

# La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina

---

## *Education for dependence, exclusion and poverty in Latin America*

Germán Vargas Callejas \*

### RESUMEN

La comprensión y transformación de la realidad presente en América Latina exige una reflexión crítica en torno a diversos aspectos de la vida de las personas, entre ellos la cuestión educativa, que históricamente ha supuesto múltiples procesos de enseñanza-aprendizaje destinados a consolidar la dependencia, la exclusión y la pobreza en la mayoría de los pueblos de la región. En este artículo se emprende un estudio general de esta situación, centrando la atención en la realidad que han experimentado y sufren –desde los primeros días de la Conquista hasta el presente– los pueblos indígenas en el contexto educativo y de desarrollo.

*Palabras-clav:* educación, subdesarrollo, dependencia.

### ABSTRACT

The comprehension and transformation of the reality today in Latin America requires a reflection concerning several aspects of people's lives, especially in education. Historically, education has been surrounded by many teaching approaches -learning intends to fuse the dependence, exclusion, and poverty from the vast majority of people from the region. The purpose of this article

\* Doutor em Ciências da Educação. Professor da Universidade de Santiago de Compostela na Faculdade de Ciências da Educação, Departamento de Teoria e História da Educação. gvargas@usc.es

is to depict this situation; with a depth emphasis in the reality currently experimented – from the very first days of the Conquest to the present – by indigenous people in education context and Latin American development.

*Key-words:* education, underdevelopment, dependence.

El análisis de la educación en América Latina, atendiendo a la situación presente y a los procesos de cambio generados históricamente, nos sitúa ante un panorama controvertido. La riqueza y la pobreza, la participación y la exclusión, la dependencia y la autonomía y, en último término, el desarrollo y el subdesarrollo han estado ligados a esta práctica, que en función a su carácter transformador o bien conservador ha modelado y condicionado, junto con otros factores, el ambiente sociocultural de la Región.

Sin duda, la educación como instrumento para la creación, difusión e intercambio del conocimiento y de la cultura ha condicionado la distribución de las oportunidades económicas, sociales, políticas y culturales. En América Latina, la concentración del poder en determinados estamentos ha coincidido con una distribución limitada y selectiva de los conocimientos, realidad singularizada por las restricciones impuestas por la evolución elitista de los sistemas educativos y por la deficiente distribución de los saberes emancipadores y proclives al cambio social. En su concepción y aplicación, las prácticas educativas han estado determinadas por los intereses de sujetos y grupos hegemónicos. En este sentido, es verdadera la afirmación de RAMA (1985, p. 55) cuando expresa que la educación juega un rol activo en la división en grupos y clases sociales, que separa el trabajo manual del intelectual, la práctica de la teoría y la obediencia del mando.

En América Latina, la educación ha sido uno de los instrumentos más recurridos para el control del poder y para la organización clasista de la sociedad. En este escenario, las prácticas educativas han supuesto un antagonismo secular entre los sectores sociales que pugnan por abandonar la exclusión, a partir de la posesión de saberes adecuados y eficaces, y los grupos de élite que se han servido de la combinación conocimiento-poder para mantener su situación privilegiada.

## Las prácticas educativas para la dependencia (de la Colonia a 1900)

La situación educativa y su relación con el desarrollo en América Latina se explica, desde una perspectiva histórica, a partir de la presencia de los colonizadores, quienes estructuraron un sistema educativo-cultural en función exclusiva de sus intereses de poder y control sobre las sociedades del Nuevo Mundo, formadas por comunidades *indígenas*.

Los grupos humanos autóctonos de América, antes de la Conquista, ya habían desarrollado sistemas propios de creación, distribución y consumo de conocimientos; un repertorio de prácticas educativas y culturales que les permitían controlar su mundo social y natural. La llegada de los conquistadores provocó una ruptura con estos conocimientos, ya que se destruyó, aunque no en su totalidad, el sistema de organización de las prácticas educativas, al tiempo que se impusieron nuevas estrategias y esquemas de socialización y transmisión de conocimientos, incluyendo por supuesto nuevos saberes.

Durante la Colonia, las prácticas educativas estaban vinculadas a un sistema social racista, que privilegiaba a los conquistadores y a sus descendientes en el control del poder. Al respecto, escribe RAMA (1985, p. 79) que

...en el modelo de estructura colonial (...) se construyó una compleja organización jurídica donde las condiciones raciales fueron clasificadas jerárquicamente en blancos, negros, indios, mestizos, mulatos, cuarterones, quinterones, cholos y tantas otras denominaciones con las que se trataba de encuadrar el proceso de mestización. A cada categoría correspondía un sistema de derechos que, con relación a la educación y a la cultura, tuvieron status específico.

