, *La educación de adultos... Op. cit.* p. 250.

región. No sólo se trata de personas que desconocen el funcionamiento del sistema de escritura alfabético, sino de mujeres y hombres con necesidades apremiantes de subsistencia, con altos niveles de marginación las más de las veces, con familias que atender, y empleos altamente explotadores. Pero más aún, se trata de hombres y mujeres que seguramente no decidieron mantenerse en el desconocimiento de ese sofisticado sistema de códigos que permite a tantos vanagloriarse de ser auténticos intelectuales.

Ante declaraciones tan fáciles como la que elabora la investigadora de la CREFAL, vale regresar a las críticas de Paulo Freire respecto a la cultura del silencio y su relación con las condiciones de dominación en las que se encuentran millones en América Latina. La cultura del silencio que a menudo prevalece entre los y las analfabetas, encuentra su génesis en las relaciones de opresión de la que son víctimas. A partir de esas relaciones los oprimidos introyectan las formas de dominación lo que les dificulta demandar lo que les corresponde. Los oprimidos alojan al opresor. No lo hacen de buena gana, de manera consciente, tampoco son pasivos ante él. Se trata de un proceso paulatino de naturalización de las relaciones de opresión como parte de su vida cotidiana, a través de sus condiciones concretas de existencia.

Si consideramos que la población analfabeta de nuestros países latinoamericanos forma parte de los millones de oprimidos alrededor del mundo, y que, el analfabetismo no es más que una manifestación de las relaciones de dominación, de las condiciones de marginación, cada vez más exacerbadas, podemos suscribir la advertencia del pedagogo brasileño: “Uno de los elementos básicos de la mediación entre opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de una conciencia sobre otra.” De manera que si aquellos que dominan a través de los

discursos educativos consideran que no es apremiante acabar con el analfabetismo, es viable que la esta percepción acabe por anidar también en las ideas de los adultos analfabetas, además de que, lo hemos dicho ya, se trata de un sector con necesidades de existencia específicas que se relacionan más con la subsistencia.

Efectivamente los contenidos que proponen los proyectos de alfabetización de adultos que se venían elaborando desde la década del 50 no respondían a las necesidades de este sector. Esta consideración dio pauta a que se optara por establecer contenidos que se vincularan con el mundo del empleo, relacionados con las competencias y los valores. Sin embargo, dudamos que esta directriz sea capaz de llenar los huecos que dejaban las tendencias educativas institucionales anteriores. Cuando mucho sentará las bases para que los adultos asuman la lógica del mundo laboral de manera menos conflictiva, con una mayor aceptación de la crueldad del mercado de mano de obra.

Desde otro ángulo, resulta ilusorio pensar que aquello que la UNESCO, el BM y BID consideran como “valores para la vida y el trabajo”, presentados despojados de sentido por completo, servirán para mejorar la calidad de vida de mujeres y hombres con necesidades de educación muy concretas. Los valores, cuando no son un mero artificio elaborado por las élites, se construye en las comunidades, allí nacen y cobran sentido, en el quehacer colectivo del día a día, a través de las relaciones sociales concretas. No es posible imponerlos de manera vertical, en respuesta a las demandas de un modelo depredador que demanda trabajadores, dóciles, lejanos al pensamiento reflexivo y crítico.

Finalmente, consideramos que el giro que se ha promovido para la educación de adultos, descuidando la alfabetización en América Latina, está dado por las demandas del propio modelo neoliberal que requiere, cada vez más, mano de obra capaz de desempeñar trabajos simples, con la facilidad de ejecutar diferentes funciones. Por lo tanto, no atiende a las necesidades de las mujeres y hombres adultos de liberación, apropiación de la lectoescritura como herramienta para la transformación de la realidad. Se trata pues, de lineamientos que contribuyen a la perpetuación de las condiciones de marginación y pobreza de los analfabetos adultos de la región.

Capítulo 3

Recorrido por la alfabetización de adultos en México

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto.

Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*

3.1 Las campañas de alfabetización en México a partir de la década de los años 50

En la mayor parte de América Latina, al cierre de la década de los sesenta fueron abandonados paulatinamente los grandes proyectos de alfabetización de adultos por parte de los gobiernos latinoamericanos. Esto sucedía en consonancia con la tendencia internacional que, a través de los organismos internacionales como la UNESCO y el BM, recomendaban priorizar la atención a la educación básica escolarizada infantil, y para el caso de la educación de adultos, orientarla hacia la capacitación para el trabajo. Así, las grandes campañas de alfabetización se dejaron empolvar. Podemos afirmar –con matices– que los trabajos que se generaron en Educación de Adultos a lo largo

de las décadas de los años 70 y 80 fueron, mayoritariamente, resultado de la inercia de las iniciativas puestas a andar en los años 60.

Es necesario matizar el caso de México, pues los movimientos sociales de los años 60 obligaron al gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) a invertir en educación –incluida la educación de adultos– como paliativo ante el descontento social. Si bien al cierre de la década de los 70 el presupuesto asignado para educación comenzó a reducirse, para 1981 se crea el INEA, con lo que se vuelve a dar un lugar importante a la atención de la educación de adultos en México.

La intención de este capítulo es repasar el proceso de creación del INEA para ubicar el lugar que les fue asignado a la educación de adultos y a la alfabetización en particular, por parte de los gobiernos en turno, y su relación con las recomendaciones de los organismos internacionales.

En 1921, mientras José Vasconcelos estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública (creada en 1921), fue lanzado un importante proyecto educativo que incluía la construcción de Casas de Cultura, éstas cambiaron su nombre al de Escuelas Rurales en 1925⁷⁰, pero mantuvieron sus propósitos fundamentales. A su vez, las Casas de Cultura eran herederas directas de la experiencia de las Casas del Pueblo, creadas durante el gobierno de Álvaro Obregón. Moisés Sáenz –quien fuera Secretario de Educación en 1928 –refuerza esta idea:

En estas escuelas rurales nunca se sabe dónde termina la escuela y principia la vida del pueblo ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la vida escolar, porque volviendo por su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es

⁷⁰ Alfonso Castillo, *et al.* "Educación de Adultos en México", *Ensayos Sobre la educación de adultos en América Latina*, *Op. cit.* p. 233.

una con la comunidad. La Casa del Pueblo se llamó al principio, de hecho sigue siéndolo y también pedimos que el pueblo sea la casa de la escuela.⁷¹

Para el gobierno de Plutarco Elías Calles, la educación de las comunidades rurales era una herramienta fundamental para la consolidación del “proyecto revolucionario”, para la formación de mexicanos sin vicios, con mejores hábitos de higiene y consecuentemente con mejores condiciones de salud. Las campañas de alfabetización en este sentido, iban acompañadas de pláticas y asesorías en torno a estas preocupaciones. En 1927 se puso en marcha el Proyecto General de Alfabetización en México, como extensión del proyecto educativo del 21. Esta gran campaña de alfabetización se lanzó junto con la Escuela Rural Mexicana (continuación directa de las antes Casas de Cultura) y las Misiones Culturales (fundadas en 1923) con la finalidad de ilustrar, alfabetizar y castellanizar a la población indígena y marginada, concentrándose en las zonas rurales. Las Misiones Culturales en particular, tenían el propósito de “fomentar el desarrollo integral de las comunidades rurales” y las constituían “grupos multidisciplinarios: un maestro de primaria, un agrónomo, un especialista en pequeñas empresas, un maestro en educación física y un trabajador social.”⁷²

Entre 1930 y 1938 se desarrolló una intensa campaña de alfabetización de jóvenes y adultos iniciada durante en breve mandato de Emilio Portes Gil (1928-1930), quien se ocupó especialmente de la educación de adultos en el medio rural. A su salida del ejecutivo, la campaña se mantuvo sin muchas variaciones, sacando fuerzas del impulso del gobierno anterior, durante el mandato de Abelardo Rodríguez. Fue Lázaro Cárdenas quien al acceder a la presidencia de la República se encargó de dirigir

⁷¹ Engracia Loyo, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria. 1920-1934” Capítulo IX, en *Historia de la Alfabetización en México*, INEA... p. 382.

⁷² Sylvia Schmelkes, “La educación de adultos en México. Una visión general del trabajo desde el Estado”, en *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Op. cit.* p. 182.

nuevos y mayores esfuerzos hacia la alfabetización y, ahora, hacia la educación popular. Engracia Loyo ubica durante el mandato cardenista dos momentos “culminantes” en la acción alfabetizadora: La Campaña de Alfabetización de 1936 (prolongación renovada de la comenzada en 1930) y la Campaña Nacional de Educación Popular en 1937. Ambos proyectos estuvieron travesados por los presupuestos socialistas que el gobierno de Cárdenas integró a la educación a través de la modificación al artículo 3º constitucional. La alfabetización durante este periodo (1934-1938), aunque no abandonó el trabajo en las zonas rurales e indígenas –especialmente en colaboración con los grupos campesinos-, cobró importancia en las zonas urbanas, particularmente en los centros obreros, gracias a la estrecha relación entre las centrales obreras y los sindicatos y el gobierno cardenista.

Según datos de Schmelkes, para 1944 el analfabetismo en México alcanzaba el 48% de la población adulta. Para esta autora, fue justamente en este año, cuando se dio la actividad más importante durante el periodo post-revolucionario, con la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo lanzada por el entonces presidente de la república, Manuel Ávila Camacho. Nosotros consideramos que es una aseveración errónea, o en todo caso, que necesita ser matizada; considerando las aportaciones de las Misiones Culturales y las Escuelas Rurales, como proyectos que para entonces ya habían andado un largo camino, acumulando experiencias y abriendo horizontes dentro de muchas comunidades rurales y los sectores marginados en los centros urbanos en México.

Ávila Camacho plateó como uno de los propósitos centrales de su gobierno lograr la reconciliación nacional, lo que en términos prácticos significaba restablecer los privilegios de la burguesía nacional y mejorar las relaciones entre el gobierno y este sector, en aras de la modificación del modelo de

desarrollo socioeconómico. No obstante es de reconocer que en el marco de la Campaña de Alfabetización se lanzara una “ley de emergencia que establecía que todos los residentes del país mayores de 18 y menores de 60 años, tenían la obligación de alfabetizar al menos a otro mexicano de entre 6 y 40 años de edad”⁷³. Esta ley buscaba responder a la “modernización” e industrialización que el contexto internacional de la Guerra se demandaba de México y a la correspondiente necesidad de mano de obra calificada. En este escenario las Escuelas Rurales fueron volcadas primordialmente hacia la alfabetización, y no ya hacia la organización campesina y la consolidación del reparto ejidal, como hasta entonces lo habían estado⁷⁴, en los espacios urbanos también se encauzaron los esfuerzos hacia la alfabetización en busca de generar una población con los rudimentos básicos para insertarse en la lógica de industrialización. Los afanes sociopolíticos de modernización del país que comenzaron en el 38 vieron su continuidad durante el gobierno de Miguel Alemán Valdés, con el proyecto estabilizador.

3.2 En el contexto de los años 50

Las medidas económicas, políticas y sociales que impulsaron los dos gobiernos que le sucedieron a Lázaro Cárdenas fueron cocinando las transformaciones que caracterizaron al decenio de los años 50. Para Olac Fuentes, esta década marca una importante ruptura en relación con todo el periodo post revolucionario en el terreno del sistema educativo. Para estos años:

...el sistema escolar responde al impacto de la urbanización, al crecimiento de la industria sustitutiva de importaciones, a la adquisición franca de patrones

⁷³ *Ídem.*

⁷⁴ Alfonso Castillo, *Op. cit.*, p. 234.

de consumo “avanzados” por un sector de la población, a la extensión y diversificación del aparato estatal y a un cierto tipo de modernización de la cultura y la ideología.⁷⁵

Esta situación concuerda con el panorama que se presentaba en el contexto internacional. No es gratuito que en estos años aparecieran las propuestas liberales de Milton Friedman y Theodore Schultz sobre el capital humano.⁷⁶

Nos aventuramos a plantear cierta relación entre la teoría del capital humano y el abandono de la alfabetización de adultos frente a la educación básica, en la década de los 50. Los planteamientos de Friedman y Schultz no ven una ganancia considerable en la inversión en educación de adultos, por el contrario la educación básica resulta el nivel más rentable de los sistemas educativos. No obstante es necesario que la mayoría de la población de un país adquiriera los conocimientos mínimos que le permitan insertarse en la cadena productiva. Si esta relación es acertada, no debe extrañarnos que en 1959, fuera puesto en marcha el Plan de Once Años de Educación Primaria en México; este programa suponía que a partir de concentrar todos los esfuerzos en la atención al nivel de primaria en la educación básica infantil, se evitaría que en un futuro hubiera personas analfabetas, por lo que se concentró en atender a la población infantil escolarizada. Sin embargo, quedaba pendiente la atención al analfabetismo en el que se encontraba gran parte de la población adulta, por otro lado,

⁷⁵ Olac Fuente Molinar, “Educación Pública y Sociedad” en González Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coords.), *México, hoy*, Ed. Siglo XXI, 7ª ed. 1983, México, p. 232.

⁷⁶ Ver capítulo 1.

en los hechos no se logró la cobertura universal de la educación básica. De acuerdo con datos del INEA, para 1960 el 34.6% de la población de 15 años y más era analfabeta en México.⁷⁷

Para 1951, patrocinado por la UNESCO y el BM se pone en marcha la primera etapa del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), que buscaba formar educadores de adultos, capaces de responder a sus necesidades concretas y diseñar los materiales de apoyo correspondientes. El centro se convertiría para enero de 1975 en el Centro Regional para la Educación de Adultos y la Alfabetización Funcional en América Latina y el Caribe, mediante la firma de un acuerdo entre el gobierno mexicano y la UNESCO.

El Instituto lingüístico de verano

Vale la pena que nos detengamos unas líneas para hablar del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), para conocer los propósitos que se suponía perseguía y la función que jugó en la región latinoamericana, desde la década de los años 40 hasta los 70; aún ahora este instituto trabaja en algunos lugares de México y otros países de la región. El ILV fue fundado por el estadounidense William Cameron Townsend. Se trató desde sus inicios de una asociación religiosa yanqui que promocionaba la investigación antropológica-lingüística combinada con labores altruistas en comunidades indígenas, a través de la alfabetización, mediante la traducción de la Biblia, su lectura y otras prácticas evangelizantes. En 1934 Moisés Sáenz conoció la labor que el ILV estaba llevando a cabo en comunidades de Guatemala y lo invitó a trabajar en México, en el contexto del cardenismo. En 1951, se firmó un convenio entre el gobierno mexicano y el ILV, por medio de éste el gobierno se comprometía a apoyar la labor del Instituto y a proporcionar todo tipo de facilidades para su trabajo,

⁷⁷ Valentina Torres Septién, "Reforma y Práctica", en *Historia de la Alfabetización en México*, Op. cit p. 676.

por su parte, el ILV se comprometía a traducir libros “de alto valor moral y patriótico` a las lenguas indígenas”. Sin embargo, esto derivó en la introducción de la Coca Cola, so pretexto de combatir la embriaguez y a la amplia difusión del Nuevo Testamento.⁷⁸

En 1975, tras la crítica hacia las prácticas adoctrinadoras del ILV de varios intelectuales nacionales, sociólogos, antropólogos y etnólogos enviaron al entonces presidente de México; Luis Echeverría, un telegrama donde se decía: “Pedimos negativa a la renovación de nuevo convenio del gobierno con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que es una agencia del Pentágono y de la CIA. Esto afecta la soberanía nacional”.⁷⁹ Tras una larga lucha de algunos intelectuales, no sólo mexicanos, también latinoamericano y la denuncia de campesinos e indígenas, en 1983, se expidió un decreto presidencial mediante el que se ordenaba “el cese de actividades y la salida del país de todos los miembros del ILV”⁸⁰. Sin embargo, actualmente continúan trabajando en algunas comunidades del país.

