

Pobreza y exclusión:

Principales actores de la problemática educativa latinoamericana y caribeña

Dr. Felipe de J. Pérez Cruz

Investigador del Centro de Estudios sobre América y presidente de la Cátedra de Educación Comparada

No hay aspecto más delicado, dentro del ya complejo tema de la pobreza que su relación con las nuevas generaciones, y en particular, su relación con la educación. Acredito una lectura que difiere de los planteamientos de los organismos internacionales del sistema capitalista internacional, y pretendo demostrar el concepto que titula este artículo. La evaluación y la cuantificación del volumen de población que no dispone de los recursos necesarios para acceder a un conjunto básico de indicadores de pobreza o de satisfactores de bienestar, requiere de un marco conceptual y metodológico coherente que respalde las mediciones y brinde un efectivo apoyo a las actividades de los diseñadores y evaluadores de políticas y programas sociales. Este marco es aún objeto de numerosos debates.¹

En las estadísticas sobre pobreza de la mayoría de los organismos internacionales, la noción de línea de pobreza está determinada por la medición de los ingresos de las personas. La línea de pobreza será entonces la insuficiencia de los ingresos para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, salud, educación, transporte y otras, consideradas como fundamentales para el ser humano; y la línea de indigencia, se medirá por la insuficiencia de los ingresos para satisfacer solamente las necesidades básicas de alimentación. Estos puntos de partida de por sí, introducen una lectura parcializada del fenómeno de la pobreza, a lo que se suma el hecho de que la unidad de medida es la de un dólar promedio diario por persona, cuando en muchos países de América Latina y el Caribe, el solo costo de la alimentación básica, rebasa dos o tres veces, el referido dólar promedio.

Por demás al mismo tiempo que los pobres carecen de dinero, se ven privados de servicios, de recursos, de oportunidades y sobre todo de dignidad como seres humanos. Todo ello hace evidente la necesidad de clarificar los conceptos de pobreza utilizados en cada caso,

¹ Véase IV Taller Regional del MECOVI, *La medición de la pobreza: el método de las líneas de pobreza*, INDEC-CEPAL, Buenos Aires, 16-19 noviembre de 1999.

especialmente cuando se trata de conceptos que expresan situaciones de *pobreza*, *pobreza extrema*, *pobreza crítica* o *indigencia*.

El término *pobreza* tiene distintos significados en las ciencias sociales. Paul Spicker² identifica once posibles formas de interpretar esta palabra: necesidad, estándar de vida, insuficiencia de recursos, carencia de seguridad básica, falta de titularidades, privación múltiple, exclusión, desigualdad, clase, dependencia y padecimiento inaceptable. Todas estas interpretaciones serían mutuamente excluyentes, aunque varias de ellas pueden ser aplicadas a la vez, y algunas pueden no ser aplicables en toda situación.

Si bien la medición de la pobreza puede estar basada en cualquiera de las definiciones señaladas, la mayoría de los estudios económicos sobre pobreza han centrado su atención casi exclusivamente en las concernientes a "necesidad", "estándar de vida" e "insuficiencia de recursos". Para estas opciones, los indicadores de bienestar más aceptados han sido la satisfacción de ciertas necesidades, el consumo de bienes o el ingreso disponible. La elección de esas variables obedece a su pertinencia teórica respecto al concepto de bienestar utilizado, en lo que también ha desempeñado su papel la limitada información disponible en las encuestas más comunes. Sin embargo, unas y otra definiciones absolutizan el factor cuantitativo, y dan poco peso a lo eminentemente cualitativo.

Asumo el concepto pobreza entendido como complejo problema estructural, resultado directo del sistema de explotación capitalista, colonialista y neocolonialista, impuesto en nuestras tierras desde hace más de 500 años. La pobreza hoy conserva los estigmas de la herencia de subdesarrollo que lastra toda la vida de las naciones de esta parte del hemisferio, pero sobre todo ha adquirido las nuevas facetas del modelo de superexplotación transnacional del capitalismo neoliberal. Y en ello radica su centralidad como fenómeno del sistema.

La pobreza se expresa en disímiles dimensiones estrechamente interdependientes, especialmente en los sectores de distribución de la riqueza social, ingreso, salud, educación, infraestructura, mercado laboral, acceso a servicios básicos de agua, energía y otros similares. Y más allá de los factores propiamente cuantitativos, el fenómeno de la pobreza por su multilateralidad y esencia eminentemente enajenante de la naturaleza humana, tiene múltiples expresiones de degradación cultural y societal, de traumas y conductas patógenas.

Desde todos sus múltiples ángulos la pobreza se manifiesta como un fenómeno cualitativo de degradación humana. Esencialmente es una de las formas fundamentales en que se metamorfosea la explotación económica, la enajenación social, y la ausencia de libertad en el actual régimen

² David Gordon, Paul Spicker, *The International Glossary on Poverty*, Zed Books, London, 1999.

capitalista. La pobreza extrema, pobreza crítica o indigencia expresan gradaciones de mayor agudeza del fenómeno de la pobreza.

La exclusión será un fenómeno de máxima enajenación desde la pobreza. Donde el indicador de la no alimentación y el hambre biológica, rebasan su centralidad física, para convertirse en variables de destrucción de la condición de ciudadanos y hombres dignos de millones de hombres y mujeres. Estos condenados de la Tierra —como certeramente los llamaría Frantz Fanon³— además de ser enajenados de sus derechos y deberes ciudadanos, son agredidos en toda su naturaleza-ser, despojados de su propia condición humana, de la posibilidad de realizarse como sujetos de la cultura y la política, como sujetos de la historia.

La pobreza en América latina y el Caribe

Aún con su carga de inexactitud y parcialidad, las cifras que se aportan sobre la pobreza en América latina y el Caribe, son alarmantes. Según el Banco Mundial (BM) la región pasó de tener 121 millones de pobres en 1990 a 132 en 1999, y los indigentes aumentaron de 48 millones a 57 millones en igual período.⁴ Para ese mismo año de 1999, la CEPAL censó 92,5 millones de latinoamericanos, que vivían en situación de indigencia.⁵ Y en su más reciente informe sobre la situación social en la región (2001-2002), la CEPAL señala que la cifra de pobres e indigentes ascendió a 214 millones de personas, casi el 43 % de la población latinoamericana y caribeña.⁶

La notoria diferencia entre los cálculos del Banco Mundial y la CEPAL se debe a que el Banco Mundial se refiere a aquellas personas cuyos ingresos diarios son inferiores a un dólar, mientras que la CEPAL censa a las personas cuyos ingresos son insuficientes para satisfacer las necesidades alimenticias básicas, y en realidad, como ya he señalado el ingreso requerido para cubrir las necesidades alimenticias, en la mayoría de los países de América Latina, duplica o triplica el límite de un dólar diario por persona.