En este esquema, se niega el valor del conocimiento indígena como instrumento de comprensión y transformación del mundo, permitiéndose tan sólo la vigencia de aquellas prácticas (tradiciones agrícolas, fundido de metales etc.) que no cuestionaban el sistema colonial y reportaban ventajas para los conquistadores.

Para la negación y represión del saber indígena se recurrió a la aplicación de castigos y, también, a estrategias más sutiles orientadas a la renovación y/o cambio de los esquemas tradicionales de interpretación de la realidad. En este cometido, la Iglesia tuvo una tarea central como institución encargada de inculcar la fe en una nueva divinidad. Su influencia espiritual se completó con acciones concretas, como el hecho de aislar a los niños de las clases indígenas dirigentes en escuelas alejadas de las comunidades, lugares donde los jesuitas les adoctrinaban en la fe católica, les enseñaban el castellano y les vestían con ropas españolas. Por otro lado, la práctica ritual-religiosa autóctona fue tachada de herejía, con lo cual su uso suponía un cruel castigo o la muerte (CARNOY, 1977). La presión ejercida por los colonizadores no impidió la continuidad y la transmisión de los saberes tradicionales, que siguieron vigentes en la clandestinidad. Las costumbres útiles a los españoles fueron asimiladas por el sistema colonial de organización social.

La necesidad de controlar a las poblaciones autóctonas empujó a los colonizadores a comprar el favor de los caciques y de los sujetos representativos de las comunidades, personas que eran escogidas y educadas con la finalidad de canalizar el dominio español sobre la sociedad indígena. Con relación a esta estrategia, apunta Romero Emili,<sup>1</sup> “el cacique era el intermediario entre España y la ‘república india’ para comunicarle las ordenanzas y pragmáticas los turnos de trabajo en las minas; las leyes en favor de los encomenderos; la persecución de los omisos fugitivos.” En el decurso del tiempo, muchos caciques se transformaron en el portal cultural de la sociedad conquistadora en el medio indígena y, también, en el brazo opresor de su propia etnia.

El control de la sociedad indígena fundamentado en el poder y la negación de los nuevos conocimientos se hizo patente, a nivel formal, en la imposibilidad de los niños y adultos de las comunidades para acceder a la escuela, con excepción de los hijos de los caciques. El gobierno colonial se oponía a la educación de las masas indígenas y a la transmisión de pautas culturales europeas, pues observaba en la difusión de la enseñanza y la cultura (europea y autóctona) un peligro para su dominio social, por lo cual era mejor no tener un sistema público de instrucción. La “Real Orden del Virrei del Perú sobre el colegio de caciques e indios nobles de Lima” de 1785<sup>2</sup> advertía que “el establecimiento de escuelas en los pueblos puede traer perniciosas consecuencias, y que los indios deben ser instruidos

1 Romero Emili, citado por CARNOY (1977, p. 192-193).

2 Citado por RAMA, 1985, p. 79.

solamente en la doctrina cristiana, pues cualquier otra enseñanza es muy peligrosa; respecto a que desde la conquista parece que no ha habido revolución de estos naturales, que no proceda de alguno más instruido.”

En los primeros años de la Colonia no se creó un sistema educativo formal que instruyese a los indígenas ni a los españoles. Los centros de enseñanza básica y universitaria que aparecieron en años posteriores fueron organizados bajo un esquema selectivo y prohibitivo; por ejemplo, a la universidad sólo podían acceder los hijos de los descendientes de colonizadores; los indios, los mestizos y los hijos ilegítimos estaban excluidos (CARNOY, 1977). En un nivel más amplio, la socialización de los conocimientos a través de las relaciones culturales estaba prácticamente prohibida; la cultura de los conquistadores y la cultura indígena siguieron dos itinerarios paralelos, que hasta muy entrado el siglo XX no llegaron a encontrarse en un relativo mestizaje cultural.<sup>3</sup> Las relaciones sociales se caracterizaron por la división racial y la acción impositiva de los europeos frente a los indígenas. En este contexto se generaron formas de interacción singularizadas por la negación y destrucción de lo autóctono y por la consolidación de la hegemonía cultural de ultramar.