3.3 Entrando en la década del 70

Los movimientos de telegrafistas, médicos, ferrocarrileros, maestros y campesinos que irrumpieron en la escena nacional desde la década de los cincuenta, fueron abatidos con brutalidad, reprimidos y asesinados sin excepción por el gobierno, pero también abonaron al descontento y a la organización de nuevas protestas en la siguiente década. El movimiento estudiantil es la clara continuidad de estas experiencias, lo mismo para el bando estudiantes y la sociedad en general que lograron movilizarse,

⁷⁸ Valentina Torres Septién, “Reforma y Práctica, 1970-1980, Capítulo XIV”, en *Historia de la Alfabetización en México*, COLMEX-SEP-INEA... p. 650.

⁷⁹ Periódico, Uno más uno, nota, 11 de septiembre, 1983, México, disponible en:

<http://dcsh.xoc.uam.mx/gsdl/collect/laeducac/index/assoc/HASH0149/86eaeef.dir/doc.pdf> fecha de consulta: 12 de enero de 2012.

⁸⁰ Valentina Torres Septién, *Op. cit.* p. 653.

visibilizarse y consolidarse como una verdadera amenaza para el poder estatal; que para las fuerzas del Estado que una vez más emplearon la fuerza para desangrar a todo aquel que confrontara el sistema sociopolítico y económico. El movimiento del 68 logró desestabilizar al Estado mexicano en toda su estructura, respaldado por amplios sectores sociales que le otorgaban fuerza y legitimidad. Ante esta situación el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz recurrió como siempre sucede en los regímenes autoritarios, a la represión violeta, a los asesinatos y a los hostigamientos de activistas, estudiantes y cualquiera que pareciera una amenaza al gobierno.

Cuando Luis Echeverría, que había participado significativamente en la represión a los estudiantes durante el gobierno de Díaz Ordaz, asumió la presidencia del país, se enfrentó al descontento social y la posibilidad de nuevos levantamientos sociales⁸¹. Uno de los medios de los que el gobierno se valió para contener la movilización social fue el otorgamiento de presupuesto para la educación. No se crea que se trató de una simple concesión del Estado para contentar a las masas, como lo fue la apertura de empleos en el sector público. En realidad fue una conquista social a la que Echeverría tuvo que ceder, y que al final funcionó como válvula de escape, para desmovilizar a la sociedad.

Carlos había estado explicándole a Elisa cómo el Echeverrismo había tratado de reorganizar el sustento económico de la clase media tras el 68. (...)

—... ¿Dónde están tus cuates de generación? ¿O los tuyos? — señaló a Héctor—. En un cincuenta por ciento han pasado a formar parte, con magníficos sueldos, de extrañas instituciones. Han ido a engrosar institutos mágicos donde no se hace nada, pero se ocupan cargos. Para ellos se

⁸¹ De hecho el “alconazo” en 1971, que reprimió a la secuela del estudiantil 68, se dio ya en el gobierno de Echeverría.

reinventó el país, para darles empleo. Por eso, y por un afán tecnocrático que en lugar de modernizar el capitalismo mexicano, lo único que hizo fue aumentar el peso de la burocracia estatal.⁸²

Carmen Delpiano anota que para el caso de la EDA, cuando la legitimación del Estado no se da en relaciones dentro del aula

... el Estado se legitima en la medida en que, por una parte, reconoce las enormes insuficiencias de la educación formal para proporcionar esta escolaridad básica general, y por otra crea esta nueva oportunidad educativa. Por tanto la educación de los adultos pasa a ser problema de los individuos, que aprovechan o no esta posibilidad que se les ofrece supuestamente a todos en forma igualitaria.⁸³

La educación de adultos que paulatinamente había sido abandonada hacia el cierre de los años 60, fue nuevamente posicionada en el terreno educativo, aunque de acuerdo con Olac Fuentes la atención de la EDA no fue más que parte de la retórica, por lo que, pese a que se generaron nuevas leyes en su favor, “permaneció virtualmente estancada”⁸⁴. En 1968 se fundaron los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), enfocados en la alfabetización e involucrando las nociones de *Educación Permanente* que se recogían de las recomendaciones de la UNESCO. A partir de este momento podemos hablar de un proceso de atención a la educación de adultos, que tomaba como

⁸² Paco Ignacio Taibo II, *Cosa fácil*, Ed. Leega, 1987, México, p. 83.

⁸³ Carmen Adriana Delpiano Puelma, *Educación para adultos: análisis y perspectivas*, IPN, México, 1979, p. 93.

⁸⁴ Olac Fuentes, *Op. cit.*, p. 236.

un primer punto la alfabetización para transitar hacia la acreditación de los niveles educativos subsecuentes. Para 1970, la tasa de alfabetización en México era de 25.8%.⁸⁵

En 1973 Echeverría lanza la nueva Ley Federal de Educación, en ella la educación se define como “el medio fundamental para adquirir transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y el factor determinante para la adquisición del conocimiento y para formar al hombre de manera que tenga sentimientos de solidaridad social”.⁸⁶

De manera consecuente con las tendencias de la educación permanente, en la Ley Federal de Educación se concibe que el sistema educativo “incluye modalidades tanto formales como no formales de educación a nivel primario, medio y superior”⁸⁷. Así, la educación de adultos vuelve a tomar un lugar central dentro del sistema educativo –al menos en términos discursivos-, en su modalidad de educación extraescolar, como forma de contrarrestar el rezago educativo y atender a la población que no había logrado ingresar o permanecer en el sistema educativo formal.

En 1975 es promulgada la Ley Nacional de Educación para Adultos como resultado de la elaboración del Plan Nacional de Educación para Adultos. Esta ley ponía el acento en la alfabetización y la enseñanza de los conocimientos básicos de nivel primaria; en palabras de Latapí la ley define a la EDA “como una forma de educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social”.⁸⁸

⁸⁵ Valentina Torres Septién, *Op. cit.* p. 676.

⁸⁶ Citado por, Valentina Torres Septién, *Op. cit.*, p. 617.

⁸⁷ Schemelkes, *Op. cit.* p. 183.

⁸⁸ Citado por Torres Septién, *Op. cit.* p. 620.

De manera paralela se creó el Centro de Estudios de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE), que fue el organismo encargado de diseñar y editar los primeros libros de texto para adultos, además, fue este centro el que trabajó en los primeros programas que finalmente catalizaron en la creación del INEA.

De acuerdo con Torres Septién durante el gobierno de López Portillo (1976-1982) el Secretario de Educación en turno, Fernando Solana, propuso un programa educativo con cinco metas:

- 1.- Ofrecer la educación básica a toda la población *particularmente a la que se halla en edad escolar.*
- 2.- Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
- 3.- Elevar la *calidad* de la educación.
- 4.- Mejorar la atmósfera cultural.
- 5.- Aumentar la eficiencia de [sic] sistema educativo, para lo cual era indispensable la *descentralización de los servicios.*⁸⁹

Estas metas llaman la atención por dos elementos. Uno tiene que ver con las vetas que podemos leer de tendencia neoliberal que apenas se iba imponiendo en el continente, el otro se centra directamente en la orientación que se planteará en adelante para la educación de adultos. A partir de la segunda mitad de la década de los años 70, este tipo de metas, de direccionales para la educación se esparcieron en la mayoría de los sistemas educativos, no sólo en la región latinoamericana, sino en

⁸⁹ *Ibid.* p. 622. Las cursivas son nuestras.

el mundo entero. La necesidad de elevar la calidad de la educación se posicionó como la prioridad de todas las políticas educativas. Recordemos que es justo en este periodo cuando se lanzan desde los organismos internacionales como la UNESCO y el BM las recomendaciones de disminución de los esfuerzos por ampliar la cobertura escolar y canalizarlos en elevar la calidad de la educación. Una de las demandas que acompañaba (y acompaña) este tipo de recomendaciones era la descentralización de los sistemas escolares.

En este panorama resalta el énfasis que se pone en la atención en la educación básica, especialmente para a población que se halla en edad escolar. El sentido común nos indica que la educación de adultos (incluso la básica), es relegada nuevamente a su lugar tradicionalmente compensatorio, sin embargo, no debemos perder de vista que apenas un año antes de que se fijara el programa de cinco metas en 1976, fue expedida la Ley Nacional de Educación de Adultos; y desde 1972 estaba trabajando en el Sistema de Educación Universitaria Abierta (SUA) de la UNAM diseñado pensando en los trabajadores y personas que no tenían la posibilidad de insertarse en el sistema escolarizado.

Estas contradicciones se explican al considerar la necesidad de legitimación del gobierno de Luis Echeverría que fue el gracias a las movilizaciones sociales se vio obligado a dirigir importantes recursos al terreno de lo educativo, incluyendo la educación de adultos. En 1976, cuando López Portillo asume la presidencia, el modelo neoliberal iba configurándose aunque sin tomar terreno como tal, mientras la situación sociopolítica en México se estabilizaba, sólo de manera pasajera.

Consideramos que fue en el periodo de López Portillo cuando la educación de adultos institucional fue tocada por vez primera por las demandas de lo después se consolidó modelo neoliberal, por lo

que es posible ubicarlo como un parte-aguas para entender el tránsito de los proyectos de EDA y en especial de alfabetización. Para 1977 “se señalaba que el índice de analfabetismo en México era de 18%”⁹⁰ lo que mantenía a la alfabetización como una de las prioridades educativas, pero también se hablaba mucho de la necesidad de vincular la educación (escolarización) con el ámbito de la producción. Este señalamiento no era en ningún sentido un asunto apenas señalado, lo que resultaba novedoso fue el énfasis que se puso en la capacitación y los matices que este concepto adquirió. En este marco se pretendía que para la educación extraescolar fuera reconocido que “...Nada de lo que la educación persigue es ajeno a la idea de capacitar. Capacidad moral, intelectual, cívica, laboral y humana es lo que pretendemos fomentar en el mexicano.”⁹¹ De esta manera se estableció una relación estrecha entre las empresas y los diferentes programas de educación y capacitación para el trabajo; la alfabetización entonces era el primer nivel dentro del proceso educativo de adultos, y se pretendía que de ninguna manera se acabara en ella, sino que funcionara como base para la certificación de los subsecuentes niveles escolares y aliciente para el ingreso en cursos de capacitación, ya fuera en el marco de las instituciones públicas o privadas. Esta vinculación con las fábricas, empresas y otros centros productivos y de trabajo se mantuvo y fue parte fundamental en los inicios del INEA.

En 1978 es lanzado el Programa Educación para Todos en México⁹², bajo la conducción de la Dirección General de Educación para Adultos. Pensado para atender a las clases más marginadas de la población mexicana, buscando compensar las desigualdades en acceso a la educación entre el

⁹⁰ *Ibid.* p. 623.

⁹¹ *Ibid.* p. 625.

⁹² Éste no debe confundirse con el de carácter internacional que lanzó la UNESCO como resultado de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, firmado en Jomtiem en 1990. Véase cap. 2.

campo y la ciudad, el programa convocó a los estados, los municipios y la federación a fin de coordinar todos los esfuerzos. Uno de los objetivos principales era que, luego de poner al alcance de los sectores más marginados de la población la posibilidad de alfabetizarse, los adultos continuaran con algún tipo de estudio complementario que lo prepara para el mercado productivo. Claro que en la práctica, entrando en la década de los años 80 cada vez se hizo más improbable que algún tipo de capacitación asegurara un empleo digno para los adultos, la alfabetización, está por demás decirlo, no garantizaba en ningún sentido el acceso a mejores condiciones de vida materialmente hablando.

Según Torres Septién “Los obstáculos a los que se enfrentó el programa fueron similares a los que siempre tuvo la educación de los adultos en años y décadas anteriores: la motivación de los adultos, quienes por sus condiciones de marginación *no apreciaban la utilidad* del alfabeto y de la educación primaria,” además de la deficiencia de los contenidos que no resultaban atractivos a los adultos, la falta de presupuesto, y las dificultades con la formación autodidacta.⁹³ Aseveraciones como ésta, que pretenden explicar las fallas y debilidades de cada programa de alfabetización y/o de educación de adultos en general, con frecuencia reconocen la insuficiencia de recursos económicos, pero sobre todo advierten el desinterés de los adultos por aprender. Lo bordaremos con más calma en el siguiente capítulo, por lo pronto consideramos necesario destacar que este tipo de explicaciones, donde se culpabiliza a las víctimas en el fondo buscan deslindar de la responsabilidad que corresponde al Estado en materia de educación de adultos. Que a los adultos ya no tienen interés en aprender decían las autoridades educativas de la región latinoamericana, lo mismo en la década del 70 que en nuestros tiempos.

⁹³*Ibid.* p. 628. Las cursivas son nuestras.

Educación indígena

Si la educación y la alfabetización de los adultos históricamente ha sido reducida a un carácter remedial y compensatorio para aquellos que no lograron acceder, mantenerse o francamente fueron expulsados del sistema escolar, la educación indígena ha transitado un andar aún más penoso. Pese a que desde la época de la colonia hubo preocupación por la educación de los indígenas, ésta siempre estuvo mediada por intereses de dominación material y espiritual. Incluso durante la época post revolucionaria, luego transitando por el cardenismo, hasta la década de los años 60, el principal objetivo de la educación para los indígenas fue la castellanización y la alfabetización como proceso simultáneo, como herramienta de aculturación. No fue sino hasta 1963 que “la Secretaría de Educación Pública adoptó oficialmente una política de educación en lengua vernácula; es decir, se procedería primero a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua indígena, antes de iniciar la alfabetización en el idioma nacional [español].”⁹⁴ Pese a que este señalamiento apuntaba a una educación bilingüe siempre ha existido el problema de la construcción y diseño de los métodos de alfabetización para cada lengua del territorio nacional.

Entrando en la década de los años 70 hubo un fuerte impulso a la educación indígena, poniendo en el centro la castellanización y la alfabetización. En 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar Indígena.

La experiencia con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que fue la organización que más trabajó en el desarrollo de cartillas en lenguas indígenas (desde el periodo cardenista), fue sumamente peligrosa y desastrosa, tanto para las comunidades indígenas como para la soberanía nacional; en 1979 fueron

⁹⁴ *Ibid.* p. 564.

definitivamente rotos los convenios entre el Estado Mexicano y el Instituto y en 1983, tras una fuerte presión por parte de intelectuales e investigadores que denunciaron las actividades “sospechosas” que realizaban se ordenó la salida del ILV , aunque aún ahora trabajan de manera “independiente” en el territorio nacional.

Pese al reconocimiento de la educación bilingüe, en 1973 entró en acción el Plan Nacional de Castellización, en menoscabo de la preservación de las lenguas originarias y en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena, con la finalidad principal de castellanizar y alfabetizar a la población indígena de país.

En nuestros días, aun podemos recuperar los que Adriana Puiggrós anotaba con respecto a la educación para integrar a las minorías en Estados Unidos allá por los años setenta:

La desventaja cultural se erigió como una categoría ordenadora de la relación entre escolaridad y reproducción del estatus económico social inicial porque permite clarificar la distancia que media entre la cultura e intereses de grupos más desfavorecidos de la sociedad y aquella que pretende dominarlos, en términos jerárquicos. Una escala única, basada en la premisa de una cultura moderna...⁹⁵

⁹⁵ Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Alianza Editorial Mexicana, CONACULTA, México, 1990, p. 67.