Por su parte la Oficina Regional de la Organización de Naciones Unidas para la Infancia, sitúa la cifra de personas por debajo de la línea de pobreza en 204 millones —de una población de 407 millones de habitantes. De ellos 54 millones de niños menores de cinco años.⁷

³ Frantz Fanon, *Los condenados de la Tierra*, **Civilizacao Brasileira, Río de Janeiro**,

⁴ *Panorama general. Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001. Lucha contra la pobreza*, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial, Washington D.C., 2001.

⁵ *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Vigésimo octavo período de sesiones, CEPAL, México, D.F., 3-17 de abril de 2000, Naciones Unidas, 2000, p. 104.

⁶ *Panorama social de América Latina 2001-2002*, CEPAL, <http://www.eclac.cl>.

⁷ *Estado Mundial de la Infancia, Educación 2000*, Informe de Carol Bellamy, Directora Ejecutiva, UNICEF, <http://www.unicef.org/spanish>.

En general coincido con los autores que estiman que más de la mitad de los hombres y mujeres de Nuestra América son pobres y que uno de cada tres, se halla en condiciones de pobreza extrema, pobreza crítica o indigencia.⁸

Los estudios realizados por el organismo de las Naciones Unidas especializado en los problemas de la niñez, confirman que el 60 % de todos los infantes latinoamericanos y caribeños son pobres, sin poder precisarse la cantidad de estos que son indigentes. Miles de niños nacen y mueren sin que de ello se enteren los administradores de las estadísticas oficiales. Cuando se vive en la pobreza extrema, pobreza crítica o indigencia, poco importa la inscripción en un registro civil. En Brasil un niño pobre tiene una probabilidad cinco veces mayor de morir antes de su primer aniversario que un niño rico.

La “libre” apropiación de la riqueza de nuestras naciones por el capital transnacional y la reproducción en general de la clase burguesa en las condiciones de la década de reforma neoliberal —el desarrollo de la burguesía transnacionalizada en países como Argentina, Brasil y México— trajo aparejada una extrema polarización social, la expansión acelerada del desempleo y la miseria, el crecimiento de los sectores pauperizados, de la pobreza y la indigencia como sus corolarios.

El desmontaje, bajo términos de eficiencia y austeridad, de la capacidad de los estados para desarrollar políticas públicas de compensación y redistribución hacia los sectores económicos y sociales más desfavorecidos, incidió directamente en la capacidad y posibilidad de proyectar políticas de equidad, protección y desarrollo de los sectores más desfavorecidos. Para la CEPAL, de 1987 al 2002, se registró un aumento de 18 millones de pobres en la región.⁹

Se habla de una “nueva pobreza” en la población urbana que tiende a crecer y que se articula con la extrema pobreza en que históricamente ha estado sumido el campo latinoamericano y caribeño. Y sobre todo se ha generalizado el fenómeno de la exclusión.

El avance de la pobreza como condición de desarrollo del modelo neoliberal, se ha caracterizado por la reducción de los niveles de distribución de derechos materiales (entendidos como la combinación de niveles salariales, de empleos y de bienes legados por la seguridad social a los sectores populares); una menor distribución de recursos políticos institucionales (entendidos estos como extensión de derechos sociales, reglas y bienes organizacionales que potencian la acción colectiva de los grupos sociales subordinados por el capital); y también por desarticular el

⁸ Véase Nora Lustig and Ruthanne Deutsch, *The Inter-American Development Bank and Poverty Reduction: An Overview*, BID, Washington, March 1998; Sonia Fleury, *Política social, exclusión y equidad en América Latina*; Pierre Salama, “Pobreza, empleo e inflación en América Latina en los 90” en *Nueva Sociedad*, no. 156, Caracas, julio-agosto de 1998; Yulia Vizgunova, “Problemas de la desigualdad social y política social en América Latina, Iberoamérica”, no. 2, Moscú, 2002.

⁹ *Panorama social de América Latina, 2001-2002*, CEPAL, Ob. cit.

entramado social y erosionar las identidades colectivas y las solidaridades políticas. En este escenario se produce la fractura sociopolítica de la nación, importantes grupos poblacionales son reducidos en su condición social, marginados y excluidos del concierto societal.

La dinámica neoliberal en el sector educacional profundizó las carencias históricas y redujo las posibilidades de crear sistemas nacionales capaces de proteger y desarrollar las necesidades educacionales y culturales de las mayorías. En el esquema neoliberal el Estado se reduce a un inversor y gestor capitalista de la educación. Y los debates que se permiten sobre pobreza y realidad educativa, intentan reducirse al tema de la reorganización gerencial de los aparatos administrativos.

La mayoría de los sistemas educacionales de la región, debilitados, desarticulados y vendidos al capital privado, se han transformado más que en mecanismos de integración, unidad y desarrollo nacional en vectores de elitización en la formación de los recursos humanos, segmentación social y erosión de las identidades colectivas y las solidaridades políticas. Entonces cumplen el objetivo de ser aparatos de la hegemonía de las elites locales. Y tal realidad, lejos de contribuir a combatir la pobreza, se constituye en un disparador de la misma.

Inspirada en la tesis del Banco Mundial y sus axiomas neoliberales, la reforma educacional que avanzó sobre los sistemas educativos de la región a finales del siglo XX, enfatizó la competitividad y reforzó la mercantilización del saber como pretendida libertad de acceder, de vender y comprar servicios educacionales.