Otro aspecto que dificultó el acceso al saber europeo e impidió la creación indígena de conocimientos emancipadores fue la exclusión lingüística. Esta limitación tuvo su origen en la acción intencionada de restringir la circulación de los bienes culturales y en una estrategia de dominación que negaba, a los habitantes de las Indias, la “capacidad de hablar” en el idioma de los conquistadores (RAMA, 1985). La exclusión de la cultura (europea) y la cuasi prohibición para la elaboración y práctica de un conocimiento propio y emancipador se corresponden con la marginalidad económica y el sometimiento social en el cual han vivido y viven los indígenas hasta el presente. Las comunidades autóctonas fueron mantenidas en la inercia, limitadas a una estructura vital de dominio, estéril para la creación y el cambio de la realidad. Esta situación se vio reforzada por la acción evangelizadora de la Iglesia que, junto a otras instituciones de explotación,<sup>4</sup>

3 La convivencia interracial y el mestizaje constituyen problemas no resueltos y pendientes de la sociedad latinoamericana.

4 Las instituciones que se ocuparon de difundir la cultura y el saber europeo en la masa indígena fueron la Iglesia y otras entidades coloniales como la Hacienda. Con relación al papel de la Iglesia en el Brasil colonial, indica CARNOY (1977, p. 160) que “**los** jesuitas dieron escuela a los indios y les enseñaron a renunciar a sus valores de nómadas y a aceptar el trabajo asalariado en las haciendas. Las escuelas de los jesuitas fueron un medio excelente de pacificar a los indios para hacerlos encajar en una sociedad “nueva”. [**C/ AUTOR: onde fecham aspas?**]

se encargó de integrar en la mentalidad indígena mecanismos culturales propicios para el control. En este escenario, la educación se redujo a la tarea de “domesticar” a los aborígenes para que asumiesen su destino “natural” de siervos y de mano de obra para la construcción del ideal colonial.<sup>5</sup>

La escuela,<sup>6</sup> dice CARNOY (1977), como institución orientada a la transmisión de los conocimientos y de la cultura se caracterizó por su organización dual: una escuela para indios,<sup>7</sup> destinada a satisfacer las necesidades de mano de obra en las explotaciones y haciendas, y otra para las elites, diseñada con el objetivo de dotar al sistema colonial de administradores y sacerdotes, y asegurar la sumisión de los indígenas. La riqueza y el bienestar de las clases pudientes se sustentaron en el sometimiento físico, mental y espiritual de los aborígenes andinos, de las tribus nómadas de la selva y de los esclavos negros traídos desde África.

El descontento de los criollos<sup>8</sup> y la protesta de algunos colectivos indígenas dieron lugar a la lucha por la independencia. A principios del siglo XVIII, paralelamente a la decadencia de las metrópolis coloniales, fueron emergiendo las primeras repúblicas latinoamericanas. En el nuevo escenario, aparecieron grupos selectos que se hicieron con el control del poder y se arrogaron el derecho exclusivo de planificar la educación y organizar la economía, esferas en las que las poblaciones autóctonas tuvieron una escasa o nula participación.

La mudanza de un sistema colonial a otro republicano-liberal introdujo una serie de transformaciones en el orden social y económico elitista. El cambio más importante fue el establecimiento de una clase pudiente de burgueses opuesta a los aristócratas de la tierra y al poder de la Iglesia. La institución Católica, a pesar del espíritu secular de la ilustración y el positivismo, se mantuvo como un referente central del poder en países

5 Los ideales de la Colonia fueron la conquista de territorios, tesoros, autoridad y servidumbre.

6 El término escuela, en este caso, no se aplica sólo a la educación formal, sino a las diversas instituciones de la Colonia encargadas de transmitir el saber y la cultura.

7 Los negros ni tan siquiera tenían derecho a la evangelización, ya que no eran considerados seres humanos con alma; mucho menos podían acceder a algún tipo de cargo, como solía suceder con algunos indígenas que excepcionalmente llegaron a ser sacerdotes.

8 Hijos de españoles y portugueses nacidos en el Nuevo Mundo.

como Bolivia y Perú. La clase burguesa emergente, en el proceso de consolidación de las repúblicas, no se preocupó por abolir la servidumbre<sup>9</sup> y tampoco por mejorar la situación social de las poblaciones autóctonas; más al contrario, conservó en la nueva estructura económica e ideológica de inspiración ilustrada aspectos del viejo orden colonial. Al respecto, afirma CARNOY (1977, p. 154):

...el cambio al libre comercio no modificó las estructuras sociales de América Latina, ni siquiera con el tiempo. Como el sistema económico siguió en gran parte igual que en el periodo colonial, la masa del pueblo desempeñaba los mismos papeles económicos que había desempeñado en el pasado. En los países que tenían grandes poblaciones indígenas, los indios seguían cultivando a nivel de subsistencia y proporcionando mano de obra a la minería y algo a las haciendas. No pocos países tenían una población esclava mucho después de la independencia.