3.3 Hacia la creación del Instituto Nacional de Educación de los Adultos

Si bien la alfabetización no era la única preocupación en materia de educación de adultos, sí ocupaba un lugar primordial como cimiento para la educación de adultos, especialmente ante el angustioso número de analfabetas en el país. De acuerdo con el documento de decreto de creación del INEA, apoyado en los datos del X Censo de Población y Vivienda, en 1980 existían en México al rededor de 6 millones de adultos que no sabían leer ni escribir; más de 15 millones que no habían concluido su primaria y casi 7 millones que no habían cursado la secundaria completa. Fue en este año que se inició el Programa Nacional de Alfabetización, con la meta inicial de alfabetizar a un millón de mexicanos adultos para 1982, con el método de la palabra generadora desarrollado por Paulo Freire en la década de los años 60 en Brasil.

Sobre la creación del INEA

En septiembre de 1981, mediante decreto presidencial, fue creado el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), como un organismo descentralizado de la administración pública, aunque como hemos visto, su creación vino cocinándose a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación para Adultos seis años atrás. El objetivo central del INEA era atender a la población adulta (de 15 años o más) que se encontraba en rezago educativo. En el caso específico de la alfabetización se planteó lo siguiente: que “todos los mexicanos lean, escriban, efectúen las operaciones básicas y se incorporen a la educación primaria” hasta alcanzar el nivel de una carrera técnica de ser posible.⁹⁶ La intención era generar un organismo capaz de coordinar de manera integral los esfuerzos de educación de adultos en el país que hasta entonces habían estado desarticulados en mayor o menor

⁹⁶ Torres Septién, *Op. cit.* p.662.

medida, tanto por parte de las instituciones que dedicaban algún esfuerzo a la educación de adultos, fueran públicas o privadas, como entre los diferentes niveles de gobierno, federal, estatal y municipal.

De manera general el propósito del Instituto quedó expresado de la siguiente manera: “Ofrecer a los adultos educación básica y programas que contribuyan al desarrollo de sus capacidades, para que mejoren la calidad de su vida e impulsen el bienestar social y económico del país”.⁹⁷ Pese a las nobles intenciones del instituto debemos advertir que en este propósito se trasluce la noción de que los adultos en rezago educativo son ciudadanos de segunda clase, ignorantes, que no aportan al desarrollo socioeconómico del país; de allí que se suponga que la educación los insertará en la dinámica de desarrollo nacional. En estas líneas queda fuera el reconocimiento de la situación de exclusión que expresa la condición de rezago educativo en los adultos. Por otro lado, permea la idea de que la educación funciona de manera efectiva para mejorar la calidad de vida de las personas.

En cuanto a la alfabetización –que fue la prioridad del Instituto en sus primeros años- se propuso como meta inicial “alfabetizar a un millón y medio de adultos en dieciséis meses y mantener ese ritmo, de manera que, para 1990, la tasa de analfabetismo, [para 1981 de 17%], pudiera reducirse al 2%.”⁹⁸

De acuerdo con el documento de decreto, “El Instituto debe ser concebido como una estructura técnico administrativa que asegure la calidad de los servicios educativos que se ofrezcan a los adultos y que se encargue de:

⁹⁷ *Ibíd.* p. 2.

⁹⁸ Schmelkes, *Op. Cit.* p. 185.

- La promoción de la educación de los adultos
- El diseño de los modelos, materiales y metodologías necesarios para que pueda darse el proceso educativo correspondiente
- La coordinación de los servicios respectivos
- La supervisión de dichos servicios
- La capacitación de los agentes operativos que intervienen en el proceso
- La acreditación de los conocimientos adquiridos por los educandos
- La producción y distribución de los materiales necesarios y
- La canalización de recursos del Gobierno Federal para el financiamiento de los programas correspondientes, a favor de las instituciones que se encarguen de operarlos directamente.⁹⁹

Y su quehacer fue planteado en los siguientes términos:

...el Instituto no imparte enseñanza; únicamente convoca a todo tipo de instituciones y de organismos a participar en la educación de los adultos, conviene con ellos los términos de dicha participación y los apoya brindándoles los elementos técnicos, los materiales, la capacitación para sus agentes operativos e, incluso, canaliza recursos del Gobierno Estatal a favor de algunas de ellas, para el financiamiento de la operación de los programas de educación de adultos correspondientes.¹⁰⁰

⁹⁹ En *Decreto de creación del INEA*, disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=097>, fecha de consulta: 15 de enero de 2012.

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 5.

En estos términos los primeros trabajos del INEA estuvieron encausados al diseño –adaptación– de los métodos pedagógicos a las necesidades y contextos de los adultos mexicanos, y a la capacitación de los voluntarios que se convertirían en facilitadores, es decir, los que finalmente harían que funcionara toda la maquinaria del Instituto, los que trabajarían de manera cotidiana con la gente.

Tal como fue concebido el INEA, la educación que impartiría, por estar dirigida a los adultos que se encontraban en rezago educativo, se consideró fundamentalmente extraescolar y de carácter autodidacta. El trabajo se orientaba en tres niveles: la alfabetización, la asesoría para acreditar el nivel primaria y el de secundaria. En cuanto a la alfabetización Torres Septién anota lo que sigue:

La alfabetización se considera como la primera fase de la educación de adultos, como parte de la educación permanente. Para favorecer el proceso, es preciso despertar en el adulto la reflexión sobre sus capacidades, sus valores y los hechos de su vida cotidiana; que descubra y analice sus problemas personales, familiares y comunitarios; desarrolle su espíritu crítico; incremente su capacidad creativa; se exprese y tome decisiones y trabaje responsablemente en la solución de sus problemas, y que experimente el autodidactismo.¹⁰¹

En una entrevista realizada recientemente, María del Carmen García Crisanto¹⁰², pedagoga que trabajó en el INEA desde sus inicios en el diseño de materiales y propuestas pedagógicas, refirió que para este proceso fueron convocados lingüistas, historiadores, antropólogos, pedagogos y sociólogos,

¹⁰¹ Torres Septién, p. 662.

¹⁰² María del Carmen García Crisanto, *Entrevista*, por Rosa Margarita Sánchez Pacheco, Ciudad de México, febrero de 2012.

de manera que el equipo de trabajo tuviera la capacidad de adaptar la propuesta pedagógica de la palabra generadora al contexto mexicano. El proyecto contó con el apoyo de Félix Chaparro, argentino que trabajó en su país natal y en Brasil en diferentes procesos de alfabetización, además de los directivos de Educación Fundamental y el personal técnico de la Subdirección de Alfabetización y Educación para Adultos, con el apoyo del CEMPAE. El resultado fue, para el caso de la alfabetización, un método basado en 15 Palabras que formaban el llamado universo vocabular, recuperado cuidadosamente de la cotidianeidad de los mexicanos.¹⁰³ La intención era que estas palabras funcionaran y tuvieran sentido lo mismo para la población urbana que para la rural, y, aunque esto no siempre sucedió, en la mayoría de los casos tuvo resultados favorables. No obstante hoy es necesario que se haga una revisión y se implementen ajustes de manera que las palabras generadoras respondan a los intereses y necesidades de los múltiples contextos del país, debe reconocerse el valioso trabajo que este equipo realizó en la primera etapa del INEA.

Uno de los propósitos de la alfabetización era preparar a los adultos para incorporarse en los cursos para acreditar los niveles escolares subsiguientes. María del Carmen nos relató que en el inicio del INEA había una gran atención y seguimiento del proceso formativo de los educandos; una vez que recibían su constancia de alfabetización era canalizados inmediatamente para que recibieran las asesorías correspondientes al nivel de primaria para obtener su certificado y así consecutivamente. Sin embargo, ya para 1993, año en que comenzó a trabajar en la región de Coyoacán en el Distrito Federal como coordinadora regional, en la mayoría de las ocasiones se complicaba dar el seguimiento a cada uno de los educandos principalmente por falta de materiales y de tiempo. La imposición de

¹⁰³ *Ídem.*

metas “inalcanzables” de certificación obligaba a los facilitadores y técnicos académicos a volver a la gente “analfabetas funcionales”, sin posibilidad de dar continuidad a los procesos de aprendizaje de los adultos porque el tiempo era insuficiente en relación con las metas que debían cumplir. Anteriormente cuando un adulto aprendía a leer y escribir era canalizado inmediatamente a la primaria, para la década del noventa esto resultaba cada vez más complicado. Además, luego no hubo infraestructura para trabajar en buenas condiciones, aunando la creciente incorporación de formularios como parte de la burocracia del Instituto, que, si bien se supuso que ayudarían a llevar un mejor control sobre los avances, logros y necesidades de los educandos, en la práctica se convirtieron en una verdadera carga para toda la estructura del INEA, en perjuicio de los estudiantes adultos.

Otro elemento importante al que el Instituto daba seguimiento era a la efectividad de los materiales didácticos y al proceso de los círculos de estudio, esto fue muy claro al menos en el proyecto de Centros de Trabajo, pero quizá también lo hubo en los otros proyectos del INEA, según nos cuenta María del Carmen. Al parecer en el piloteo de los proyectos del INEA, hubo una buena relación entre el diseño pedagógico y su concreción ya en los círculos de estudio, se procuraba que el equipo que había diseñado los materiales pedagógicos se mantuviera de al pendiente de los círculos de estudio constantemente, de manera que pudieran corregirse o mejorarse algunas cosas de acuerdo a las necesidades que se presentaban con los educandos en el trabajo cotidiano.

En este mismo sentido, en los primeros años del INEA había una preocupación por formar a los técnicos docentes (que son los coordinadores de los facilitadores) con algunas bases pedagógicas y didácticas, para que pudieran responder a las problemáticas que pudieran presentarse a los facilitadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al parecer en la actualidad esa preocupación es

prácticamente nula, y no se ocupa de mantener en formación permanente ni a los técnicos docentes, ni a los coordinadores. Quizá el caso de los facilitadores es un poco distinto, pero lo cierto es que mayoritariamente no tienen las herramientas para enfrentar a los múltiples problemas que se presentan en los círculos de estudio. Más adelante nos detendremos a repasar algunos de los problemas a los que se enfrentan actualmente los que trabajan dentro del INEA.

3.4 El INEA y el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

Podemos ubicar un desfase entre los lineamientos de la UNESCO y el BM y las políticas que el gobierno mexicano implementó desde comienzos de los años 70. Mientras que estos organismos a partir de la segunda mitad de la década de los años 70 recomendaban que se redujera el presupuesto destinado a educación de adultos, en especial a alfabetización, en México se crea un Instituto expreso para atender a la población adulta en rezago educativo y para más la preocupación central en sus inicios fue la alfabetización. Este desfase tiene varias explicaciones que debemos considerar no sólo por cuanto refiere a la educación de adultos, sino en general, en lo que respecta a la adopción, o no, por parte de los Estados de los lineamientos que son lanzados desde los organismos internacionales.

En primer lugar, el contexto sociopolítico por el que atravesaba el país desde el cierre de la década de los años 60, marcado por el descontento y la movilización social, obligaron al gobierno de Luis Echeverría a buscar válvulas de escape que colaboraran en los esfuerzos de contención social; invertir en educación se convirtió entonces en una forma de apaciguar las aguas en un México poblado de efervescencias.

Por otro lado hay que tener en cuenta que la implementación de este tipo de lineamientos rara vez se concreta en políticas públicas transvasadas tal y como se propone desde estos organismos. Su aplicación está sujeta en todo momento al tipo de relación que cada Estado mantenga con los entes internacionales y el rol que juega en el concierto internacional.

Sin embargo, podemos ubicar elementos que se mantienen y reproducen en el discurso del INEA. La relación educación-desarrollo continúa pese a las cada vez menos posibilidades de movilidad social en la década de los 80.

Desde su creación, el INEA suscribió las metas planteadas por el Proyecto Principal de Educación para América Latina, que aspiraban a lograr el abatimiento del analfabetismo en el país para finales del siglo pasado y reducir el rezago educativo en la población adulta, haciendo énfasis en lo segundo.

La década de los 90 y el retroceso en el INEA

El INEA, como hemos anotado, es una excepción a las directrices que se lanzaban desde instancias internacionales, nacido como respuesta al contexto mexicano, sin embargo, muy pronto comienza a incorporar algunas de las pautas que se iban incorporando en los sistemas educativos de todo el mundo, en especial en América Latina. En su artículo sobre la Evaluación Universal, Hugo Aboites¹⁰⁴ anota que para 1990, en vez de preocuparse por atender un sistema educativo devastado por la crisis, se optó por evaluarlo en nombre de la calidad. Esto corresponde con la lógica de las recomendaciones internacionales que desde 15 años antes venían insistiendo en la necesidad de

¹⁰⁴ Hugo Aboites, "Evaluación Universal, el extremo" en diario *La Jornada*, Sábado, 14 de abril de 2012, consultado en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2012/04/14/opinion/017a2pol>

dejar de trabajar por la expansión y concentrarse en elevar la calidad, a la par que se exhortaba a la reducción de recursos destinados a la educación de adultos.

Pese al gran comienzo en 1981 del Instituto, para 1985, en el marco del Coloquio de Especialistas sobre Capacitación para el Trabajo y Educación, organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el INEA, se concluyó lo que sigue: “los programas vigentes en la educación básica de adultos marginados (1985) no contribuyen a capacitar a los sujetos para resolver sus problemas existenciales’ y que (sic) tampoco `permiten vincular los procesos educativos con las comunidades a las que se dirige” antes bien, responde “a los intereses de los sectores dominantes de la sociedad”.¹⁰⁵ Cabe preguntarnos, a qué intereses responde la educación que imparte el INEA hoy en día, cuáles son sus objetivos, la función social que el Instituto asigna a la educación de adultos en México, y en concreto a la alfabetización.

La evaluación que el Instituto realizó con respecto al trabajo llevado a cabo entre 1982 y 1986 indicaba que las principales limitaciones del proyecto educativo se relacionaban con la desarticulación entre alfabetización, primaria y secundaria, la lógica memorística de los materiales que se empleaban en particular para primaria y secundaria. “No existen programas de estudio que orienten el proceso educativo”, no se promueve el estudio de manera autodidacta, se dijo.¹⁰⁶

La década de los años 80 en México entraba de la mano con la crisis económica generada a partir de la caída mundial de los precios del petróleo, la llamada “crisis de la deuda”. Este escenario

¹⁰⁵ Citado por Daniel Schuguresky, “Educación básica para adultos: análisis de la situación actual y apuntes para su redefinición. Una perspectiva latinoamericana a partir del caso de México”, en *Lecturas sobre educación de adultos... Op. cit.* p. 354.

¹⁰⁶ *Cfr. Ibidem.*

evidenciaba lo poco que se había invertido en el país para generar independencia económica, política, alimentaria, independencia en sentido amplio, durante el llamado periodo de desarrollo por sustitución de importaciones. La respuesta por parte del gobierno fue ceder ante la lógica que imponía el capital internacional, a saber, la instauración del modelo neoliberal. El experimento que en América Latina había entrado por la puerta abierta de la dictadura chilena, se acomodaba en terreno mexicano hacia 1983 con el cobijo del gobierno de Miguel de la Madrid. En este contexto, el gran capital internacional demandaba de las naciones subdesarrolladas recursos humanos, mano de obra mínimamente calificada para llevar a cabo las labores que en el orden mundial se asigna a las economías dependientes.