En la medida que las reformas educacionales orientadas en los patrones neoliberales, impusieron su filosofía individualista, tecnocrática y mercantil, el tema de la lucha contra la pobreza como valor de solidaridad nacional fue soslayado. Avanzó el intento de recolonización cultural de nuestros pueblos y se profundizaron sus debilidades, para hacer frente al proyecto imperialista de explotación global, marginación de millones de seres humanos y extrema polarización de la riqueza social. La pobreza en tales enfoques es entonces responsabilidad de la iniciativa personal, de la voluntad y capacidad de las personas para ascender educacionalmente.

La pobreza y la marginación se tratan de enfocar solo como problemática de individuos y grupos desprotegidos y se obvia que se está ante un reto nacional y también regional, de cada país y de todos los pueblos latinoamericanos y caribeños en su conjunto. Sometidos a un sistema cada vez más global de explotación transnacional los mismos factores de última instancia que condicionan la vida de los pobres, se constituyen en condicionantes del capitalismo dependiente, que con excepción de Cuba, predomina en la inmensa mayoría de los países de la región. Por demás en la actual correlación de fuerzas en el mundo, en medio del reino de la desigualdad y la explotación

transnacional, las naciones son condenadas a reproducir en el sistema internacional el mismo ciclo de pobreza y exclusión en que viven sus mayorías.

Más allá de discrepar de los mimetismos acríticos y de las posiciones abiertamente antinacionales, que están en muchos de los comportamientos de los directivos y defensores de las reformas realizadas en el área, considero imprescindible evaluar en su propia esencialidad las propuestas y tesis que considero inaceptables. Para ello debo comenzar precisamente por el desmontaje de las tesis de los principales promotores, en este caso el Banco Mundial y sus instituciones afines.

Las tesis del Banco Mundial

El fetiche neoliberal que con el auspicio del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y el liderazgo político y económico de los Estados Unidos, proclama que “el crecimiento económico global es un factor crucial para la generación de oportunidades para los pobres”¹⁰ y que ese crecimiento económico eliminaría por sí mismo la pobreza; está suficientemente descaracterizado en la actualidad. Las suposiciones de que la riqueza "se filtraría" o “derramaría” hasta llegar a los pobres o que "cuando la marea subiera, levantaría todas las embarcaciones" fueron símiles cómodos, pero la última década latinoamericana y caribeña demostró que tales falacias no corresponden a la realidad, especialmente en los países más pobres y entre las personas más pobres.

América Latina y el Caribe continuó como la región de mayores desigualdades del planeta, particularmente en materia de ingresos, considerándose el área como la más inequitativa a nivel mundial. En el área el 40 % de la población más pobre recibe el 10 % del ingreso total y el 20 % más rica el 60 %, con una tendencia a que esto se agrave. En el caso de México, el 40 % más pobre recibe el 12 % del ingreso total y el 20 % más rico el 57,7 %.¹¹

La pobreza por desempleo y la pobreza por recesión fueron dos elementos que dominaron el panorama social de la década del noventa del pasado siglo, independientemente de las cifras macroeconómicas con indicadores de crecimiento. La República del Perú tuvo en el 2002 el más alto incremento del PIB en la región —4,5—, sin embargo este alentador indicador macroeconómico, coexiste con el 49 % de la población en la pobreza y el 23,2 en la indigencia, y una tasa de desempleo urbano del 9,7 % de la población económicamente activa.¹²

¹⁰ *Panorama general. Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001 Lucha contra la pobreza*, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial, Washington D.C., 2001, p.7.

¹¹ *Notimex, México, 29 de abril de 2002.*

¹² *Panorama económico de América Latina, 2001-2002*, Ob. cit.

Para los actuales centros de poder del capitalismo transnacional es inadmisible reconocer dónde radica la centralidad de la pobreza como fenómeno del sistema. La bancarrota de la tesis del derrame ha llevado a buscar nuevos argumentos. Hoy sus instituciones de pensamiento conservador, y la poderosa maquinaria de manipulación del consenso político e ideológico que le es afín, desarrollan toda una ofensiva internacional para fabricar propuestas paliativas¹³ y sobre todo, dotarlas de formulaciones ideológicas y discursivas, que sean capaces de desviar a las personas de la búsqueda de la causas de última instancia, fomenten el conformismo e instrumentalicen el activismo social progresista hacia zonas no conflictivas y nada contestatarias. En tal inteligencia no puede ser ingenuo el boom que desde finales de los noventa disfruta el tema de la pobreza, independientemente de la justa preocupación que universalmente quedó definida en la Declaración aprobada en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas.

El Banco Mundial, ha elaborado varios objetivos y metas acorde con la formulación y los plazos de la Declaración de la Cumbre del Milenio, la mayoría para el año 2015 —en referencia a 1990—, a través de las cuales plantean la superación de la pobreza en sus múltiples facetas y dimensiones. La meta principal establecida para lograr este objetivo es reducir a la mitad, en todo el mundo, el número de personas con ingresos inferiores a un dólar, para el año 2015.

El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), parten de la constatación de que la concentración del ingreso es una de las causas más graves del problema de la pobreza, listan entre las principales causas de tal situación, el deterioro del nivel de salarios y constatan que en ello es significativo el bajo nivel de calificación laboral. Desde esta relación de consecuencia se ha elaborado la tesis sobre la posición determinante de la educación como camino para luchar contra la pobreza.

En los enfoques del BM y de no pocos organismos internacionales y gobiernos, que siguen su tesis, la relación pobreza-déficit educacional generalmente se invierte para considerar que es la educación un requisito o una vía para salir de la pobreza. “Desarrollemos la educación, y venceremos la pobreza y las desigualdades. Las razones no son exclusivamente éticas, sino económicas”, gusta afirmar a los directivos del Banco Interamericano de Desarrollo.¹⁴

El Banco Mundial se plantea como objetivo para el 2015 en el sector educacional el asegurar la educación primaria universal y eliminar las disparidades de género en todos los niveles de educación.¹⁵ Sin embargo estas metas no son representativas para la región, ya que en la mayoría

¹³ Ver *Informe Anual del Directorio Ejecutivo correspondiente al ejercicio cerrado el 30 de abril de 2002*, FMI; Washington D.C., <http://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2002>.

¹⁴ Replantear la agenda del desarrollo en América Latina con educación y cultura como ejes, propuso Enrique Iglesias, <http://www.unesco.org/opi/29gencon/24oct.htm>.