Una de las pocas, aunque substanciales diferencias introducidas por las nuevas repúblicas es el interés por la escolarización de los ciudadanos, se proclama que para establecer la República lo primero es formar republicanos (RAMA, 1985). El acceso a la educación, a pesar de ser considerado como un derecho fundamental, en la práctica fue un bien social de acceso restringido; un privilegio de las clases pudientes de ascendencia racial blanca y en algunos casos mestiza, concentradas en los medios urbanos. La situación de los indígenas cambió poco o nada con relación al régimen anterior, manteniéndose un esquema económico y social que excluía cualquier posibilidad de cambio en una población relegada a la servidumbre.

En la República, el colonialismo español y portugués fue reemplazado por la influencia del imperio inglés. Esta novedosa realidad implicó el cambio de referentes en el campo de la educación y la cultura. Inglaterra y Francia se convirtieron en los centros de producción del saber y de la

9 Si bien en Brasil y en algunos países de Centroamérica la liberación de los esclavos negros fue una victoria de las nacientes Repúblicas, éstas hicieron muy poco por integrarlos al sistema social en condiciones ventajosas, sino como mano de obra de bajo nivel o servidumbre al servicio de los terratenientes. Lo mismo sucedió con los indígenas en los Andes, la República en la práctica no abolió las instituciones de la Colonia. Así, la hacienda siguió existiendo bajo la figura de la propiedad privada.

cultura para América Latina; de un modo imitativo se introdujeron innovaciones educativas que no rompieron con la situación de sometimiento de los indígenas y tampoco alentaron su emancipación. En este sentido, escribe CARNOY (1977, p. 153),

con la independencia y el libre comercio, los liberales de América Latina incorporaron a sus instituciones reformas educativas copiadas de Francia e Inglaterra. Esas reformas reflejaban los ideales capitalistas de los beneficios de la educación pública, pero en la práctica, los sistemas educacionales iberoamericanos no cambiaron.

Las reformas sólo sirvieron para mantener en el control del poder a las minorías blancas, promoviendo en sus hábitos de consumo material y cultural, sin incidir en la situación de los indígenas.

El disfrute de los productos culturales europeos y el acceso a la educación formal estuvo restringido para los indígenas. Señala CARNOY (1977) que entre 1800 y 1930, la composición del alumnado en los niveles superiores del sistema educativo se reducía casi exclusivamente a personas de extracción racial blanca y mestiza, poseedoras de un fuerte aval económico. Esta educación formal clasista, racista<sup>10</sup> y profundamente elitista tenía dos funciones principales: “la de mantener las diferencias económicas y sociales (...) y no reducirlas, y la de controlar el *cambio social*” (CARNOY, 1977, p. 187). Para este fin se conservó el dualismo colonial en la educación y la economía, con alguna apertura, pero insuficiente para integrar en condiciones ventajosas a los habitantes de las comunidades autóctonas. En el ámbito de la cultura, los hábitos de consumo y

10 “El total de inscripciones en las escuelas primarias públicas de América Latina era de 236.000 alumnos en 1925, en las secundarias públicas (colegios nacionales) de unos 5.000 y en todas las universidades de 2.300. La composición racial del alumnado inscrito (no la asistencia promedio) en las escuelas primarias públicas era de 52% de mestizos, 33% de indios, 12% de blancos o criollos y un pequeñísimo número de negros o asiáticos. (...) La composición racial de las escuelas públicas secundarias era claramente diferente: el porcentaje de blancos era el 25% del total de inscripciones, el de mestizos el 61 y el de indios sólo el 12%” (CARNOY, 1977, p. 211).



producción cultural europeos se mantuvieron al margen de la sapiencia indígena, cuya cultura y conocimiento fueron reducidas a la marginalidad y a la progresiva aculturación, efecto del continuo proceso de urbanización y explotación.

## **El siglo XX: reorganización de las prácticas educativas**

En el siglo XX se asiste a muchas transformaciones en el contexto internacional, que pasa a estar dominado hegemónicamente por Estados Unidos. Los acontecimientos de la I y II Guerra Mundial, la presencia de un modelo alternativo al capitalismo y las revoluciones agrarias campesinas en América Latina tienen su efecto a nivel local en la reestructuración de la economía, la educación y la reubicación cultural de los sujetos en la escala social.

Las reformas en los sistemas educativos de América Latina, propensas a permitir el acceso de una gran porción de la población autóctona al sistema escolar, tuvieron lugar cuando las élites emergentes se dieron cuenta que era conveniente para sus intereses: un país en proceso de industrialización e implantación de un mercado capitalista requería de mano de obra formada. A partir de 1900 se asigna a la educación escolar un papel socialmente trascendente, al considerarse que cambiando la educación se puede transformar la realidad de las naciones, que la educación todo lo puede y que todos los problemas se deben a la falta de educación (PUIGGROS, 1981). Este proceso es tardío en algunas naciones como Bolivia, donde sólo a partir de 1952 se reconoce constitucionalmente la universalidad del derecho a la educación primaria.