El proceso de instauración del modelo socioeconómico neoliberal trastocó de manera profunda todas las esferas de la vida social del país; la educación como pieza fundamental en todo proyecto político-económico muy pronto sufrió con las exigencias neoliberales. Para los años 80 ya se habían emitido recomendaciones en el sentido de reducir los recursos destinados a alcanzar la cobertura universal en educación, los señalamientos reconocían ahora la necesidad de trabajar por la calidad educativa, aspecto que suponían había sido descuidado en aras de atender a la mayor población posible. Estos llamamientos se enmarcaban en la llamada crisis educativa. Como vimos, luego de la efervescencia de la década de los años 60, ya entrada a segunda mitad de la siguiente década, comenzó a discutirse entre las instituciones y organismos internacionales, estuvieran o no directamente vinculados con asuntos educativos (UNESO, BM, FMI, CREFAL), sobre las excesivas expectativas que fueron depositadas en la educación. Con base en estos dictámenes se alertaba sobre la incapacidad del

Estado para responder a toda la demanda educativa, sobre la imperiosa necesidad de vincular la educación con las demandas del aparato productivo, con los más altos niveles de calidad.

No es de extrañar que en 1984, entrara en vigor el “Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte como parte de lo que llamó el gobierno mexicano una “Revolución Educativa” (1984-1988).

En palabras de Schmelkes esta revolución pretendía:

...mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, comenzando con una capacitación integral de los maestros, racionalizar el uso de los recursos disponibles y extender el acceso a los servicios educativos de todos los mexicanos [es decir aumentar los años de escolaridad], dando especial atención a regiones y grupos marginalizados, así como regionalizar y descentralizar la educación básica y normal y desconcentrar la educación superior, la investigación y las actividades culturales.¹⁰⁷

En estas líneas la autora deja claro el acoplamiento que se impuso al sistema escolar en su conjunto al modelo neoliberal. En adelante el apego de los caminos educativos a las demandas del modelo de económico se tornó cada vez más estrecho y por ende deprimente. En este escenario el caso de la alfabetización de adultos es quizá uno de los más angustiosos. Pese a que no compartimos su posición respecto a la educación de adultos en México, considerar sus trabajos nos permite construirnos una idea sobre los planteamientos dominantes que se vierten desde buena parte los investigadores institucionales de la educación

¹⁰⁷ Sylvia Schmelkes, *Op. cit.* p. 186.

Después del impulso que se dio a la alfabetización por parte del INEA al comienzo de la década de los años 80, se fue dejando de lado priorizando la atención a la población que estaba necesitada de los servicios para acreditar los niveles de primaria y secundaria. Para 1993 nuevamente se puso énfasis en las campañas de alfabetización, pero la preocupación central en ese momento era producir cifras. María del Carmen, que para 1993 trabajaba como coordinadora de la región de Coyoacán lo dice así: “Me estaba convirtiendo en una dadora de números.” De acuerdo con su experiencia, a partir de los años 90 la calidad de la atención a los educandos fue menguando visiblemente.

Algunos de los problemas que se fueron presentando en el INEA en los años 90 fueron:

- imposición de metas inalcanzables.
- falta de presupuesto destinado a cada coordinación
- imposición de llenado de reportes y formularios.
- Mal diseño de los exámenes para la certificación. El sistema de evaluación completamente incomprensible para los educandos.
- descuido del personal técnico y de los facilitadores.

Capítulo 4

El proyecto educativo del INEA, o del desprecio por la alfabetización de adultos

El currículum oculto, o “lo que queda sin decir de la pedagogía”, no es nada nuevo, aun cuando los aparatos estatales ideológicos han hecho de él una empresa más sofisticada. Su función es, por mucho, la misma que tenía durante las primeras fases del capitalismo industrial, a saber: deforma el conocimiento para transformarlo en un conjunto discontinuo y descontextualizado de habilidades técnicas destinadas a servir a los intereses de los grandes negocios, de la mano de obra barata y del conformismo ideológico.

Peter McLaren, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*

4.1 El Consejo Nacional de Educación para la Vida (CONEVyT) y el Trabajo y el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

En el año 2000 Vicente Fox ascendió a la presidencia de México. En el marco de una transición que las élites empresariales se esforzaban por adjetivar de democrática, la política nacional profundizó sus tendencias neoliberales ahora con un gobernante abiertamente de derecha, conservador, ex empresario, y además, muy poco hábil como político. No debemos olvidar que Vicente Fox, de formación empresarial, representaba justamente los intereses de las clases dominantes detentoras del capital, y como tal los defendió.

A un año de tomar el poder Fox lanzó el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 en el que quedó consignado que:

...la misión del Poder Ejecutivo Federal es conducir de manera responsable, democrática y participativa, el proceso de transición del país hacia una sociedad más justa y humana, con *una economía más competitiva e incluyente*, consolidando el cambio de un nuevo marco institucional y con plena vigencia del estado de derecho; estableciéndose en el propio plan, que para lograrlo habrá de llevar a cabo una *revolución educativa*, que permita el desarrollo del país y una alta calidad de vida para toda la población, toda vez que *la educación durante la presente administración será estrategia central para el desarrollo nacional*.¹⁰⁸

Llaman la atención varios puntos que son presentados en el párrafo anterior: 1) el énfasis que puesto en la necesidad de generar una economía más competitiva (entendida esta *competitividad* como el elemento central que garantiza el desarrollo), para lo que es necesario atender al sector educativo; 2) en este sentido la relación que aún prevalece entre educación como herramienta del desarrollo, tanto nacional como individual; 3) y finalmente, la propuesta de una *revolución educativa*.

Al correr del sexenio quedó evidenciado que lo que el gobierno mexicano planteaba como *revolución educativa* en este periodo se encaminó hacia la profundización de las políticas neoliberales en el terreno de lo educativo; si bien éstas habían comenzado a operar con claridad desde el gobierno de

¹⁰⁸ Acuerdo Creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), 2002, documento en línea, disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/>, fecha de consulta, febrero 2012, p. 1. Las cursivas son nuestras.

Salinas de Gortari, ahora eran reforzadas a partir de la exigencia de consolidar a México como una nación competitiva. La cita de Carlos Alberto Torres arroja algunas pistas que nos ayudan a comprender mejor estos virajes en las políticas educativas en México:

Los cambios en la formación estatal implican un cambio en la producción de hegemonía y en las interpretaciones de sentido común de la vida cotidiana, y sobre todo un cambio en las alianzas políticas que controlan el Estado, desde el liberalismo al neoconservadurismo y el neoliberalismo. La sustitución del papel del Estado con la lógica de mercado en la determinación de la política educativa se critica como una estrategia de clase en el Estado neoliberal.¹⁰⁹

Considerándolo así, la función asignada a la educación en el periodo foxista debía abonar no sólo a la formación de hombres y mujeres que fueran capaces de hacer de México un país competitivo para participar en el concierto del capital internacional, como se manifiesta explícitamente, sino sentar las bases ideológicas que legitimaran el propio modelo socioeconómico neoliberal y coadyuvaran a su reproducción. Por otro lado, los propósitos de esta llamada *revolución educativa* dan cuenta de los cambios que se cocinaban entre las alianzas de los grupos de poder. Durante el foxismo el poder de la cúpula empresarial se podía observar en toda su aberrante desnudez, y sus efectos se resentían con una fuerza que ya era imposible ignorar.

¹⁰⁹ Carlos Alberto Torres, *Democracia, Educación y Multiculturalismo*, Ed. Siglo XXI, México, 2007, p. 77.

Estando así las cosas, en 2001 se creó el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), inscrito en el Plan Nacional de Desarrollo. Sus planteamientos quedan resumidos en el siguiente párrafo:

...[que] bajo el amparo del concepto de *educación permanente para la vida y el trabajo*, tenga como propósito primordial que todos los hombres y las mujeres del país, mayores de 15 años, tengan a lo largo de toda su vida la capacidad y la oportunidad de acceso a todos los niveles y modalidades de aprendizaje y de esta manera aspirar a una vida más fructífera, enriquecida y creativa.¹¹⁰

Se pretendió que el CONEVyT coordinara las acciones que garantizaran que para el año 2025 todas las mujeres y hombres del país hubieran concluido cada uno de los niveles que conforman el sistema de educación básica, sobre los presupuestos de la educación permanente con orientación para la vida y el trabajo. Para ello se proponía desarrollar mecanismos flexibles y diversos que se adecuaban a las necesidades de cada sector, a fin de superar las condiciones de rezago educativo.

4.2 El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo

En consonancia con la creación del CONEVyT y con los presupuestos de los que parte -superación del rezago educativo, educación permanente, educación para la vida y el trabajo, calidad y competitividad en la educación, etcétera- en 2003 fue instaurado el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Implementado por el INEA, este modelo coincidió con la declaración de la Década

¹¹⁰ Acuerdo Creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), *Op. cit.* p. 2.

de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012) que forma parte del Proyecto Educación Para Todos (PPET). Es necesario tener presente que el PPET a su vez hizo propias las Metas de Desarrollo del Milenio. El MEVyT y la Década de la Alfabetización no sólo coinciden cronológicamente, podemos encontrar en el primero prolongaciones de las recomendaciones en materia de educación de adultos desde los organismos internacionales; además debemos recordar que desde su creación, el INEA había tomado como base de quehacer los propósitos planteados por el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

Podemos considerar que el MEVyT es la concreción de las líneas que se lanzaban desde el marco internacional con respecto a la educación, especialmente a la educación de adultos, a partir la década de los años 80 del siglo pasado. El punto más evidente está en el énfasis puesto en que la educación debe relacionarse con las demandas del sector productivo y con la vida de las personas (especialmente la vida en términos de sociedad civil); si bien las orientaciones hacia la vida y el trabajo en la educación de adultos se posicionaron en la escena desde la década del setenta, luego de que la UNESCO asumió que no había una correspondencia real entre la vida cotidiana y los planes de estudio, para el siglo XXI los proyectos educativos de educación de adultos han focalizado sus esfuerzos en términos de mejora de la calidad, la competitividad y la resolución de problemas de la vida y el trabajo.

En este contexto, la concepción de educación de adultos de MEVyT quedó expresada de la siguiente forma:

En el MEVyT la educación con personas jóvenes y adultas se concibe como un proceso mediante el cual las personas reconocen, fortalecen y *construyen aprendizajes y conocimientos para desarrollar competencias* que les permitan valorar y explicar las causas y efectos de los diversos fenómenos, así como solucionar problemas en los diferentes contextos donde actúan y en diversas situaciones de su vida.¹¹¹

Asimismo, se propuso lograr que los adultos:

- Reconozcan e integren formalmente en su vida, las experiencias y conocimientos que ya tienen.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para potenciar su desarrollo.
- Fortalezcan las habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social.
- Participen responsablemente en la vida democrática del país.
- Refuercen las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y entorno, en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad.
- Solucionen problemas en los distintos lugares en que se desenvuelven a partir de la creatividad, el estudio, la aplicación de métodos y procedimientos de razonamiento lógico y científico y la toma de decisiones en forma razonada y responsable.
- Construyan explicaciones fundamentadas sobre fenómenos sociales y naturales.

¹¹¹ En: http://df.inea.gob.mx/modelo_educa.html, fecha de consulta: febrero de 2012. Las cursivas son nuestras.

- Busquen y manejen información para seguir aprendiendo.¹¹²

Al parecer la idea de que la educación generará, incrementará, potenciará el desarrollo lo mismo en el plano individual como en el social y nacional, adoptada internacionalmente con gran entusiasmo desde la década de los años 40, llegó para quedarse. Al paso de los años hemos visto cómo se matiza, se transforma de acuerdo a las necesidades del modelo socioeconómico hegemónico en cada época, pero se mantiene; esto se debe a que, pese a las fuertes críticas que se han lanzado hacia la propia noción de desarrollo, ésta no ha dejado de ser una de las banderas más enarboladas por los grupos en el poder. La Teoría de la Dependencia en América Latina elaboró profundas críticas a los modelos de desarrollo impuestos en la región a través de proyectos como la Alianza para el Progreso; desveló las intenciones de control y explotación que pretendía ocultar el tan ido y venido afán de desarrollo y demostró que en última instancia no era más que una falacia borrosa y engañosa, sin embargo, aún ahora seguimos escuchando que el desarrollo se plantea como una de las máximas aspiraciones y promesas de los gobiernos, sin que se cuestione qué es lo que se entiende por desarrollo.

La educación, en este marco, sigue presentándose como llave para alcanzar el desarrollo en los países subdesarrollados. Tal y como sucedía desde mitad del siglo pasado, en nuestros días los gobiernos llaman la atención en la necesidad de reducir el rezago educativo como elemento fundamental en el proceso hacia el desarrollo, aunando en la actualidad, los conceptos de competitividad y productividad. Sin embargo, hoy no es posible siquiera afirmar que a través de la escolarización –a la que mal llaman educación desde las élites¹¹³– se posibilita el desarrollo de las personas o de los

¹¹²*ídem.*

¹¹³ En las siguientes páginas, cuando estemos recuperando lo que se dice en los documentos oficiales emplearemos la palabra educación, que es la que tradicionalmente emplean estas publicaciones, sin embargo recordamos al lector que distinguimos entre educación, como un proceso

países; en pleno año 2012 la posibilidad de movilidad social a partir de la escolarización es prácticamente nula en la mayoría de los países latinoamericanos –México dentro de los primeros- para las personas, mientras que para el caso nacional, la lógica de acumulación por desposesión garantiza que los países pobres sean cada vez más pobres de mantenerse en la misma línea de producción. Pero no hay que perder de vista que, más allá de la falacia de las promesas en torno al desarrollo, los procesos de escolarización y alfabetización sí están llamados a cumplir una función específica dentro del ámbito productivo, a saber, el incrementar la producción y la acumulación de capital a partir de la preparación de mano de obra con características específicas.

En el plano ideológico, los procesos de escolarización, y alfabetización en este caso, también juegan un rol primordial. El MEVyT indica que uno de sus propósitos es suscitar que las personas participen “de manera responsable” en la vida democrática del país. El señalamiento cobra especial relevancia si atendemos a lo que Antonio Gramsci plantea sobre el papel de la educación como herramienta indispensable para la conformación de hegemonía. Gramsci anota que las escuelas elementales encaminan la enseñanza a lograr que los hombres conozcan el orden natural y social, pero más aún que este “orden” debe “ser respetado por convicción espontánea y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y aceptada como libertad y no por mera coerción.”¹¹⁴

En el contexto del modelo socioeconómico neoliberal, los sistemas escolares son un elemento central para formar ciudadanos que introyecten y defiendan la idea del ejercicio de la democracia mediante el voto como la mejor y la única forma de participar en la vida política del país “en un marco de

profundo de enseñanza-aprendizaje y construcción del conocimiento, y escolarización como la suma de tiempo que se pasa en una escuela o algún tipo de sistema tradicional de enseñanza.

¹¹⁴ Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Ed. Lautaro, Argentina, 1960, p. 116.

legalidad, respeto y responsabilidad”. De esta manera los grupos dominantes esperan evitar cualquier tipo de protesta o movilización social, mediante proyectos de educación compensatoria.

Los niveles que abarca el MEVyT

De acuerdo con lo que está publicado en la página del MEVyT, el modelo se “basa en esquemas educativos abiertos y flexibles”, de manera que sea posible atender a la población joven y adulta mayor de 15 años que se encuentra en condiciones de rezago educativo, para que acrediten los niveles de primaria y secundaria; para el nivel de alfabetización se entrega un constancia, no certificado. Además se ha implementado un programa piloto llamado Modelo Nuevo Enfoque para la Educación Básica, para la primaria de jóvenes 10-14 (NEEBA 10-14) o el MEVyT 10-14.