¹⁵ Ver “Informe sobre el Desarrollo Mundial. El conocimiento al servicio del desarrollo. 1998-1999”, *World Development. Report 1998-1999*, Banco Mundial, World Bank Publications, Washington, 2000; *Challenges and*

de los países en la década pasada se logró una alta matrícula primaria, y predomina la enseñanza mixta. El problema es mucho más complejo. Hay en él al menos cuatro variables de interrelación que el BM no tiene en cuenta:

- El problema de la retención.
- El problema de la devaluación del nivel educativo.
- El problema de umbral educativo.
- El problema de la actualización tecnocientífica.

En América Latina en el último decenio aumentó sustancialmente el acceso general a la educación básica. Casi todos los niños finalizan el primer grado pero posteriormente, las tasas de abandono son altas.

La retención es un grave problema de los sistemas educacionales de la región. Un 92 % de los jóvenes de 15 a 19 años de edad provenientes de hogares pobres en el Brasil finalizan el primer grado, pero solo la mitad de ellos finalizan el quinto grado. En este mismo país cuatro millones de potenciales alumnos —de 7 a 14 años— no asiste a las escuelas, cifra esta que no por casualidad coincide con la de los 3,9 millones de niños de entre 5 y 14 años, que están obligados a trabajar en el país. Esta situación está generalizada en la mayoría de los países de la región.

La Organización de Estados Americanos (OEA) reconoce que el 27 % de los alumnos de primer grado no asisten a la escuela más allá de quinto grado y que a nivel de enseñanza secundaria, 20 millones de adolescentes no asisten a la escuela.¹⁶

El número de alumnos de ocho años en adelante en primer grado implica que muchas veces son repitentes (ya que la edad de ingreso es de siete). Al comparar el total de la matrícula de primer año (17,8 millones de alumnos) con la población que cumple cada año la edad de ingreso (10,5 millones), se constata una repetición cercana a los 7,4 millones de alumnos (Tabla 1), es decir un 40 % de repitentes (en comparación con la matrícula total de primer año)¹⁷

Tabla 1
Rendimiento promedio según nivel socioeconómico
(cuarto año de educación básica) (En porcentajes) α

Rendimiento	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Lenguaje	47,9	58,4	71,9
Matemáticas	43,8	49,8	59,0
Total	46,0	54,1	65,5

Fuente: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), "Medición de la calidad de la educación: resultados", *Serie Estudios*, vol. 3, Santiago de Chile; Red Regional para la capacitación, la

opportunities for the 21st century. Sector overview. Education Finance. System performance indicators. The teaching profession. Second-generation reform, World Bank Publications, Washington, 2000.

¹⁶ *Educación: Piedra Angular de las Américas*, Organización de Estados Americanos, Unidad de Desarrollo Social y Educación, <http://www.oas.org/udse/esp>.

¹⁷ *Ibíd.*

innovación y la investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación básica y de los programas de alfabetización (REPLAD), 1994.

α Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, República Dominicana y Venezuela.

La cobertura educacional alcanzada en primaria y el número superior de graduados que a pesar de todas las dificultades ha alcanzado esa primera enseñanza, es un logro sustancial, sin embargo, sin planes y programas para dar continuidad a lo alcanzado, se produce una pérdida paulatina del valor social de obtener solo este nivel de enseñanza. En particular se abre una devaluación de este nivel educativo como elemento para alcanzar una buena inserción al mercado laboral. Los individuos tienen que cursar más años de estudios formales para acceder a ocupaciones, u obtener salarios que la generación anterior alcanzaba con menos escolarización.

Brasil constituye un ejemplo significativo de cómo opera la devaluación educativa. Entre los asalariados que tenían entre 25 y 34 años hacia 1979, el 51,5 % había completado cuatro años de estudios primarios o menos, alrededor del 72 % no había cursado educación media, y solo el 24 % la había completado. En 1999, esta situación había cambiado significativamente. Con solo cuatro años o menos de educación había un 24,3 % —menos de la mitad que veinte años atrás—, y alrededor del 41 % había completado la educación media.¹⁸

Esta nueva situación coloca en una posición sumamente desventajosa a quienes aún se mantienen en el mercado laboral con solo cuatro años de estudios. Así en el Brasil de 1999, para obtener los ingresos que veinte años atrás generaba un asalariado con cuatro años de estudios, se necesitaba al menos haber completado siete años de estudios, del mismo modo que para obtener el salario de un trabajador con nueve años de estudios en 1979, se precisaba haber concluido lo que para los cubanos sería el preuniversitario.¹⁹ Es el hecho de que el umbral educativo, entendido como el número de años de escolarización que se precisan para tener una alta probabilidad de obtener empleo, va ascendiendo significativamente y convirtiéndose en una nueva barrera de exclusión.

Según estimaciones de la CEPAL para contar con 90 % o más probabilidades de no caer o no seguir en la pobreza, actualmente se requiere, como promedio regional, un mínimo de 10 a 11 años de educación formal y, en muchos casos, completar el ciclo medio de 12 años. Se plantea que solo dos años menos de estudios implican una pérdida de ingresos de alrededor de un 20 % durante toda la vida activa.²⁰

Junto a los excluyentes fenómenos existentes, se están generando situaciones que agravan aún más esta situación. En particular se anota el problema de la actualización tecnocientífica.

¹⁸ Rolando Franco y Ernesto Espíndola, “La educación y la segunda generación de reformas en América Latina”, *Iberoamérica*, no. 2, Moscú, 2002, p. 27.

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Ob. cit, p. 107.

La abrupta incorporación de la economía latinoamericana y caribeña a la nueva economía internacional, la reconversión productiva y los cambios tecnológicos y organizacionales que esto ha motivado, dieron una nueva dimensión al problema del empleo y de la exclusión social. Es consustancial el rechazo que presentan "los mercados estructurados" donde los salarios relativamente son mejores, a la mano de obra existente.

Estos mercados de la reconversión industrial, las industrias de punta y la alta tecnificación, exigen altos niveles de "productividad", que a su vez traen implícitos elevados niveles de instrucción (educación superior como mínimo), lo que provoca un proceso de marginación y autoexclusión de aquellos que no pueden acceder al modelo tecnológico requerido. Así junto al ya lacerante problema del analfabetismo funcional, apareció el no menos crítico fenómeno del analfabetismo tecnológico, entendido este como la ausencia de la dotación mínima de conocimientos y habilidades que necesita un trabajador para insertarse en el mundo laboral regido por las nuevas tecnologías de la informática, la robótica y las comunicaciones.