La incipiente industrialización mantuvo el esquema clasista y dual de distribución, creación y consumo de la cultura, así como en la organización escolar; de tal modo que la pobreza seguía solapándose con la falta de educación y de participación. Las comunidades indígenas no perdieron, hasta la década de los 80 del siglo XX, el estigma de formar parte de una barbarie inculca cuya civilización se propugnaba desde diversos frentes: la escuela, la Iglesia, las instituciones económicas y desde occidente en general.

En la primera mitad del siglo XX se cuestionó la presencia y acción de las comunidades indígenas en el contexto de la industrialización; es más, se llegó a afirmar que ellas, junto a las poblaciones con menor rango educativo (negros, mulatos, zambos y mestizos pobres), eran las culpables del atraso económico de las naciones latinoamericanas, por lo cual era prioritario reconvertirlos en elementos útiles para el mercado y encaminarlos hacia la cultura occidental. Para esta tarea, en las naciones con una significativa población indígena, se instauraron las primeras escuelas normales para la formación de los maestros rurales y se propusieron políticas de alfabetización de amplio alcance.

Después de la II Guerra Mundial la presencia económica, militar e ideológica estadounidense se hace patente en todos los planos de la realidad latinoamericana. En un mundo que enfrenta dos modelos de vida y de desarrollo (socialista-capitalista), se inicia la lucha para captar a las burguesías y a los líderes de opinión locales con el fin de asegurar la hegemonía de uno u otro bando. En este contexto, la educación adquiere una orientación economicista ligada estrechamente al desarrollismo (RAMA, 1985), de cuyas premisas partió la nueva organización de los sistemas formativos y culturales en la región. Siguiendo los postulados del desarrollismo, el fin central de las escuelas consistía en extender la educación hacia las poblaciones marginadas, sin importar la calidad del conocimiento: lo principal serían los fines y no así los métodos, el proceso o los sujetos (RAMA, 1985). La educación de las masas excluidas, especialmente indígenas, señala PUIGGROS (1981), se redujo a la castellanización, a la búsqueda de la legitimación del Estado a partir de un adoctrinamiento “patriótico”, al intento de las clases dominantes por controlar los procesos de reproducción ideológica, a la ruptura de la unidad sociocultural y a la integración de los comunarios indígenas en el sistema económico capitalista.

Las elites latinoamericanas admiradoras del *american way of life*, dice PUIGGROS (1981), ayudaron a difundir el pensamiento desarrollista, transformándose en la vanguardia del norteamericanismo, con la esperanza de que el desarrollo basado en el aporte externo, junto a la injerencia económica, tecnológica y cultural del gigante del norte, posibilitarían el despegue de sus sociedades atrasadas. Esta predisposición de las elites facilitó el objetivo norteamericano de “controlar no solamente los aspectos económicos del proceso de reproducción, sino también los aspectos sociales, culturales, ideológicos. El control de los procesos educativos (escolares y

no escolares) se constituye en un objeto de primera importancia” (PUIGGROS, 1981, p. 80).

Entre 1950 y 1960 la prioridad de las políticas educativas nacionales, con el aval norteamericano, era la formación de las capas dirigentes, de los grupos profesionales y de las elites ligadas a las instituciones internacionales (CARNOY, 1977). En consonancia con esta tarea se implantan las ayudas para el desarrollo focalizadas en los procesos educativos, a partir de los cuales se impulsa desde el exterior el aprendizaje e internalización de las reglas del mercado y de la sociedad capitalista. El progreso de las naciones latinoamericanas es concebido en términos de ayuda externa,<sup>11</sup> con lo cual se inicia una apertura política, económica y cultural que da libertad de acción a los portadores de los intereses de los EE.UU. En estas circunstancias, la realidad latinoamericana es analizada sobre la base de parámetros funcionalistas, con modelos relacionados con las etapas del desarrollo propuestas por Rostow, que llevan a concluir que el progreso en la Región había sido obstaculizado por la falta de capital, de tecnología y de educación, y que estas barreras sólo se superarían con la ayuda externa, puesto que la población de las naciones subdesarrolladas carece de motivación para el aprendizaje y es incapaz de crear instituciones propias de educación. Las debilidades estructurales de América Latina fueron atribuidas a:

- 1) la presencia de grupos sociales tradicionales desconocedores de la organización económica y social capitalista;
- 2) la inexistencia de una clase media agrícola;
- 3) la escasez de capital económico y social;
- 4) la insuficiencia de mano de obra cualificada;
- 5) la falta de grupos empresariales de vanguardia.
- 6) la debilidad del sistema educativo y el mal funcionamiento de los mecanismos de selección del capital humano.