El modelo está dividido en módulos, en cada nivel existen algunos módulos que son básicos-obligatorios, y otros más quedan al libre interés de los educandos. Es necesario resaltar que existen dos ejes sobre los que se asienta la propuesta educativa, el primero tiene que ver con la recuperación de las experiencias, saberes y conocimientos de los adultos como base del proceso educativo, y el otro está relacionado con la priorización del aprendizaje sobre la enseñanza, en este sentido se aspira a que los educandos se conviertan en autodidactas, idea que resulta de los supuestos de la educación permanente, en la que nos detendremos líneas adelante.

4.3 La alfabetización en el MEVyT en el marco del modelo neoliberal

En el recorrido que hemos venido haciendo en torno a la alfabetización tratamos de identificar cuáles son las funciones que se le han asignado a la alfabetización de adultos desde los grupos hegemónicos en los últimos sesenta años, a partir de los proyectos de alfabetización generados por los gobiernos, y las inclusiones de las recomendaciones de organismos internacionales en materia educativa. Estas funciones se han transformado de acuerdo a las demandas socioeconómicas del sistema productivo, pero también de las necesidades de legitimación de los gobiernos en turno, y en muchas ocasiones se han visto modificadas por las luchas sociales de los propios grupos oprimidos.

Comenzamos este capítulo, como todos los demás, preguntándonos ¿cuál es la función que en este momento histórico se le asigna a la alfabetización? La investigación que fuimos desarrollando nos planteó serios problemas al llegar a este punto. Tal como parece ir la economía de México en el contexto de una economía internacional que hace malabares en la cuerda floja de una crisis económica de dimensiones galácticas -particularmente a partir de la crisis de las hipotecas del 2008 en Estados Unidos-, consideramos que la alfabetización ya no es necesaria para la lógica capitalista, es decir, estrictamente, una persona no necesita estar alfabetizada para realizar los trabajos a los que el sistema socioeconómico confina a los grupos más pobres de la sociedad. Lo que importa en el marco del modelo neoliberal es la producción de mano de obra barata; las labores que un obrero o un campesino deben desempeñar son tan básicas que bien pueden prescindir de los conocimientos de lectoescritura. En las labores de recolección o el de la zafra –en el caso del campo- así como las de las que se desarrollan en las maquilas en el país, la extracción de plusvalía se basa en la intensidad del trabajo y en el pago ínfimos salarios, y pueden prescindir de los conocimientos de lectoescritura. Sin

embargo, la preocupación por alcanzar la alfabetización universal sigue siendo parte central de los discursos institucionales aquí y en China. La pregunta entonces es más amplia, no tiene que ver únicamente con la utilidad que representa para el ámbito productivo un trabajador alfabetizado, tiene que ver con la construcción ideológica, política y social que se ha construido en torno a la alfabetización de adultos.

En su libro *Democracia, educación y multiculturalismo*, Carlos Alberto Torres¹¹⁵ recupera la crítica que Michael Appel realiza a las políticas que a inicios del siglo XXI están siendo impulsadas en los Estados Unidos como “instrumento para el cambio del debate hacia los terrenos de la derecha, reconstruyendo el sentido común predominante en la educación”. En ésta crítica, Apple enumera cuatro características en las políticas que se implementan; aunque refieren al contexto del país vecino del norte nos parece que hay dos especialmente que podemos recuperarlas para nutrir el análisis de la situación en México. Apple señala “el movimiento en las legislaturas estatales y departamentos estatales de educación por ‘subir los niveles’ e imponer ‘competencias’ tanto de maestros como de estudiantes y metas y conocimientos curriculares básicos” así como “la presión cada vez mayor para convertir las necesidades de los negocios y de la industria en metas primordiales del sistema de educación”.¹¹⁶ El CONEVyT y el MEVyT son ejemplos claros de cómo estas tendencias cobran forma en el sistema de educación de adultos en México. Si bien es cierto que es necesario atender las necesidades educativas de la población adulta que quedó excluida del sistema escolarizado de educación básica, la intención que permea todo el modelo educativo para adultos está encaminado a la incorporación de esta población al sector productivo.

¹¹⁵ Carlos A. Torres, *Democracia, educación y multiculturalismo*, Op. cit. p. 80.

¹¹⁶ *Ídem*.

Sin embargo, esta incorporación no garantiza en ningún sentido que las personas efectivamente logren mejorar su nivel de vida. Las razones son múltiples, comencemos por la más obvia, en términos reales la estructura socioeconómica actual no es capaz de incorporar al total de la población al sector productivo, más que en los niveles más bajos de la cadena, allí donde las condiciones de explotación adquieren su rostro más descarnado. Los actuales niveles de desempleo en el país comprueban esto. En el mejor de los casos, el modelo, al poner al “alcance de la mano” de los grupos marginados la acreditación de los niveles básicos de escolarización, cumple la función de legitimar que cada vez se exijan mayores niveles de escolarización para desempeñar los trabajos más simples de la cadena productiva, sin que por ello se mejoren las condiciones laborales ni los salarios que se reciben por ellos; lo que posibilita que a su vez crezca la demanda de servicios escolares.

El escenario que Iván Illich pronosticaba en las décadas de los años sesenta y setenta es aterrador, por cierto, en nuestros días: “Se proyecta ya una sociedad en la que el título universitario reemplazará a la alfabetización. De hecho, en Estados Unidos se considera a las personas con menos de catorce años de escolaridad como miembros subdesarrollados de la sociedad, confinados a los arrabales”.¹¹⁷ Mientras que la exigencia de una mayor escolarización para acceder a un empleo, la “oferta laboral” disminuye año con año. Al mismo tiempo los países incrementan los años de educación escolarizada obligatoria en respuesta a las recomendaciones lanzadas por la UNESCO y las Metas de Desarrollo del Milenio; por su parte, las instituciones educativas legitiman la propia demanda de más años de escolarización.

¹¹⁷ Ivan Illich, *Alternativas*, Ed. Joaquín Mortiz, Planeta, 2ª ed. México, 1984, p. 77.

Por otro lado, entrecomillamos aquello de poner “al alcance de la mano” la acreditación porque en tanto no se transformen las condiciones de pobreza, el acceso continuará siendo restringido en términos reales. Finalmente, la orientación hacia el ámbito productivo beneficia justamente a aquellos que manejan y controlan la producción, así los que hayan transitado por el proceso educativo que propone el MEVyT, en todo caso estarán preparados para acoplarse dócilmente a las demandas del modelo socioeconómico, a insertarse pasivamente en él. Las necesidades profundas sociales y personales de los adultos que se inscriban al modelo no figuran dentro de las prioridades del MEVyT. Podemos decir, que lo más probable para la mayoría de los educandos que transitan por el MEVyT, es que permanezcan confinados a los *arrabales*.

De acuerdo con el MEVyT, la alfabetización de adultos queda en los siguientes términos:

En el MEVyT, la alfabetización dirigida a las personas jóvenes y adultas forma parte de la primaria y se le denomina nivel inicial, cuyo propósito es el de propiciar en las personas jóvenes y adultas el desarrollo y uso de las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo escrito en su carácter instrumental, para poder enfrentar situaciones de su *vida cotidiana* y para contar con los elementos básicos que le faciliten seguir aprendiendo. En este nivel se busca que las personas comprendan, aprovechen y usen la lengua escrita y el cálculo elemental con sentido y continuidad.¹¹⁸

Como hemos visto, el logro de estos propósitos queda, por decir lo menos, en duda.

¹¹⁸ Aidé Medina, *Evaluación Cualitativa del Nivel Inicial del MEVyT, Informe final*, Febrero, 2009, México, DF. Disponible en <http://www.conevyt.org.mx/cursos/index.htm>, p. 3.

La educación permanente

En el desarrollo de este trabajo hemos visto aparecer una y otra vez la figura de la Educación permanente como uno de los pilares de la educación de adultos, lo mismo en México que en América Latina y el resto del mundo a lo largo de casi setenta años. En la declaratoria de creación del CONEVyT nuevamente es señalada como la base del modelo educativo para los adultos. Pese a que la noción de educación permanente ha adquirido diversos matices actualmente, para el caso específico del MEVyT, mantiene los rasgos esenciales que se le atribuyeron desde sus inicios por allá de la década de los cuarenta¹¹⁹, a saber: afianza la idea de que no existe una edad exclusiva para escolarizarse, pero al mismo tiempo trata de romper con la suposición de que la educación únicamente se adquiere en el contexto escolar. Esto tiene especial relevancia en tanto está dirigida a las personas adultas que fueron excluidas del sistema escolar tradicional. En el capítulo primero anotábamos que, si bien es acertado que por medio de la educación permanente se reconozca que la escuela no puede – y no debe-, en ningún sentido, tener el monopolio de la educación, para el caso de los intereses de los grupos dominantes que intervienen los sistemas escolares en su beneficio, funciona como válvula de escape a las demandas sociales en el terreno educativo, manteniendo un carácter puramente compensatorio.

Desde otro ángulo, el discurso sobre la educación permanente ha servido para justificar la adquisición de certificados que acrediten cualquier conocimiento que una persona tenga, es más, para justificar la escolarización que certifica ahora los saberes cotidianos y colectivos. En esta línea se relacionan las más contemporáneas concepciones sobre la educación para la vida y el trabajo. En una lectura un

¹¹⁹ Ver capítulo primero.

poco más minuciosa, arroja que los afanes en la formación en valores (competitividad, calidad, productividad, eficiencia, solución de problemas...), resulta altamente funcionales a las demandas del sistema productivo.

Nuevamente recuperaremos una cita de Iván Illich que viene mucho al caso:

Para el año 2000, el proceso de educación formal habrá cambiado, tanto en las naciones ricas como en las pobres. Las escuelas cesarán de dividir la vida humana en dos partes: la edad escolar para los discriminados por su inmadurez y la edad madura para los titulados por la escuela. La edad escolar durará toda la vida. (...) Lo que se entiende hoy en día por asistir a clase será entonces obsoleto.¹²⁰

Escolarización de la educación de adultos

Si estamos de acuerdo con Illich es posible hablar de un proceso paulatino de escolarización de la educación de adultos, entendiendo la escolarización no sólo como la sujeción de la educación de adultos a los espacios y tiempos tradicionales de los sistemas escolarizados de educación básica, sino como el proceso mediante el que se inoculan en los educandos los valores propios de la escuela.

La aguda pirámide educacional asigna a cada individuo su nivel de poder, prestigio y recursos, según se considera apropiado para él. Lo convence de que esto no es más ni menos de lo que merece. La aceptación del mito escolar

¹²⁰ Iván Illich, *Alternativas*, Op. cit. p. 80.

por los distintos niveles de la sociedad, justifica ante todo los privilegios de muy pocos.

(...)

El remedio de la educación nocturna o de la educación de adultos están siempre disponibles: medidas ambas ineficaces para generalizar la educación, pero sumamente eficaces para demostrar al individuo que es culpable de la discriminación que sufre.¹²¹

Siendo así, además de la legitimación de la propia lógica de exclusión del sistema escolar, los educandos asumen los procesos de los que se vale el sistema: las evaluaciones, los planes de estudios orientados a la producción, la relación entre escolaridad y el acceso a un mercado laboral cada vez más restringido que sólo reserva para los adultos en rezago educativo los empleos más pauperizados.

Desde hace algunos años la CEPAL ha venido afirmando que una de las posibilidades para abatir la pobreza en los países latinoamericanos, será logrando que toda la población alcance al menos doce años de escolarización.¹²² Sobre esta idea han trabajado arduamente los gobiernos de la región. En México en 2011 se incorporó la obligatoriedad del nivel medio superior, con lo que quedan rebasados los doce años de escolaridad que la CEPAL considera. Sin embargo, la creciente demanda de años de escolaridad tropieza con más de un revés en la práctica. En principio, la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos no tienen la capacidad de incorporar a toda la población en los niveles correspondientes de escolaridad, por lo que pese a la obligatoriedad, el acceso continúa

¹²¹ *Ibíd.* 86.

¹²² *Cfr.*, Rosa María Torres, *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Instituto Fronesis, 2006, disponible en: http://www.fronesis.org/rmt/documentosrmt/alfabetizacion_y_aprendizaje_permanente.pdf p. 9.

limitado, y se convierte al mismo tiempo en un proceso más de exclusión. Pero peor aún, en tanto se mantenga esta lógica, cada vez el sistema productivo demanda mayor escolaridad para empleos en condiciones paupérrimas.

Para el caso de la alfabetización, la UNESCO propone que se necesitan al menos cuatro años de preparación para “lograr un nivel de `alfabetismo funcional”.¹²³ En el 2000 esta postura fue adoptada también por las Metas de Desarrollo del Milenio. Rosa María Torres, recuperando algunas investigaciones, afirma que incluso este periodo es insuficiente; para esta autora se requieren por lo menos seis años para que una persona haga uso efectivo de la lectoescritura en su cotidianidad. Para nosotros, este tipo de recomendaciones desconocen que el problema se encuentra en la función que se le asigna a la alfabetización en cada contexto y el sentido que a ésta se le confiere. Los objetivos que el MEVyT plantea para los adultos (enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para potenciar su desarrollo. Fortalezcan las habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social...) pese a que aluden a la formación de las personas para la vida y el trabajo, no pueden pasar del mero discurso; en el fondo de sus planteamientos su propósito se queda en la preparación para la reproducción de la fuerza de trabajo, en el mejor de los casos.

Silvia Schmelkes, con todo y las limitaciones que le impone su perspectiva institucional sobre la educación de adultos reconoce que “Los programas de capacitación para el trabajo se han debilitado en los últimos años y no han demostrado su capacidad para impactar sobre el empleo y el ingreso de

¹²³ *Ídem.*

los destinatarios”.¹²⁴ Pero esto no tiene que ver únicamente con el diseño de los programas como el MEVyT, sino que desde la lógica del propio sistema socioeconómico, de su estructura, ha disminuido la demanda de mano de obra calificada.

4.4 Repensando el INEA hoy

Los planteamientos y críticas que hemos venido desarrollado en estas páginas, han sido en su mayoría, formulados a partir de la investigación, de la consulta de los diferentes documentos que se elaboran desde los organismos internacionales, los gobiernos, el INEA y centros de investigación en el terreno de la educación. A partir de este andamiaje ha sido posible explorar los supuestos de los que parte el INEA y su proyecto MEVyT, con la finalidad de ir develando las implicaciones políticas, sociales y económicas que se esconden detrás de los discursos institucionales.

Sin embargo, aún queda pendiente considerar cómo es que funciona el INEA a partir de la voz de aquellos que trabajan de manera cotidiana en el Instituto, enfrentándose a las limitaciones, contradicciones y problemáticas propias de la estructura del INEA, y aquellas que se presentan en el trabajo cotidiano de asesores y educandos. Este apartado está construido con base en las entrevistas que se realizaron a Araceli Rojo, Técnica Académica, quien trabaja desde hace 17 años en el INEA, y a la asesora Paula Cristo, que trabajó en dos periodos dirigiendo círculos de estudio, en el primero de alfabetización y en el segundo de primaria y secundaria. Sus experiencias, opiniones y reflexiones fueron fundamentales para ampliar, matizar y profundizar en la comprensión del quehacer del INEA

¹²⁴ Schmelkes, *Op. Cit.* p. 286.

y los que trabajan en él. Ambas han trabajado en coordinaciones del INEA del Distrito Federal, por lo que hay que tener cuidado para evitar generalizaciones erradas.¹²⁵

Para empezar, hay que decir que en el Distrito Federal el Instituto no cuenta con instalaciones propias, los lugares en los que son ubicadas las oficinas de las coordinaciones regionales y de cada zona, son prestadas por diferentes instituciones: el Sistema de Transporte Colectivo Metro, las Delegaciones, Casas de Cultura, etcétera. Lo mismo sucede para con los espacios donde se llevan a cabo los círculos de estudio, cada coordinación de zona, por sus propios medios debe gestionarlos, ya sea en mercados, iglesias, bibliotecas, cualquier lugar, aunque malo, puede servir.