La elevación de los requerimientos y perfiles ocupacionales, en una fuerza de trabajo de baja calificación y la reducción de las necesidades de mano de obra no calificada, trajeron como consecuencia un aumento del desempleo, de la movilidad y de la inseguridad laboral; creándose trampas de subdesarrollo o círculos viciosos de pobreza, de los cuales resulta difícil que los trabajadores y sus familias salgan, sin que medien estrategias masivas de instrucción y recalificación.

La real voluntad de cumplimiento de la meta propuesta por el BM —por lo demás no muy ambiciosa—, se hace patente desde la propia observación del Informe del Banco Mundial del año 2000, donde condiciona que "es posible alcanzar esta meta si el ingreso per cápita aumenta su crecimiento a un 3,6 % promedio cada año".²¹ Esto significa un incremento casi del doble del que se alcanzó en realidad en la década de 1990-2000. Y tal perspectiva aparece muy lejana si se tiene en cuenta como el Producto Interno Bruto de la región decreció en el 2002 en un 0,5 %.

Por demás el BM no se compromete con ninguna acción de carácter global, plantea que las prioridades deberán formularse, en los casos concretos, tomando en cuenta cuáles son los recursos disponibles y qué es posible desde el punto de vista institucional. Las decisiones dependerán del contexto económico, sociopolítico, estructural y cultural de cada país y hasta de cada comunidad, por lo que la responsabilidad de triunfar en el "prometedor" camino que muestra el BM, es de todo el mundo, menos de él.

La relación pobreza-educación

²¹ *Panorama general. Informe sobre el desarrollo mundial 2000-2001*, Ob. cit.

Hay pruebas incontestables —como es el caso de Cuba— de que el nivel de educación en un país tiene efectos beneficiosos sobre el crecimiento económico. Y que la desigualdad en la distribución de la educación, frena el crecimiento del país en su conjunto, sea cual fuere el nivel educacional absoluto, y la excelencia de determinados niveles y centros educacionales. Este es un factor de racionalidad política que debe ser cuidado por los estados, sin embargo no puede ni debe absolutizarse.

La propia experiencia de Cuba valida que la importancia estratégica de la educación radica en ser una condición principal de base para el desarrollo, pero que ella se inserta en un conjunto de construcciones estratégicas internas de carácter objetivo y subjetivo, en la movilización de importantes recursos culturales, económicos, productivos, y en la existencia y potenciación de las oportunidades que puedan concitarse a escala internacional.

La elevación del nivel educacional sin lugar a dudas contribuye a garantizar una movilidad ascendente de los sujetos en el mercado laboral, pero tal posibilidad no puede ser asumida axiomáticamente, como fórmula simplista capaz de resolver la condición de pobre o excluido de los individuos. La correlación educación-pobreza resulta lógica si se piensa que, al contraerse el empleo los que van quedando descubiertos serán los peor preparados para conservar o buscar un buen empleo (los "menos aptos", en términos darwinistas). Pero, si el empleo sigue decreciendo, el problema no está en dar más educación, pues no hay empleos para colocarlos.

Sin desmerecer la importancia de la educación *per se*, la comparación más inmediata y relevante en la mayoría de los países de la región es pobreza-empleo, que solo puede proveer una economía nacional en crecimiento.

Los datos y razonamientos disponibles permiten situar la relación pobreza-educación en su más justa dimensión. En tal criterio puede sostenerse que contrariamente a lo que plantean los corifeos de la propaganda imperialista, la pobreza y la exclusión como fenómenos corrosivos se han constituido en actores principales de la situación educativa en América Latina y el Caribe.

La pobreza y la exclusión desde su dimensión económica, política, social y cultural reducen y anulan las potencialidades desenajadoras de la educación. Permiten convertirla en sierva del sistema de explotación, en mecanismo de reproducción y de legitimación del sistema, pues garantiza la separación temprana de las nuevas generaciones de latinoamericanos y caribeños según sean "integrados" o "excluidos" por el acceso al sistema de capacitación.

Cinco aspectos medulares confirman la real direccionalidad de la relación entre educación y pobreza:

Primero: La pobreza en sí misma es factor determinante en la desaparición física de cientos de miles de niños y niñas. La tasa promedio de mortalidad infantil es de 33 por cada mil infantes

nacidos vivos y en este mismo universo la tasa promedio de mortalidad en menores de cinco años es de 41. De los niños y niñas que logran sobrevivir 500 mil mueren cada año por enfermedades —muchas de ellas posibles de prevenir— y el 60 % de ellos fallece por secuelas derivadas de la desnutrición.²²

Quienes sobreviven al genocidio del hambre, muchas veces no pueden sustraerse al deterioro del proceso de desarrollo de las cualidades y predisposiciones personales, que condiciona y limita el acceso a la educación y crea barreras insolubles para el avance del proceso pedagógico propiamente dicho.

El círculo de afectación comienza en el seno de la familia pobre o excluida. Está probado que el desarrollo cognitivo básico se produce en los primeros años de vida fundamentalmente en el seno de la familia y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones higiénico sanitarias adecuadas; asimismo la institución familiar debe garantizar la socialización primaria del niño mediante la formación de los elementos éticos y de actitud que le permiten incorporarse a otra institución distinta a la familia, en este caso la escuela.

Estas condiciones de desarrollo de las capacidades primarias de las personalidades y de su socialización, entendidas como condiciones de educación o clima educacional son muy precarias en los hogares flagelados por el hambre, la indigencia, la exclusión y la marginalidad, hogares con hacinamiento o sin techo, monoparentales, de madres solteras o padres y madres ausentes.²³

Las altísimas tasas de repetición y deserción coinciden con los estudiantes provenientes de hogares de menores ingresos. Los estudios y datos disponibles permiten demostrar la diferencia en cuanto a rendimiento pedagógico según el nivel socioeconómico de los alumnos y sus familias. El nivel de los logros obtenidos por los estudiantes de escuelas públicas urbano– marginales son generalmente la mitad de aquellos de estudiantes con recursos.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), acredita en sus investigaciones sobre rendimiento promedio según nivel socioeconómico, que la diferencia entre los alumnos de niveles bajos y altos es de 19,5 puntos (Ver Tabla 1). Esta misma organización al evaluar el problema desde el indicador de cuartiles de rendimiento, informa que el 69,5 de los infantes de niveles bajos tienen un rendimiento no superior a 50 puntos, mientras que el 83,2 de sus contemporáneos que disfrutaban de niveles altos, presentan rendimientos superiores a 50 puntos (Ver Tabla 2).