En base a este análisis se emprendieron diversos programas educativos, cuyo objetivo era favorecer la integración de las sociedades latinoamericanas en el sistema económico capitalista, la abolición de las culturas tradicionales

<sup>11</sup> La cooperación internacional surgió como un instrumento eficaz para la penetración ideológica, económica y social, que facilitó el control directo de los procesos educativos formales, no formales e informales o de creación, transferencia e intercambio cotidiano de saberes.

y la lucha contra el comunismo. Para hacer efectiva esta tarea en 1961 se formó la Alianza para el Progreso (ALPRO),<sup>12</sup> cuyas metas, señala Puiggros (1981), se orientaban a:

- la promoción del desarrollo capitalista dirigido por un bloque de países de la región y hegemonizado por occidente;
- la realización de una reforma económica y social asentada en la formación ideológica, social y técnica de los recursos humanos;
- “gobernar bien” mediante una planeación eficaz y la adaptación de la administración pública y las instituciones de la sociedad civil;
- la integración de la economía latinoamericana en la economía mundial.

La Alpro, a partir de iniciativas educativas y de desarrollo, se propuso modificar las mentalidades en América Latina.<sup>13</sup> Atendiendo a esta finalidad se consideró la educación como un factor esencial para el cambio de comportamientos y la dinamización del proceso de desarrollo según el modelo norteamericano. Los agentes de la Alpro

...consideraron necesario enviar “expertos” para reeducar a las capas medias, y educar en sus propios centros y universidades a los intelectuales de las clases dominantes tradicionales, elaboraron proyectos de penetración directa y profunda sobre los intelectuales subalternos (líderes de comunidades, profesionales de provincia, los burócratas del municipio etc.), de manera que en un mediano plazo, éstos puedan transformarse en multiplicadores de las ideas desarrollistas dependientes, en el seno de las capas más pobres de la sociedad (PUIGGROS, 1981, p. 129)

12 Programa de ayuda y desarrollo que fue puesto en marcha por el presidente Kennedy en 1961. Estaba orientado a prevenir la expansión del comunismo cubano-soviético en América Latina, a partir de la inversión en programas para el desarrollo económico y social.

13 Para la tarea de modificar mentalidades se utilizó a la vanguardia urbana **pro occidental** de América Latina, pero también la presencia concreta de agentes externos de desarrollo, lo que supuso un cambio importante en las formas de vida, consumo y producción cultural.

Para lograr sus objetivos los delegados de la Alpro incidieron en puntos claves de la vida social, tales como la educación, la comunicación masiva y los programas de desarrollo comunitario, un conjunto de estrategias que hicieron efectiva la penetración cultural. Para la intervención en el ámbito específico de la formación, la Alianza para el Progreso partía de los siguientes supuestos educativos:

- la educación es un factor que favorece la movilidad social;
- que ayuda a elevar el nivel de aspiraciones;
- que es motivador de una mayor productividad;
- que es capaz de disolver las influencias por las cuales ha pasado anteriormente el estudiante y,
- que tiene la capacidad de adaptar mentalidades y ubicarlas en el lugar que les corresponde.

Sobre la base de estas ideas, en las décadas siguientes, la Alpro y otras instituciones, como la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), se centraron en la formación de recursos humanos, en el ámbito urbano y también en el medio rural. Así, se transformaron en los mediadores entre una cultura tradicional y otra moderna, en portavoces de un modelo de vida, con una tarea pedagógica orientada hacia el control de las sociedades latinoamericanas. El rasgo común que distinguió a estos programas de ayuda fue su rechazo al sistema comunista y su propensión a metas políticas y pedagógicas de orden capitalista. En esta línea, el énfasis en la formación de líderes de la comunidad, la divulgación de una idea cooperativista, la aspiración hacia el ahorro, el ideal de la pequeña propiedad, el estímulo a la competencia en todos los órdenes y el planeamiento demográfico se orientaban a la afirmación de un orden capitalista liderado por Estados Unidos (PUIGGROS, 1981).