En el caso del Distrito Federal la mayor parte de la población que acude al INEA es menor de 25 años, aunque también representa un número importante la que rebasa esa edad. De acuerdo con lo que nos compartió Araceli Rojo¹²⁶, los educandos del primer grupo (menores de 25 años) buscan acreditar los niveles de educación básica para acceder a los siguientes niveles del sistema escolarizado. Por su parte, la población adulta de más de 25 años, suele acercarse con la finalidad de conseguir sus certificados para acceder a un empleo o por demanda de su lugar de trabajo. No debemos olvidar que actualmente el INEA trabaja también con el proyecto piloto 10-14, destinado a los niños entre 10 y 14 años que han quedado excluidos del sistema escolar. También es necesario anotar que el nivel de alfabetización, llamada Etapa inicial de educación básica, es el que menos educandos atiende, al menos en el caso del Distrito Federal.

¹²⁵ Las entrevistas con Paula Cristo y Araceli Rojo fueron realizadas el 7 y 13 de marzo respectivamente, en la Ciudad de México. Soporte en audio.

¹²⁶ Araceli Rojo, *Entrevista*, por Rosa Margarita Sánchez Pacheco, Ciudad de México, 13 de marzo de 2012.

Uno de los ejes que se ha impuesto al INEA es el cumplimiento de metas anuales. Esto no es de sorprender pues, como vimos, esta lógica ha sido ampliamente difundida desde la UNESCO, las Metas del Desarrollo del Milenio y el Banco Mundial. Cada año el INEA asigna una meta a cumplir para cada uno de los cuatro niveles que atiende en las diferentes regiones del país. Las metas se miden por documentos (certificados) y se asignan de manera diferenciada para cada nivel. Araceli, en la entrevista que nos concedió, dijo abiertamente: “Me chocan la metas, porque parece que el Instituto se convirtió en un fábrica de certificados y ha perdido de vista la calidad”¹²⁷. Mientras que a las autoridades del INEA lo único que les interesa es arrojar cifras que constaten los logros en el abatimiento del rezago educativo en México, aquellos que día con día, hacen que INEA funcione, se lamentan de la arbitrariedad con la que se imponen estas metas.

Recordemos que en fechas recientes (febrero de 2012) el director del INEA, Juan de Dios Castro, se congratulaba de que en los próximos años México podría ser declarado libre de analfabetismo de acuerdo a los parámetros que establece la UNESCO, es decir que menos de 4% del total de la población de un país será analfabeta. No obstante, el director del INEA acotaba que esto se lograría “siempre y cuando la Secretaría de Hacienda, la Cámara de Diputados e incluso los gobernadores destinen un presupuesto con incrementos de 10 por ciento en términos reales para este sector poblacional”.¹²⁸

¹²⁷ *Ídem.*

¹²⁸ “Rumbo al informe nacional de seguimiento a las metas comprometidas en la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confitea-VI) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco), el gobierno de México estima que en el año 2018 el país podría ser declarado libre de analfabetismo y hasta el año 2032 el número de personas que no tienen primaria y secundaria bajará de 31 millones a 20 millones.” Periódico *La Jornada*, Viernes 10 de febrero de 2012, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/02/10/sociedad/045n1soc>

En consonancia con estas proyecciones, una de las estrategias que el INEA ha adoptado para alcanzar las metas que se imponen desde arriba es la organización de *Jornadas Nacionales de Acreditación*. La técnica docente Araceli advierte que en ellas se gasta mucho dinero y los resultados son muy pobres. La finalidad de estas jornadas es expedir el mayor número posible de certificados en un tiempo muy reducido, ello conlleva serios problemas. El primer cuestionamiento que nos hacemos es ¿qué tanto pueden aprender los educandos en las famosas jornadas? Luego, ¿es posible a partir de ellas abarcar todos los objetivos de formación que el MEVyT se propone? Desde la perspectiva de Paula Cristo – asesora del INEA-, este tipo de eventos benefician mayormente a las autoridades –que demandan números de certificados- y a aquellos asesores del INEA que sólo tienen interés en recibir la remuneración que se les da por examen aprobado. Si bien es cierto que para los educandos que requieren del certificado inmediatamente porque se los piden en sus empleos, o para buscar uno, estos métodos se prestan constantemente a desviaciones de los procesos educativos, especialmente a prácticas corruptivas.

Un presupuesto de risa loca

En contraste con la demanda de que cada vez se otorguen más certificados, con la premura con la que se proponen las autoridades educativas disminuir el rezago educativo, el INEA recibe un presupuesto que resulta, por decir lo menos, insuficiente. Para Araceli Rojo ésta es la principal limitante que tiene el Instituto. El presupuesto que el INEA tiene asignado por educando es de \$2.42 por día. Esta cifra es verdaderamente ofensiva si consideramos que atiende a la población en condiciones de mayor pobreza en el país. A esto hay que sumar que el material (los libros, los cuadernos, los materiales didácticos) muchas veces llega con retraso. Esto nos obliga a pensar que el

INEA no tiene ni la infraestructura, ni la capacitación pedagógica para responder a los millones de analfabetas del país. Sólo hace falta voltear a ver el presupuesto que se le asigna a la educación de adultos (no digamos ya a la alfabetización). El presupuesto destinado a educación en el país es alrededor del 4% del Producto Interno Bruto (PIB), de allí, el 9.3% se asigna al rubro de “otros” que incluye educación de adultos; mientras que para educación básica escolarizada es de 23.5% y para educación superior y posgrados apenas de 2%.¹²⁹ Hay que tener en cuenta que en ese “otros” entran todas las variedades de capacitación y educación de adultos, no sólo la educación básica y no sólo la alfabetización. De esta manera, el sector que menos recursos recibe en toda la estructura del sistema escolar mexicano, es el de educación de adultos.

En la reunión preparatoria para la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA-VI), en 2008, quedó como una de las recomendaciones en torno a los desafíos de la Alfabetización en el rubro de financiamiento que los gobiernos de América Latina y el Caribe deben asignar “porcentajes más significativos para los presupuestos nacionales de educación –no menor del 6% del PIB- y asegurar en el mismo recursos específicos para la educación de jóvenes y adultos –no menor al 3% del presupuesto educativo–.”¹³⁰

Las y los asesores o del drama de enseñar con piedritas

Con estos elementos podemos comprender que la situación en la que se encuentran las y los asesores resulte deprimente; son considerados como “figuras solidarias”, aunque algunos reciben una gratificación de acuerdo el número de certificados que logran; otros colaboran en el Instituto

¹²⁹ Datos tomados de Genoveva Reyna Marín, *El educador de adultos ¿sujeto del malestar docente?*, UPN, 2011, p. 76.

¹³⁰ CONFITEA VI, *De la alfabetización al aprendizaje a o largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI*, Ciudad de México, 2008.

como servicio social y éstos no reciben ninguna retribución económica. La diversidad en el perfil de los asesores, aunada a la poca formación que el INEA les otorga, contribuye a que no siempre tengan la preparación suficiente para trabajar con los educandos. En una entrevista realizada a Paula Cristo¹³¹, que ha trabajado con grupos de alfabetización, y de primaria y secundaria, nos contó que a los asesores les dan un curso de cuatro horas, en el que les explican cómo se organiza el INEA, cómo trabajar con los educandos y les presentan el material; ponen mucho énfasis en que fungen como motivadores, que están ahí para resolver dudas. Todo esto en una capacitación de cuatro horas en la que no existe la posibilidad de profundizar en los problemas a los que se enfrentarán en los círculos de estudio. Tanto en términos didácticos como pedagógicos, hay una gran deficiencia en la formación y orientación pedagógica de los asesores.

Por otro lado, si bien es cierto que reciben una remuneración por su trabajo, ésta es mínima, y según lo refiere la técnica docente, sus sueldos suelen llegar (como los materiales de trabajo) con mucho retraso. Este año (2012) además, se les redujo la gratificación por certificado, hasta el año pasado había sido de \$100.00, ahora es de \$60.00. Desde nuestra perspectiva resulta inconveniente que se les pague por cada persona que consigue su certificado, fundamentalmente porque sujetan el proceso de enseñanza-aprendizaje a la lógica de evaluación que hemos venido criticado reiteradamente, lo que además propicia que se susciten acciones como la corrección de exámenes por parte de los asesores y otro tipo de irregularidades. En cualquier caso, esta reducción da cuenta del poco valor que se reconoce en el trabajo de los asesores.

¹³¹ Paula Cristo, *Entrevista*, por Rosa Margarita Sánchez Pacheco, Ciudad de México, febrero 2012.

Pese a que en los últimos años se ha hecho un esfuerzo por abrir cursos de capacitación para los asesores, la mayoría de las veces sus propias condiciones materiales les impiden asistir a ellos. Debemos tener en cuenta que desde su creación el INEA consideró que no era necesario un programa especializado para formar a los asesores pues las características de su labor no lo demandaban. La falta de capacitación de los asesores, que son los que finalmente trabajan de manera directa con los educandos, coadyuva a que los procesos de aprendizaje sean difíciles, para los que de una u otra manera asumen el rol del que enseña, y para los que buscan aprender.

Para Genoveva Reyna Marín:

La posición pragmática instrumental con que la mayoría de los gobiernos conciben y orientan el papel y la función política y productiva del adulto maduro deviene entonces en la poca atención, en el reducido presupuesto económico destinado a la educación de adultos, la nula atención jurídica [y pedagógica decimos nosotros] de las complejas problemáticas educativas se inscribe en este campo [el de un sujeto, el educando adulto, con baja productividad]; la educación de adultos es entonces una *educación pobre para pobres*, una educación marginada para marginados.¹³²

Uno de los argumentos que el INEA plantea para explicar el abandono de la preparación de los asesores tiene que ver justamente con el propósito de que los educandos se conviertan en personas *autodidactas*, capaces de aprender por sus propios medios a lo largo de la vida. Sin embargo, al pensar en las condiciones en las que deben llevarse a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje,

¹³² Genoveva Reyna Marín, *Op. cit.* p. 81.

esta aspiración cae en el absurdo. Finalmente, también llegar a ser autodidacta requiere de un sólido proceso de aprendizaje apoyado en una buena enseñanza.

Pedirle a un adulto en condiciones de pobreza, con todos los inconvenientes económicos y sociales que podamos imaginar, que sea autodidacta *es como pedirle peras al olmo* de manera insultante. Paula, desde sus experiencias como asesora, asegura que ese no es el camino, no al menos en los términos en los que el INEA a través del MEVyT plantea el autodidactismo, considerando además, la escasa formación que reciben para dirigir los círculos de estudio. En el caso de los procesos de alfabetización, la situación se complica aún más. Tal y como Freire propone la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, los alfabetizadores (asesores) juegan un papel fundamental y es indispensable que sean conocedores de las estrategias pedagógicas mínimas para que los educandos logren convertirse en verdaderos sujetos de su proceso de aprendizaje. Paula lo resume así “el asesor necesita apoyo para apoyar al educando”.

Durante el periodo en el que trabajó en círculos de estudio de alfabetización Paula sufrió además el problema de la falta de materiales para los educandos. La situación fue especialmente complicada pues trabajaba con madres prostitutas, y lo que interesaba era retenerlas en los círculos, de manera que había que trabajar con los elementos que hubiera a la mano. El contexto de estas mujeres era particularmente complicado porque se trata de personas marginadas, vejadas, maltratadas. No todos los círculos de estudio están en estas condiciones extremas, pero lo cierto es que la experiencia de Paula da cuenta de las exigencias pedagógicas, sociales, culturales, que la propia población demanda de los asesores. Al mismo tiempo, nos remite a las exigencias que se hacen a los adultos de referentes socioculturales, en la tónica de “recursos para enfrentarse al mundo, solucionar

problemas de la vida y el trabajo”, etcétera. En el modelo educativo del INEA, se exigen a los adultos ciertos conocimientos previos de los que en muchos casos carecen, dadas las condiciones de marginalidad en las que se encuentran. Paula Cristo, pensando en los principales problemas del modelo que emplea el Instituto, considera que es un error la forma en la que se asume “que los adultos ya saben algo”, porque si bien es cierto que cuentan con todo un bagaje cultural previo, del que debe apoyarse todo proceso educativo, el MEVyT presupone conocimientos y pautas socioculturales específicos que los adultos casi nunca tienen.

Culpar a las víctimas

En última instancia, tal y como está planteado el autodidactismo, abona a culpar a los analfabetos, y/o a los adultos en rezago educativo de su propia condición, dado que se asume que existe la posibilidad de acceder a los proyectos educativos, si los adultos no logran “salir de su situación de rezago” la culpa es suya. Otro elemento que colabora con esta transferencia de la responsabilidad hacia las víctimas es la muy difundida idea de que no existe una demanda de los servicios educativos por parte de los adultos. Desde diferentes voces de los organismos encargados de atender o estudiar la educación de adultos se dice que esta población no demanda educación, a partir de esta aseveración suele justificarse el fracaso de muchos proyectos de educación de adultos.

El estudio (...) sobre políticas en educación de adultos muestra con muchísima claridad que en México el fenómeno es más una respuesta a una oferta por parte de una demanda creada, con la motivación general y vaga de “aprender-saber más”. El adulto, al menos el alfabetizando, no sabe muy bien

qué esperar de un programa de educación de adultos. Por tanto, el adulto atendido tampoco exigirá demasiado del programa: si no le gusta, lo abandonará, pero no presionará por mejorar su calidad o adecuación a sus necesidades.¹³³

La pobreza y ambigüedad de este tipo de análisis deja la puerta abierta a interpretaciones cortas que, antes de abonar a la comprensión de la complejidad de los procesos de educación y alfabetización de adultos, justifica la falta de atención y el descuido con el que se atiende a la población adulta en rezago educativo. Pese a que estas “consideraciones” pueden hablar de circunstancias a las que los proyectos de alfabetización realmente se enfrentan, al dejar de lado las razones profundas que explican el fenómeno, terminan por justificar el fracaso de los proyectos a partir de transferir la responsabilidad a los que son en realidad víctimas de los permanentes procesos de exclusión. Para Paula es necesario que se reconozca que el que existan las posibilidades en términos de oferta, no garantiza de ninguna forma que los adultos se incorporen a los proyectos de educación de adultos, pero esto no es porque la gente no esté interesada en estudiar, sino porque sus condiciones socioeconómicas se lo impiden: “no tuvo las condiciones para ir a la escuela, la gente está marginada en todos los ámbitos; no es que no quieran, es que no pueden hacerlo. Cuando los que hacen esos estudios hablan de que a gente no está interesada en aprender, es no saber y hablar.” La asesora concluyó con esta reflexión cuando le comentamos sobre las pretendidas explicaciones que se elaboran sobre los fracasos de los proyectos de educación de adultos¹³⁴.

¹³³ Sylvia Schmelkes, *Op. Cit.* p. 128.

¹³⁴ Paula Cristo, *Entrevista...*

¿Qué implica ese viraje de la enseñanza al aprendizaje? En última instancia implica un giro en la asignación de responsabilidades de aquellos que participan dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si anteriormente la mayor atención se ponía en la enseñanza, ésta recaía sobre la formación de los maestros, en los contenidos y formas de transmitir el conocimiento; ahora la responsabilidad es depositada sobre los hombros de los educandos. Al final de cuentas, las posibilidades de adquirir las capacidades y habilidades de las que tanto se habla, están en los educandos. El éxito será el resultado de los esfuerzos de los estudiantes, dependerá de su capacidad para aprender, de esta manera, el fracaso es el resultado de las incapacidades individuales para aprender o no.