Tabla No.2

²² *Estado Mundial de la Infancia*, , Ob. cit.

²³ Véase Juan Carlos Tedesco, “Desafíos de las reformas en América Latina”, *Carta Informativa del IPE*, vol. XVI, no. 4, París, octubre-diciembre de 1998; P. Gerstenfeld y otros, “Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar”, *CEPAL, Serie Políticas Sociales*, no. 9, Santiago de Chile, 1995.

Distribución porcentual de los alumnos según nivel socioeconómico y cuartil de rendimiento total (α)

Nivel socio-económico	Cuartiles de rendimiento			
	0-25	26-50	51-75	76-100
Bajo	8.9	60.6	26.4	2.2
Medio	3.1	40.0	48.0	8.9
Alto	1.4	15.3	55.1	28.1

Fuente: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), "Medición de la calidad de la educación: resultados", *Serie Estudios*, vol. 3, Santiago de Chile; Red regional para la capacitación, la innovación y la investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación básica y de los programas de alfabetización (REPLAD), 1994

(α) Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, República Dominicana y Venezuela.

Estudios realizados por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) sobre la base de las encuestas de hogares de la mayoría de los países de la región, confirman los datos de la OREALC. Para la CEPAL en los sectores desposeídos se concentra la deserción escolar, y los que se mantienen en el sistema no logran cursar más de ocho años de estudio.

En zonas urbanas la probabilidad que tiene un adolescente de completar la enseñanza media es el doble si sus padres tienen al menos un año de educación superior en comparación con aquellos estudiantes cuyos padres han completado solo entre 6 y 9 años de estudio (80 % frente a 40 %). No más de uno de cada cinco adolescentes cuyos padres tienen menos de 6 años de estudio logra completar la enseñanza secundaria. Esta situación cambia de tres de cada cinco a cuatro de cada cinco, cuando los padres accedieron a estudios superiores. En general quienes crecen en hogares con padres más instruidos y de más recursos cursan 12 o más años.²⁴

Los datos proporcionados por los resultados del primer estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), también apuntan a la importancia del clima cultural de las familias. Así la existencia de diez o más libros en el hogar garantizaba en los alumnos estudiados 4,55 puntos más en Lenguaje y 5,23 más en Matemática.²⁵

La instrucción de los padres y el clima cultural son indicadores de probada incidencia en el nivel de escolarización de los niños y jóvenes, como también lo es la unidad del núcleo familiar. En zonas urbanas casi un 70 % de los jóvenes entre 20 y 24 años que viven con sus padres han completado al menos nueve años de estudio.²⁶ Estas mediciones apuntan nuevamente hacia la importancia de la institución familiar como conjunto, a la trascendencia de todo el clima familiar y a la permanencia sobre bases de solidaridad y amor de la célula familiar.

En las zonas rurales la situación que se describe es similar, aunque se manifiesta la congénita desigualdad entre el campo y la ciudad, con niveles sustancialmente más bajos. Así los logros

²⁴ *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Vigésimoctavo Período de Sesiones, CEPAL, México, D.F., 3 al 7 de abril de 2000, p. 104.

²⁵ *Primer estudio del Laboratorio Latinoamericano para la calidad de la Educación*, Documento de Trabajo, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 2000.

²⁶ Rolando Franco y Ernesto Espíndola, Ob. cit., p. 32.

obtenidos por los estudiantes de las escuelas rurales primarias (especialmente en poblaciones indígenas aymará, guaraní, quechua, maya) son generalmente similares a los de las más deficientes escuelas públicas urbano–marginales, y solo el 30 % de los jóvenes entre 20 y 24 años que viven con sus padres han completado al menos nueve años de estudio.

En general por debajo de la línea de pobreza, los cambios institucionales o pedagógicos no tienen impacto en los resultados escolares de los alumnos. Según las estadísticas existentes, se habla de 119 millones de infantes.

Segundo: Desde la pobreza se articula el círculo de reproducción de la relación pobreza-déficit educacional. Mientras quienes solo alcanzan una educación de nueve grados tienen un ingreso mensual promedio cercano a 2,5 líneas de pobreza, lo que es insuficiente para asegurar el bienestar familiar, quienes llegaron a 12 grados o más de estudios tienen un ingreso superior a las 4 líneas de pobreza (Ver Tabla 3). Quienes no completan la enseñanza secundaria tienen una alta probabilidad de vivir en la pobreza.²⁷

Tabla 3
Años de educación necesarios para tener buenas probabilidades de no caer en la pobreza
(América Latina, áreas urbanas de algunos países, inicio de los años noventa)

País	Años de educación	Ingreso promedio en valores de la línea de pobreza	Porcentaje de no pobres
Brasil, 1990	10-11	7,1	87
Chile, 1992	12-14	5,7	86
Colombia, 1991	12-14	5,4	87
Costa Rica, 1992	10-11	6,2	89
Guatemala, 1989	12-14	6,1	90
Honduras, 1990	10-11	6,3	82
Panamá, 1991	12-14	7,0	91
Uruguay, 1991	12-14	5,8	98
Venezuela, 1992	10-11	4,6	84

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

Al no existir políticas conducentes a resolver las causas económicosociales de las múltiples situaciones de depauperación y enajenación social, el círculo de reproducción de las mismas se cierra. Solo el 20 % de los escolares procedentes de familias cuyos padres no completaron la primaria, terminan este ciclo escolar, frente a un porcentaje que supera el 60 % entre los hijos de padres que cursaron al menos 10 años de estudio. Dependiendo del país, entre un 72 % y un 96 %

²⁷ *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Ob. cit., p. 111.

de las familias en situación de pobreza o indigencia tienen padres con menos de nueve años de escolarización promedio.²⁸

Las barreras de clase tienen una notable expresión en el acceso a la enseñanza universitaria. Además de tener que superar las barreras de la deserción y la repitencia en los estudios primarios y secundarios; al intentar matricular en las universidades, los jóvenes enfrentan el dilema “calidad–equidad”.