En el marco de estos programas, el papel de los sujetos de la comunidad se redujo al acatamiento de dichas propuestas, con lo cual la participación fue acrítica en las bases y mucho más entre las elites nacionales, más interesadas en los beneficios económicos que reportaban estos planes a nivel personal que en su significado pedagógico y cultural. Con relación a la participación de la población en el proyecto educativo desarrollista, explica Utria<sup>14</sup> que “en condiciones de subdesarrollo las masas populares participan

14 Utria (1965), citada por Puiggros (1981: 149). [**Ver: prooccidental?**]

como contribuyentes, como mano de obra, como consumidores, como soporte político de los grupos dominantes a través del voto y en muchas otras formas. Pero esta constituye una participación pasiva sin ningún significado para el desarrollo;” es más, se convierte en una forma de legitimación de un proyecto ajeno carente de un propósito propio y duradero a largo plazo.

El proyecto educativo desarrollista tampoco fue equitativo. El acceso a la educación y la cultura occidentalizante, en los niveles de decisión, respondió a una selección clasista. Los grupos humanos tradicionalmente limitados en sus posibilidades de producción, creación y emancipación, tuvieron menores oportunidades para aprovechar las ventajas de la educación y la cultura. En opinión de RAMA (1985, p. 17), de manera implícita se entendía

...que los efectos educativos serían peligrosos si los conocimientos de la gente fueran más lejos de cuanto es necesario para su propia ocupación cotidiana. Por consiguiente, la formación media y superior estuvo estrictamente limitada a las clases sociales que poseían el capital y los grupos sociales medios que desempeñaban las funciones administrativas e intelectuales necesarias para la organización del sistema social.

Los colectivos más afectados por la distribución clasista del conocimiento y la cultura fueron los indígenas y las sociedades rurales; en primer lugar, porque debido a su alejamiento de los centros urbanos y a su marginalidad secular no constituían un grupo prioritario para el desarrollo capitalista, siendo la educación que recibían muy distinta de la que podían tener en las metrópolis; además, su formación o adiestramiento formal llegaba a lo más al dominio de la lectura y la escritura o, en muchos casos, se reducía a la capacidad de trazar su nombre; finalmente, la oferta educativa institucional se limitó a las ciudades y sólo excepcionalmente se amplió a las comunidades rurales. Estos factores azuzaron durante las décadas de los sesenta, setenta y ochenta la emigración del campesinado hacia las ciudades, con lo cual muchas comunidades emergentes transfirieron sus capacidades transformadoras a la sociedad urbana, dejando a las poblaciones rurales e indígenas en una situación de abandono, desprovistas de su capi-

tal cultural y cognitivo; una circunstancia que aceleró la erosión social y la pérdida de la sabiduría autóctona.

En las dos últimas décadas del siglo XX, se produjo una profunda occidentalización de la cultura latinoamericana, que coincidió con la extensión de la educación formal en todos los niveles;<sup>15</sup> situación que no implicó necesariamente una mejora sustancial en la calidad de vida de las personas. Si bien se contó con una población más enterada de sus derechos y obligaciones y con un cúmulo de conocimientos capaces de fundar un análisis crítico de la realidad, la coyuntura política, social y económica no favoreció el proceso de reducción de la pobreza.

En el presente, la cultura democrática garantiza formalmente la participación ciudadana en la vida nacional, no obstante se está muy lejos de que la población participe de la riqueza, realidad que se constata en el crecimiento exponencial de los grupos empobrecidos. Por ello, no basta con la distribución de los conocimientos básicos para transformar el mundo natural y social; en el contexto de la globalización, para salir de la indigencia y de la exclusión es importante acceder a un determinado tipo de conocimientos y formas culturales. En este sentido, América Latina, como en tiempos pretéritos, sigue siendo una sociedad clasista y marginal, donde se distribuye el conocimiento residual, pero no el saber decisivo y transformador. Con relación a este tema, PUIGGRÓS (1994, p. 63) afirma que

...en una época en la cual, según se vislumbra, el acceso a los lugares de poder estará íntimamente ligado a la adquisición previa y simultánea de conocimientos altamente sistematizados, sólo un sector minoritario habrá recibido la educación necesaria, un grupo mayor habrá obtenido una información mediocre y carecerá de formación integral y una gran mayoría padecerá grandes dificultades para la participación en las redes que vincularán el saber con el poder.

15 La educación formal en América Latina carece de medios suficientes para ofertar saberes y prácticas educativas de calidad, capaces de dinamizar un proceso eficaz y sostenido de superación de la pobreza. Un ejemplo de esta situación es la inversión mínima en la educación superior: en 1997 los países de América Latina gastaban una media de 937 dólares por estudiante de ciclo superior, mientras que en Estados Unidos el gasto era de 5596 dólares (MANOS UNIDAS, 2000, p. 13).