En el ámbito internacional las tendencias dominantes relacionan la educación de adultos con la mera reproducción de la vida y la subsistencia (...), y el “alivio de la pobreza” entre los que viven en situación de pobreza extrema, y la “prevención” del fracaso escolar entre los niños y niñas pobres, como si tal fracaso fuese un dado y un destino inevitable de los pobres.¹³⁵

Desde esta perspectiva la alfabetización y la educación de adultos funciona como paliativo (miserable paliativo), a las condiciones de pobreza y marginación en las que se encuentra esta población, pero el asunto se dramatiza cuando además de todo son ellos, los pobres, los que deben responsabilizarse de los fracasos a los que la estructura socioeconómica los ha sujetado.

¹³⁵ Rosa María Torres, *Alfabetización y aprendizaje...Op. cit.* p. 8.

4.5 Y sin embargo, sigue siendo necesario

Ante todas estas adversidades, frente a las contradicciones de los propios modelos educativos, en el marco de los intereses de los grupos dominantes que desatienden las necesidades profundas de enseñanza-aprendizaje de los adultos y preponderan las exigencias del capital -tanto de formación de capital humano, como de formación ideológica-, se hace indispensable cuestionarnos sobre la función y pertinencia del INEA en México.

El caso de INEA es particular en la gama de proyectos institucionales de alfabetización en América Latina dado el contexto en el que es creado y la pedagogía que emplea en un principio, no sólo para alfabetización, sino para la educación de adultos. No obstante, el Instituto ha transitado por diferentes momentos en los que ha estado sujeto –algunas veces más, otras no tanto- a los intereses y necesidades de los grupos de poder hegemónico, más que a las necesidades concretas de la población adulta. En los primeros años del INEA hubo una fuerte influencia de los planteamientos de las pedagogías emancipadoras, que se manifestó en la producción de materiales didácticos de gran valor pedagógico; esto, aunado a un presupuesto decente que permitía la investigación, la elaboración de materiales, una amplia atención a la gente. En la actualidad, se han incorporado claramente los planteamientos educativos orientados al campo de la producción en el contexto del modelo neoliberal.

La privatización y las políticas orientadas al mercado, “especialmente si han sido articuladas a través del Estado, son los resultados de conflictos, compromisos y acuerdos dentro de varios niveles del Estado y una amplia

gama de movimientos sociales y fuerzas en la sociedad en términos más amplios”.¹³⁶

Desde esta perspectiva, es necesario ubicar al INEA como producto de las luchas sociales, de las demandas de los grupos marginados, y no sólo como una concesión del Estado. De igual manera, debemos considerar que la adopción de las políticas neoliberales en el terreno de lo educativo también es parte de la correlación de fuerzas entre el gobierno del país (en cada momento histórico), frente a la lógica de extracción y acumulación del capital internacional; y de las relaciones entre el Estado y las organizaciones y movimientos sociales.

Ahora, si bien es cierto que las líneas sobre las que han quedado planteados tanto el CONEVyT como el MEVYt dan cuenta de cómo los gobiernos y las autoridades escolares preponderan las recomendaciones internacionales orientadas a la producción y a la legitimación del modelo neoliberal, no podemos a partir de esa crítica desconocer y devaluar la labor que hacen los que trabajan en el INEA, y la pertinencia social del Instituto.

Las personas entrevistadas, que han estado o están profundamente involucradas con los proyectos de INEA, consideran que el trabajo de INEA es valiosísimo y que, pese a que deben modificarse muchas cosas de forma estructural dentro del Instituto, es importante su trabajo. Aunque para Paula los resultados del INEA no están en términos de la mejora de vida material de las personas, es decir que logren conseguir un mejor trabajo, pues “No van a pasar de trabajar en una fábrica (...)” sí existen mejoras en el plano personal, desde la perspectiva de que “consiguen (los que lo logran) *superarse*,

¹³⁶ Carlos A. Torres, *Democracia, educación... Op. cit.* p. 77.

para ellos eso ya es un logro". Desde nuestra perspectiva esos son casos aislados, que no tienen repercusiones reales en lo social, y aunque importantes, no son en ningún sentido suficientes.

Para Araceli Rojo, el Instituto sigue siendo importantísimo en el contexto del país, con la ventaja de que los programas proporcionan alternativas al ser más flexibles los tiempos para la acreditación. La mayoría de las personas de 25 años en adelante que acuden al INEA buscan conseguir su certificado para entrar a un trabajo, por lo que el Instituto es la única opción en el país para insertarse en un mercado laboral que, cada vez más, avala a las personas por las credenciales que posea. Siendo así, debe haber más apoyo para los educandos, deben analizarse a profundidad sus necesidades, intereses y condiciones de existencia; también es necesario que se dé una mejor formación de los asesores, que se ubiquen las dificultades a las que se enfrentan de manera cotidiana y se les proporcionen más herramientas para trabajar con los círculos de estudio. Al final de cuentas la labor que el INEA hace sigue siendo necesaria, y en alguna medida debe valorarse el trabajo que sí hace y los logros que sí tiene.

Cuando en las entrevistas preguntamos qué elemento debería era imprescindible tocar esta investigación, las tres entrevistadas propusieron tres temas que a grandes rasgos podemos resumir así:

- Los escasísimos recursos económicos y materiales con los que trabajan en el INEA. La falta de infraestructura para las instalaciones, la falta de materiales para atender a todas las personas...

- El problema del establecimiento de metas, como una de las principales limitantes para atender y cuidar el proceso de aprendizaje de los adultos.
- La incomprensión de las autoridades del INEA de las necesidades reales de las personas adultas que encuentran en el INEA una alternativa para certificar sus estudios. Esto se traduce en modelos que les cuesta mucho trabajar, tanto a asesores como educandos, falta de los materiales mínimos, etcétera.

Además de las críticas que deben hacerse a las formas y propósitos sobre los que se piensan los proyectos de alfabetización de adultos y a la propia estructura del Instituto, es importante pensar cuáles serían las alternativas, lo mismo en el marco del INEA o más allá de éste. No obstante la educación para adultos, como estrategia de combate al rezago educativo, nunca será suficiente mientras no se trastocuen las estructuras sociales que reproducen y legitiman las condiciones de infinita desigualdad social. Cerraremos con la advertencia de M. Isabel Infante:

Mientras existan las contradicciones entre campañas emprendidas y un sistema que provoca o permite la deserción escolar, la marginalidad social, la acumulación del capital en pocas manos; en suma, el beneficio de unos pocos a costa de grupos mayoritarios, continuará vigente el analfabetismo, pues las estructuras son mucho más eficaces para producirlo que las campañas para evitarlo.¹³⁷

¹³⁷ M. Isabel Infante, "Acerca de los supuestos de la alfabetización" en *Ensayos, Op. cit.* p. 316.

Reflexiones para cerrar... por el momento

Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir.

(...)

No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.

P. Freire, Pedagogía de la Esperanza

Comenzamos este trabajo con muchas preguntas, con muchos supuestos y con muchos ánimos de que se convirtiera en algo que tuviera un sentido más allá del trámite para la titulación. Queríamos que la investigación ayudara a alguien, en algo, una ayuda pequeña aunque fuera, modesta, pero real. Y ahora no sabemos bien a bien si lo logramos o no, pero de algo estamos seguros: este viaje abrió más preguntas de las que se resolvieron en el andar, desarmó la mayoría de nuestros supuestos –a veces con pesar, algunas más con alegría-, y, aunque por momentos barrió nuestros ánimos, al final de cuentas ha construido esperanzas más sólidas. Si bien, en este trabajo no exploramos la larga tradición en educación popular y emancipadora que existe en la región latinoamericana, el recorrido histórico que hicimos, nos obligó a reconocer los proyectos educativos, y en concreto de alfabetización para adultos, que se gestaron en oposición a los proyectos hegemónicos en cada contexto particular. La tarea de estudiar, analizar y enriquecer las experiencias de otras formas de

educación, que apunten hacia la construcción de procesos emancipatorios y liberadores, es una tarea pendiente que nos proponemos desarrollar en próximos trabajos.

Esta tesis nos sirvió para aproximarnos a la comprensión de los modelos de alfabetización que buscan perpetuar las condiciones de dominación y enajenación en los sectores populares, pero también para descubrir que aún en estos, existen resquicios que son aprovechados para construir alternativas. Ahora que conocemos qué tipo de alfabetización es la que no queremos, contamos con más elementos para, en un futuro, construir proyectos de alfabetización, entendiéndolos como procesos de enseñanza-aprendizaje profundos, y a partir de los cuales es posible plantear nuevas formas de leer el mundo, como decimos desde la pedagogía de la liberación.

En cada momento histórico, en cada contexto social, la alfabetización ha cumplido funciones específicas. Hemos venido insistiendo en que para comprender las características de los procesos de alfabetización debemos ubicar los intereses a los que responden y, en correspondencia, las funciones que se le asignan a estos procesos. En última instancia todo modelo educativo implica un sujeto pedagógico con características específicas, que es posicionado en algún lugar dentro de la escala social; cada modelo educativo entonces, estará encaminado a formar cierto tipo de sujetos de acuerdo a las necesidades de los grupos hegemónicos. De ahí que, como todo proceso educativo, la alfabetización no pueda ser en ningún sentido y en ningún momento, neutra. Lo mismo han servido como base de los proyectos educativos emancipatorios de los movimientos sociales, que de punto de partida para la legitimación y reproducción de formas de dominación. Por otro lado, hay que señalar que, en tanto ningún proceso educativo es estático o lineal, sino que es recreado por sujetos concretos, cada proyecto se ve alterado por las personas que lo viven, lo sufren, o lo asimilan, en

última instancia, son las mujeres y los hombres los sujetos de su propia educación, y son ellos también los que pueden –y de hecho lo hacen- transformarlo.

Hacia el comienzo de los años 60, prácticamente en toda la región latinoamericana se adoptaron las teorías desarrollistas que se proponían desde la CEPAL como un preámbulo para la implantación de la Alianza para el Progreso. En el marco del desarrollismo latinoamericano –impuesto desde los llamados países desarrollados, a través de organismos internacionales y otro tipo de presiones e intervenciones político-económicas- se propagó la idea de que la educación y el desarrollo eran indisociables, que el desarrollo de las naciones *subdesarrolladas* dependía en gran medida de la capacidad de los países para alcanzar la educación universal. Obviamente se trataba de un desarrollo pautado según los paradigmas del modelo capitalista del norte.

La década de los 60 estuvo marcada por un gran impulso a la educación –principalmente la educación formal- en América Latina, siguiendo la idea de “democratizar” el acceso a las escuelas. El acento se puso en la cobertura universal, por lo que las preocupaciones se centraron en el avance cuantitativo de los sistemas escolares. En cuanto a la educación de adultos, resulta interesante reconocer cómo se incorporaron en los discursos institucionales de la UNESCO varias de las concepciones pedagógicas y sociales que se elaboraron en el marco de los movimientos sociales y las pedagogías emancipadoras. Los presupuestos de Freire fueron recuperados pero completamente despojados de su sentido político, crítico y por ende, de su raíz transformadora. No obstante, esta recuperación, en la que podemos leer claras intenciones por neutralizar sus impulsos revolucionarios, deja ver la profundidad de la propuesta de la pedagogía liberadora y su potencialidad educativa y emancipatoria.

Los maravillosos años 60 pronto agotaron aquél esplendor que prometía el desarrollo. Para principios de los 70 el estancamiento económico que se suscitó en la región puso en duda el discurso desarrollista. En el terreno de la educación se dijo, desde las cabezas académicas institucionales internacionales y nacionales, que se habían depositado más expectativas en la educación de las que en realidad podía cumplir. Comenzó entonces a haber un repliegue de los ímpetus en educación; ahora se priorizó la calidad sobre la cantidad. La educación de adultos fue la más abandonada en este periodo. Aunque se mantuvieron los congresos educativos de carácter regional e internacional, no hubo avances que se traslucieran en la práctica. A lo largo de los años 70 se fue perfilando lo que se conocería como la década perdida en América Latina. Durante los años 80 se asentaron con fuerza los lineamientos neoliberales, poco a poco los gobiernos fueron acoplando sus políticas educativas a las demandas del capitalismo en su nueva versión.

La función que se asignaba a la alfabetización de adultos, en este contexto, ya no era la de formar ciudadanos, o ampliar las posibilidades de desarrollo de los países “en atraso”, sino la de capacitar a la mano de obra barata de América Latina de acuerdo al lugar que se le asignaba a la región en la producción internacional desde los países industrializados, es decir, capacitar a los trabajadores. Aunque las demandas del modelo socioeconómico siempre han marcado pautas en los modelos educativos, nunca se había visto tan empobrecida la visión de la educación institucional como ha venido sucediendo desde la década de los 80. De ahí *pal real*, los conceptos de calidad, competitividad, capital humano, productividad, poblaron todos los documentos, estudios y programas educativos. Si bien algunos de ellos habían sido planteados desde décadas atrás –como el

de capital humano- a partir de la década perdida fueron posicionados por los grupos hegemónicos como los rectores de casi cualquier sistema escolar.

La última innovación en los programas de alfabetización –y en general de educación-, ha sido la incorporación de nociones de valores, en tres ámbitos: para la vida, el trabajo y la participación social. Desde hace un par de décadas comenzó a plantearse la necesidad de que la educación de adultos inculcara valores en las personas. La adopción de éstos tiene que ver con todo un proceso de individualismo, de desmovilización social y homogeneización, en el que los sistemas escolares juegan un papel central como legitimadores del modelo socioeconómico depredador.

Alfabetización para el sur desde las necesidades del Norte parece, al final de cuentas, un buen título para este trabajo, y es una tristeza. Propusimos el título justo para dar cuenta de las relaciones de dominación que se manifiestan en los proyectos de alfabetización de adultos; queríamos llamar la atención sobre los intereses a los que sirve una población pobre –cada vez más- pero que sabe leer y escribir, al menos mínimamente, y en el recuento de los daños nos percatamos de que la cosa va peor de lo que imaginábamos.

Encontramos que efectivamente existe una tendencia a acoplar los proyectos educativos, también los de alfabetización de adultos, a las demandas del sector productivo. Pero estas demandas no emergen desde las necesidades de producción de cada país y de su población, sino de las exigencias del capital internacional. Claro está que la medida en que las recomendaciones internacionales son o no incorporadas a los proyectos educativos nacionales depende en todo momento de las alianzas entre países desarrollados y subdesarrollados, de la profundidad de las relaciones de dependencia, de la

fuerza de las luchas que fraguan los movimientos sociales y las necesidades de legitimidad de los gobiernos en cada contexto. Si tenemos en mente que el campo de lo educativo es en todo momento un terreno de disputa, comprenderemos que las directrices que se adoptan son fruto de la relación de fuerzas sociales en cada momento histórico.

En los inicios de la investigación imaginábamos que la alfabetización de adultos que promueven los grupos hegemónicos en nuestros días servía para la preparación de mano de obra barata, para su capacitación con los elementos mínimos que demanda el ámbito productivo, no sólo de conocimientos, sino de pautas culturales y formas de percibir el mundo y sus relaciones. Pero al llegar al análisis de la última década, nos dimos cuenta de que nunca antes la alfabetización había sido tan relegada a lo meramente compensatorio. Para Martínez Usarralde “... ante el colapso educativo, la región va a continuar reproduciendo la estructura social existente, y la escuela se convierte en el instrumento que ayuda a perpetuarla.”¹³⁸

La imposición delirante y sistemática de metas que le son impuestas al INEA, para el caso de México, junto con la reducción de recursos materiales para los programas de alfabetización, contrasta con los discursos que constantemente arrojan el director del INEA, el Secretario de Educación, el Presidente de la República, y ofenden. En realidad, las bases productivistas sobre las que está elaborado el MEVyT, dan cuenta del menosprecio que los grupos en el poder tienen por la educación de adultos y aún más por la alfabetización.