Ninguna de las fórmulas básicas que se utilizan para seleccionar a los estudiantes resuelve satisfactoriamente este problema. Así el ingreso irrestricto oculta una “selección implícita” en la medida en que se realiza después de la mencionada cuota de deserción y repitencia, a las que generalmente acompaña una débil preparación para afrontar las exigencias docentes del nivel terciario y una consiguiente baja calidad del aprendizaje.

El resultado final de quienes logran tras muchos esfuerzos concluir sus carreras, se destaca por la devaluación de los diplomas que finalmente alcanzan. De otra parte, el proceso de “selección explícita” evalúa a los alumnos a través de su “capital escolar acumulado” —calificaciones, concursos, exámenes de admisión—, con lo cual los jóvenes provenientes de los sectores de menores ingresos y niveles de pobreza, aunque hayan logrado superar las barreras previas, compiten en situación de desventaja, con alumnos que provenientes de las clases y grupos más favorecidos en el reparto de la riqueza social, siempre contaron con superiores condiciones educativas, circunstancias para acceder a mejores recursos y medios de aprendizaje y escuelas (privadas o públicas) de mayor prestigio y calidad.

Finalmente, la selección clasista y elitización de las sociedades latinoamericanas constituyen factores de “última instancia” que pesan mucho más que el índice de escolarización. La CEPAL proporciona datos que ratifican que el incremento del promedio de años de escolaridad de los jóvenes no necesariamente iguala las oportunidades. Los jóvenes que provienen de familias humildes perciben ingresos que son inferiores entre un 30 y un 40 %, a los jóvenes del mismo nivel educacional provenientes de hogares cuyos padres tienen ingresos mayores.²⁹

Tercero: El avance de la privatización, que ha caracterizado a la reforma educativa en la última década, se constituye en un importante factor de reproducción de la pobreza. Los más altos puntajes en las pruebas de calidad que frecuentemente obtienen los estudiantes de los centros privados sobre los estatales, no necesariamente implican, que el sector privado sea más eficaz o eficiente, esas diferencias se explican por factores ajenos a la organización institucional.

²⁸Ibíd., p. 107.

²⁹ Ibíd.

Según los resultados del LLECE, la disponibilidad de materiales de instrucción, incide en el rendimiento escolar, y es responsable en Lenguaje, de 2,02 puntos más de rendimiento, y en Matemática 0,06 puntos más.

Así el estímulo a la privatización de las escuelas, el pago de altas matrículas y requisitos para estudiar la enseñanza general en centros de excelencia, y el uso exclusivo de la tecnología educativa, de la información y la comunicación en el campo educativo, amenazan con reproducir desigualdades cada vez más profundas y graves.

Las disparidades en el nivel educacional se han atribuido a la ineficacia de las escuelas públicas, de las que dependen los pobres, y a pesar de esto una proporción relativamente baja del gasto público se destina a la educación primaria y secundaria, que es el tipo de enseñanza que tiende a beneficiar más a los pobres (ver tabla). Según el Fondo de Naciones Unidas para la Población las pruebas recogidas en un variado grupo de países en desarrollo indican que un gran porcentaje del gasto público en educación sufraga acciones gubernamentales en beneficio de los ricos. Así se desarrollan sistemas de estímulos y premios a la calidad y la “eficiencia” que generalmente recaen en centros privados.

Las necesidades del presente y el futuro relativas a la modernización de los contenidos acorde con la revolución científico técnica, no han sido enfrentadas con rapidez y eficacia por los sistema escolares de la región, Hay desigualdades en el acceso a (y manejo de) las redes informáticas y de medios audiovisuales donde la producción de conocimientos circula y se renova incesantemente. Si bien se realizan algunos esfuerzos para dotar a la infraestructura escolar de soportes informáticos para alumnos y profesores, el ritmo al que se difunden estos bienes, y su uso, es insuficiente. Así se abre una importante brecha digital entre los niños y jóvenes habituados al manejo interactivo en redes y aquellos de ingresos bajos y medio-bajos no habituados a ese tipo de interacción, y cuyo acceso a los lenguajes informáticos es mucho más restringido.³⁰

La instrucción informática se ha convertido, casi exclusivamente, en patrimonio de la educación privada dirigida pragmáticamente a calificar y dotar a los individuos de capacidades competitivas, sin ocuparse ni preocuparse por los aspectos formativos y educativos, estimulando la mercantilización de la oferta, y por ende una nueva barrera de exclusión económica y cultural.

Cuarto: La permanencia y reproducción de los prejuicios de género en las sociedades burguesas latinoamericanas también incide en los resultados del sistema educacional. Cuando se evalúa la relación clase-género en el escenario social, puede advertirse que a medida que se acerca a la

³⁰ Martin Hopenhayn, “Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana”, *Serie informes y estudios especiales*, no.12, Santiago de Chile, enero de 2003.

línea de pobreza se agudiza la polarización de las diferencias entre hombres y mujeres, con una acentuación de las disparidades que va en detrimento de las féminas.³¹

Género y clase se potencian para otorgar a las mujeres pobres una participación decreciente en los recursos materiales y simbólicos de la sociedad, una asignación temprana de tareas familiares, de misiones laborales marginales, y del comercio sexual, y por tanto, una débil inserción y permanencia en los servicios educacionales.

La discriminación de las mujeres subsiste en los aspectos cualitativos de la educación y se refleja en: (I) los estereotipos presentes en los materiales educativos; (II) la segregación en la orientación vocacional —lo cual afecta la participación de las mujeres en el progreso científico-tecnológico; (III) el papel de los docentes en la reproducción de los paradigmas vigentes y (IV) la participación femenina en el nivel directivo docente regional y nacional.

Mientras la matrícula en los distintos niveles es casi pareja entre varones y hembras, y los rendimientos medidos son, en general, superiores en las féminas; la igualdad entre géneros termina cuando las egresadas tienen que enfrentarse al mercado laboral. A igual nivel educacional, o a puestos de trabajo con similares requerimientos, los salarios de las mujeres son notoriamente inferiores a los de los hombres.