Esta situación implica una mayor desvinculación de los contingentes empobrecidos del bienestar que propone la sociedad tecnológica y perpetua la división secular entre la pobreza y la riqueza, fundada en la negación de los conocimientos emancipadores y de los bienes económicos y culturales.

A partir de esta visión general de la educación en América Latina se puede concluir que, históricamente, la región ha estado sometida a un proceso sostenido de explotación económica y cultural, afirmación que es refrendada por la situación de pobreza que padecen dos tercios de la población y un gran porcentaje que raya en la indigencia. Asimismo, las prácticas educativas y los procesos culturales han sido organizados para la integración, a la sociedad occidental, de los pueblos que tenían y tienen una cultura diferente, pero no para promocionar las oportunidades de acceso a los bienes y los conocimientos necesarios para la construcción de una identidad autónoma y particular. En este escenario social, la capacidad cognitiva, económica y el acceso al repertorio cultural de las sociedades o grupos dominantes determina el presente y futuro de los individuos y las comunidades, su calidad de vida y su nivel de desarrollo.

## REFERÊNCIAS

BORSOTTI, C. A. *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Argentina: Unesco/ Cepal/ PNUD/ Kapeluz, 1984.

CARNOY, M. *La educación como imperialismo cultural*. España: Siglo XXI, 1977.

CARNOY, M. Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 318, p. 145-162, 1999.

CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M. *La educación según el Banco Mundial*. Argentina: Miño y Dávila, 1997.

COVO, J. *América Latina*. Madrid: Acento, 1997.

FRANK, G. *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI, 1970.

GONZALBO, P. La cultura novohispana y el educador educado. In: TELLEZ, M. (Coord.). *Educación, cultura y política*. Ensayos para la comprensión



de la Historia de la Educación en América Latina. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, 1997. p. 481-486.

GONZALBO, P. Mitos y realidades de la educación colonial. In: GONZALBO, P. (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999. p. 25-38.

GONZÁLEZ, P.; ROITMAN, M. (Coord.). *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. México: La Jornada/Unam, 1996.

GRACIARENA, F.; FRANCO, R. *Formaciones sociales y estructuras de poder en América Latina*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981.

KUSCH, R. Transformaciones culturales en América Latina. *Educación Popular*, Cochabamba, n. 1, p. 3-14, 1983.

LEDEZMA, B. Proceso de la educación indígena, síntesis de grandes procesos de la educación campesina. *Revista KARKA – Movimiento Pedagógico Indigenista*, n. 2, p. 29-45, 1953.

LÓPEZ, J. *La educación rural, base del desarrollo latinoamericano*. Salamanca, 1986. Tesis (Doctoral) - Universidad de Salamanca.

MANOS UNIDAS. Hay tierra para dar y tomar. *Folleto Informativos*, Madrid, n. 10, 2000.

MILLONES, L. *Historia y poder en los Andes centrales (desde los orígenes al siglo XVII)*. Madrid: Alianza, 1987.

PUIGGROS, A. *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen, 1981.

PUIGGROS, A. et al. *América Latina y la crisis de la educación*. Argentina: Miño y Dávila, 1994.

PUIGGROS, A. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Argentina: Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social/Aique, 1994.

RAMA, G. *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Cepal/Kapeluz, 1985.

RESTREPO, R. Conocimiento y educación en la antigua América. In: RESTREPO, R. (Comp.). *El vuelo de la serpiente*. Desarrollo sostenible

en la América prehispanica. Colombia: Siglo del Hombre/Unesco, 2000. p. 108-133.

ROITMAN, M. Formas de Estado y democracia multiétnica en América Latina. In: GONZÁLEZ, P.; ROITMAN, M. (Coord.). *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. México: La Jornada/Unam, 1996. p. 37-61.

SCHROEDER, J. *Modelos pedagógicos latinoamericanos, de la yachay Huasi inca a Cuernavaca*. La Paz: Cebiae, 1994.

SEMINARIO DE TEORIA DEL DESARROLLO. *Capitalismo, atraso y dependencia en América Latina*. México: Unam, 1975.

STAPLES, A. Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia. In: GONZALBO, P. (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999. p. 53-63.

SUÁREZ, C. *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: Don Bosco, 1985.

THORP, R. *Progreso, pobreza y exclusión*. Una historia económica de América Latina en el siglo XX. Washington DC.: Banco Interamericano de Desarrollo/Unión Europea, 1999.

VALCÁRCEL, D. *Historia de la educación incaica*. [S.l.: s.n.].

VALDÉS, T. Educar para el siglo XXI. In: AAVV. *Las transformaciones educativas en Iberoamérica*. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos, 1998. p. 237-252.