Haciendo un balance sobre el INEA, habrá que reconocer que tenemos sentimientos encontrados al respecto. Iniciamos el trabajo de investigación con un profundo desprecio por el Instituto, con todo el

¹³⁸ Martínez Usarralde, *Op. cit.* p. 22.

ánimo de desenmascarar la que suponíamos una institución burocratizada, vendida a los intereses del capital, que despreciaba a los educandos y cuyo único interés era el de reproducir las condiciones de opresión y marginación de los adultos en rezago educativo del país. Al final de este proceso de descubrimiento tuvimos que desandar presupuestos y prejuicios. Aunque constatamos que el INEA se encuentra hondamente apollado por la burocracia, y que su funcionamiento es a todas luces deficiente, por decir lo menos, debemos reconocer varios elementos que sí son valiosos y que de desecharlos caeríamos en juicios fáciles y falsos.

Lo primero que hay que decir al respecto es que más allá de la institución se encuentra la gente, tanto los que trabajan en él como los que acuden a los círculos de estudio, los educandos. Las entrevistas que realizamos nos permitieron conocer las condiciones en las que deben llevarse a cabo las labores educativas, los problemas y contradicciones a las que se enfrentan y las estrategias por las que tratan de salir adelante pese a todo. Quizá después de conocer estas realidades, las del cotidiano, la indignación se acrecentó. Resulta aberrante la disociación que existe entre los planteamientos que se hacen desde los grupos de poder que intervienen los modelos educativos, y las condiciones de existencia de la población a la que va dirigidos estos modelos.

Tal y como funciona el INEA actualmente, no sirve más que para que los políticos y gobernantes se llenen la boca con cifras, muy en concordancia con las metas que son impuestas desde los organismos internacionales, su papel se queda en la demagogia que posiciona la educación en el centro de los discursos políticos, pero que en la práctica revela un hondo desprecio por los procesos educativos; el Instituto, en las condiciones en las que opera, no puede servir más que para reproducir y legitimar las condiciones de pobreza en las que se encuentran la mayor parte de la población en

México. Y sin embargo, es necesario. En todo caso, resulta imprescindible que el INEA reformule muchos de sus supuestos pedagógicos, sus metodologías, su organización, su estructura. Si fuera posible reestructurar el INEA para que cumpliera una función social que dignificara realmente las condiciones de vida de los adultos que atiende, debería ubicar como punto de partida las necesidades reales y concretas de los adultos y, en consonancia replantearse, desde la raíz, los caminos a seguir.

Muy probablemente la opción de una alfabetización profunda, crítica, emancipadora, no se encuentre en la reformulación del INEA, quizá debemos pensar en otros horizontes, en la construcción de espacios desde otros lugares, desde abajo. Ya Freire lo decía: “Ni la lectura sólo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias. Es precisamente la ‘lectura del mundo’ la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o de las ‘situaciones límite’ más allá de las cuales se encuentra lo ‘inédito viable’.”¹³⁹

Debemos pensar otros procesos de alfabetización, que recuperen la dimensión histórica de los sujetos en su quehacer cotidiano. Alfabetizaciones humanistas y humanizantes, cuyos sustratos sean el diálogo permanente, la horizontalidad en las relaciones pedagógicas y sociales. Pensamos que hay que construir proyectos de alfabetización que nos liberen colectivamente. No ya desde la visión asistencialista, vertical de los alfabetizados y los analfabetas, los que saben y los ignorantes, visión que supone que la liberación es una donación a través de la lectoescritura; optamos por una liberación colectiva. Pensamos que debemos construir nuevas formas de educarnos en comunidad, de aprender a leer el mundo con otros ojos, con unos ojos libres que sean los de todos.

¹³⁹ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, Ed. Siglo XXI, México, 1993, p. 101.

Bibliografía:

Alcántara Santuario, Armando, Carlos Alberto Torres, et. al. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Ed. Siglo XXI, México, 2007.

Bourdieu, Pierre, y Loïc Wacquant, "Sobre las astucias de la razón imperialista", en Wacquant, Loïc, *El misterio del ministerio : Pierre Bourdieu y la política democrática*, Ed. Gedisa, Barcelona, 2005, p. 207.

Delpiano Puelma, Carmen Adriana, *Educación para adultos: análisis y perspectivas*, IPN, México, 1979.

Duch, Lluís, *La educación y la crisis de la modernidad*, Ed. Paidós Educador, España, 1997.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Ed. Siglo XXI, México, 2005.

----- *Pedagogía de la esperanza*, Ed. Siglo XXI, México, 1993.

----- *Pedagogía del Oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1974.

García Canclini, Néstor, *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, Ed. Grijalbo, México, 1995.

Gramsci, Antonio, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Ed. Lautaro, Argentina, 1960.

González Casanova, Pablo y Enrique Florescano, (coords.), *México, hoy*, Ed. Siglo XXI, 7ª ed., México, 1983.

Hobsbawn, Eric, *Historia del Siglo XX*, Editorial Crítica, 7ª edición, Barcelona, 2004.

Illich, Ivan, *Un mundo sin escuelas*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977

----- *Alternativas*, Ed. Joaquín Mortiz, Planeta, 2ª ed. México, 1984.

Kalman, Judith y V. Street, Brian (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Ed. CREFAL, Siglo XXI, México, 2009.

Lara, Luis Fernando y Felipe Garrido, (Editores). *Escritura y alfabetización*, Ediciones del Ermitaño, México, 1986.

Loyo, Engracia, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria. 1920-1934" Capítulo IX, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, INEA-COLMEX-SEP, México, 1994.

Martínez Usarralde, María Jesús *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*, Ed. Octaedro, España, 2005.

Marx, Carlos, *La ideología alemana*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1958.

McLaren, Peter, *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Ed. Siglo XXI, México, 2001.

Meyer, Lois y Benjamín Maldonado, (Coords.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*, Ed. CSIIIO, Oaxaca, México, 2011.

Mingo y Sylvia Schmelkes (compiladoras), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina (antología)*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1992.

Moctezuma, Nayeli, *La Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas de Ecuador, Amawtay Wasi, en el contexto del movimiento indígena*, Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 2011.

Ong, Walter, *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra* editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

Puigrós, Adriana *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Alianza Editorial Mexicana, CONACULTA, México, 1990.

----- *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2005.

Reyna Marín, Genoveva *El educador de adultos ¿sujeto del malestar docente?*, UPN, 2011.

Rueda, Isabel, “De la política de industrialización por sustitución de importaciones a la política neoliberal”, en *La creciente desigualdad en México*, IIEC-UNAM, México, 2009.

Schmelkes, Sylvia *La educación de Adultos y las cuestiones sociales*, Antología. Col. Paideia Latinoamericana, CREFAL, Pátzcuaro, México, 2005.

Schultz, Theodore, “Valor económico de la educación, formación del capital humano, inversión y desarrollo”, en antología preparada por María de Ibarrola, *Las dimensiones sociales de la educación*, Ediciones el Caballito, SEP, México, 1985.

Taibo II Paco Ignacio, *Cosa fácil*, Ed. Leega, 1987, México

Torres, Carlos Alberto, *Democracia, educación y multiculturalismo*, Ed. Siglo XXI, México, 2007.

----- *La política de la educación no formal en América Latina*, Ed. Siglo XXI, México, 1995.

Torres Septién, Valentina, “Reforma y Práctica, 1970-1980, Capítulo XIV”, en *Historia de la Alfabetización en México de la Educación de Adultos en México*, INEA-COLMEX-SEP, México, 1994.

Viñao Frago, Antonio, *Leer y escribir: Historia de dos prácticas culturales*, Editorial Fundación Voces y Vuelos, México, 1999.

Referencias en electrónicas:

Coraggio, José Luis, *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?*, 1995, p. 3 consultado en <http://firgoa.usc.es/drupal/files/coraggio1.pdf> Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2011.

Decreto de creación del INEA, disponible en:

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=097>, fecha de consulta: 15 de enero de 2012

Illich, Iván *La sociedad desescolarizada*, p. 59-60. México, 1985, consultado en:

http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/lvnIllich_lasociadadesescolarizada.pdf

Fecha de consulta 3 de noviembre de 2011.

Martínez Boom, Alberto *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina*, p. 32, consultado en

<http://www.albertomartinezboom.net/docs/libros/De%20la%20Escuela%20Expansiva%20a%20la%20Escuela%20Competitiva%202.pdf>. Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2011.

Medina, Aidé, *Evaluación Cualitativa del Nivel Inicial del MEVyT, Informe final*, Febrero, 2009, México, DF. Disponible en <http://www.conevyt.org.mx/cursos/index.htm>

Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO), *Declaración de la Ciudad de México*, México, diciembre de 1979, disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf>

Organización Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OEALC-UNESCO), *Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC), Primera Reunión Intergubernamental del PRELAC*, La Habana, Cuba, noviembre de 2002, disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159985S.pdf>

Torres, Rosa María, *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador*, Instituto Fronesis- UNESCO, 2005.
Pág 7, consultado en: portal.unesco.org/.../4bd91bd98b34ee5f8d3a2059dc4cb3cdTorres fecha de consulta: 21 de septiembre de 2011.

----- *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*, Instituto Fronesis, 2006,
disponible en:

http://www.fronesis.org/rmt/documentosrmt/alfabetizacion_y_aprendizaje_permanente.pdf

Referencias hemerográficas:

Avilés Karina, “Estima la Unesco que el país podría ser declarado libre de analfabetismo en 2018”, Periódico *La Jornada* viernes 10 de febrero de 2012, disponible en:

<http://www.jornada.unam.mx/2012/02/10/sociedad/045n1soc>

Periódico, Uno más uno, nota, 11 de septiembre, 1983, México, disponible en:

<http://dcsh.xoc.uam.mx/gsd/collect/laeducac/index/assoc/HASH0149/86eaeef.dir/doc.pdf> fecha

de consulta: 12 de enero de 2012.

Hugo Aboites, “Evaluación Universal, el extremo” en diario *La Jornada*, Sábado, 14 de abril de 2012, consultado en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2012/04/14/opinion/017a2pol>

James Petras, “Imperio con imperialismo” en *Revista Estudios Latinoamericanos*, año VIII, Núm. 16, julio-diciembre, CELA- FCPyS, UNAM, México, 2001.

Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNAM, Año XXXVIII, No. 154, Octubre-diciembre, 1993, México.

Otras:

Acuerdo Creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT)

CONFITEA VI, *De la alfabetización al aprendizaje a o largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI*, Ciudad de México, 2008.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia, 1990, UNESCO.

Cristo, Paula, *Entrevista* por Rosa Margarita Sánchez Pacheco, febrero de 2012, Ciudad de México.

García Crisanto, María del Carme, *Entrevista* por Rosa Margarita Sánchez Pacheco, febrero de 2012, Ciudad de México.

Rojo Araceli, *Entrevista* por Rosa Margarita Sánchez Pacheco, febrero de 2012, Ciudad de México.

Ruiz Contardo, Eduardo, *El neoliberalismo y sus pretensiones refundacionales*, mimeografiado, México, 2006.

Anexos

Guía de entrevista a

Araceli Rojo, Técnico académico del INEA en la Delegación Cuauhtémoc, en el Distrito Federal, México, 13 de marzo de 2012, Ciudad de México.

- Formación profesional:
- Puesto actual en el INEA:
- Años que ha trabajado en el INEA
- Funciones que ha desempeñado dentro del Instituto
- ¿Cuéntenos cómo funciona el INEA?
- -Estructura, organización, personal, recursos materiales...
- ¿Cuál es su relación con asesores y con educandos?
- ¿Cuál es su perspectiva sobre su labor en el INEA?
- Pertinencia social, necesidades, problemáticas...
- Limitantes (materiales, de formación, institucional)
- ¿Cuál es su opinión sobre el INEA?
 - pertinencia social
 - alcances sociales
 - limitantes (internas y externas)
 - deficiencias
- ¿Cuáles son los modelos pedagógicos con los que actualmente trabajan en el INEA?
- ¿Cuál es su opinión sobre ellos?

- ¿Cuáles han sido los resultados que usted ha percibido a partir del trabajo con el CONEVyT?
- ¿Cuál es la relación entre el área pedagógica del INEA y los asesores y círculos de estudio?
- ¿Qué aspectos considera que deberían mejorarse en el INEA?
- ¿Cuáles considera usted que han sido los beneficios profesionales y personales que le ha proporcionado su experiencia en el INEA?
- ¿Qué elementos considera que debería plantear una investigación académica sobre el INEA para que tuviera algún sentido social?

Guía de entrevista a:

Paula Mariana Cristo García, asesora del INEA en el área de Tlatelolco, Delegación Cuauhtémoc, 07 de marzo de 2012, Ciudad Universitaria, México.

- Formación profesional:
- Actividades realizadas en el INEA (tiempo y espacios en los que las realizaste)
- Cuéntanos de las características de los grupos con los que trabajaste
- ¿Trabajaste alfabetización con alguno de los grupos?
- ¿Cuáles son las dificultades a las que te enfrentaste como asesora de alfabetización? En términos pedagógicos, sociales, culturales, económicos...
- ¿Cómo fue la capacitación que recibiste en el INEA para ser asesora?
- ¿Cuál es tu opinión sobre los procesos de capacitación que el INEA imparte a sus asesores?
- ¿Cuál es tu opinión sobre la relación entre el Instituto y los educandos? ¿Existe? ¿En qué términos se da?
- ¿Qué opinas del INEA?
- ¿Consideras que el trabajo que el Instituto hace es necesario en la ciudad de México?
- ¿Cuáles son tus críticas hacia el INEA?
- Cuéntanos tus reflexiones en torno a tu experiencia como asesora.
- ¿Qué elementos mejorarías en el INEA?
- ¿Qué elementos considera que debería plantear una investigación académica sobre el INEA para que tuviera algún sentido social?

Guía de entrevista a:

María del Carmen García Crisanto, pedagoga que pionera en el diseño de materiales pedagógicos en el INEA, 15 de marzo de 2012, Tlatelolco, Ciudad de México.

- Formación profesional
- ¿Cómo fue que se vinculó con el INEA?
- ¿Cuál fue su relación con el INEA? ¿qué actividades desarrolló?
- ¿Cuál fue su relación con los demás departamentos del INEA (además del dedicado a los materiales didácticos y pedagógicos)?
- ¿Tuvo algún acercamiento a los educandos?
- Cuéntenos del INEA en los años de su creación a inicios de la década de los 80.
- ¿Con qué métodos y/o proyectos trabajó? ¿De qué forma?
- ¿Cuál es su opinión respecto a ellos, desde su formación como pedagoga?
- ¿Por qué se separó del INEA?
- ¿Cuál es la opinión que le merece el INEA, desde una mirada crítica?
 - pertinencia social
 - alcances sociales
 - limitantes (internas y externas)
 - deficiencias
- A partir de esta crítica, ¿qué cosas cambiaría en el INEA?
- ¿Cuáles han sido las aportaciones –tanto profesionales como personales- que le dejó su experiencia en el INEA?
- ¿Qué elementos considera que debería plantear una investigación académica sobre el INEA para que tuviera algún sentido social?