Las mujeres además ven reducidas sus opciones por factores de tiempo (carreras más cortas) y valoración (carreras como la profesoral menos remuneradas). El hecho de que, en la mayoría de casos, los logros en términos de acceso a la educación no hayan mejorado ni la curva de ingresos, ni la participación en los diversos ámbitos de la toma de decisiones en la sociedad, se constituye en una fuente de frustración y desestímulo que repercute como disparador de pobreza.

Las madres con un mayor grado de escolaridad tienen más probabilidades de encontrar trabajo, lo cual posibilita que sufragen algunos de los costos de la enseñanza de sus hijos. También se aprecia la conveniencia de una mayor escolaridad en lo concerniente a la fecundidad, salud, nutrición, y supervivencia infantil, todos estos temas muy interrelacionados con los indicadores de pobreza.

Las mujeres mejor educadas tienen más probabilidades de solicitar y recibir atención prenatal adecuada y asistencia de personal capacitado en el parto, así como de utilizar anticonceptivos para evitar alumbramientos no deseados e inoportunos. La relación entre educación y alumbramiento temprano es recíproca, las niñas que contraen matrimonio precozmente y comienzan a tener hijos es poco probable que asistan a la escuela, mientras que las que concurren a la escuela tienen menos probabilidades de iniciar un hogar, y entonces prepararse mejor para el momento de constituir un hogar y ser madres.

³¹ Marina Ariza y Orlandina de Oliveira, “Inequidades de género y clase”, *Nueva Sociedad*, no. 164, Caracas, p. 80.

Las tasas de inmunización de hijos de las madres más escolarizadas son sistemáticamente superiores a las de los hijos de aquellas carentes de educación, incluso cuando se excluyen otros factores asociados. No se han establecido firmemente las relaciones de causalidad entre escolarización y niveles de salud reproductiva y salud infantil, pero no cabe duda de que la educación alienta a las mujeres y posibilita que comprendan y utilicen la información, incorporen normas y efectúen opciones conducentes a mejores resultados para sí mismas y sus hijos. Estas madres en promedio tienen menor cantidad de hijos, y pueden dedicar más atención a cada uno de los niños. Además tienen menos probabilidades de tener alumbramientos inoportunos o no deseados.

Quinto: El déficit educacional, no es solo una lacerante manifestación de pobreza, es también un grave problema de derechos humanos, que se refleja de manera directa en la vida cotidiana, y en aspectos tan sensibles y vitales como el desarrollo de la autoestima de cada hombre y mujer. Por ello es dramático el diario atentado a la dignidad personal de 40 millones de analfabetos, que existen en América Latina y el Caribe.

Los hogares con bajos niveles educacionales son sumamente vulnerables a la mala salud y la discapacidad, a las oscilaciones en los precios y los créditos y a los desastres naturales y medioambientales. Al tener muchos hermanos y hermanas, se reducen las posibilidades de educación de los niños de hogares pobres. Dado los costos de ropa, materiales escolares, transporte y otros, los padres y madres pobres a menudo deben escoger cuál entre sus hijos recibirá educación.

La cuestionada calidad de la educación que reciben, los gastos en materiales y aseguramiento para la presencia de sus hijos en las escuelas y la discriminación en el mercado laboral de que son víctimas los pobres, si además son indios, negros o mujeres contribuyen a deprecia el valor de la educación en el seno de las familias más desposeídas, pues en la inmediatez de la lucha por la subsistencia, no perciben que el esfuerzo educacional reportará beneficios mediatos, principalmente el ingreso que se espera obtengan los hijos educados.

Los pobres y marginados sienten agudamente su falta de poder, su inseguridad, su vulnerabilidad y la agresión a su dignidad. En lugar de adoptar decisiones por sí mismos, están sujetos a las decisiones de los demás en casi todos los aspectos de sus vidas. Su falta de educación e instrucción técnica los mantiene retrasados. Debido a su mala salud, el empleo es errático y mal remunerado. Su pobreza misma los excluye de los medios de liberarse de la pobreza. Sus intentos de satisfacer incluso las necesidades básicas tropiezan con obstáculos persistentes, económicos o sociales, pertinaces o incongruentes, jurídicos o consuetudinarios. La violencia es una amenaza perenne, especialmente para las mujeres, también una vía de escape y de autodestrucción.

La consideración del tema de la pobreza y la educación como problema de derechos humanos asume también la preocupación por el creciente número de niños y adolescentes víctimas de la explotación laboral, una deficiente atención sanitaria, maltrato físico y abuso sexual.

El trabajo infantil es una de las más complejas manifestaciones de la pobreza en la región, y la explotación inhumana de los infantes se ha convertido en uno de los más graves problemas de violación de los derechos humanos. En algunos países estas problemáticas asumen el carácter de verdaderas catástrofes sociales. En Perú un millón 425 mil menores entre los 6 y 17 años de edad se encuentran trabajando. El 70 % de estos niños y jóvenes peruanos no asisten a la escuela y de los que estudian, el 30 % tienen un retraso escolar de dos años en relación con sus otros condiscípulos.³²

El vínculo pobreza-violencia-educación, cada vez es más notable. La pobreza también deja traslucir una serie de temas emergentes vinculados de una u otra forma con la exclusión y desintegración social, entre los que se destaca el aumento de una serie de índices referidos a violencia, drogadicción, alcoholismo y prostitución, entre otros. Esto implica que no solo se está ante una pobreza heterogénea, sino que al mismo tiempo se diversifican los problemas sociales vinculados a dicho fenómeno.

La falta de mecanismos de denuncia y registro, impide cifras al menos aproximadas, sobre la problemática, sin embargo estimaciones recientes señalan que al menos seis millones de niños y adolescentes son objeto de agresiones severas. La débil educación sanitaria, la explotación sexual y la prácticamente inexistente educación sexual, tienen como grave secuela el crecimiento de los portadores y enfermos con el virus de inmunodeficiencia humana (VIH).

Las estadísticas muestran que cada hora al menos siete personas en la región resultan infectadas con el VIH y la mitad de ellas son menores y jóvenes entre 10 y 24 años.

Existen aproximadamente 16 millones de jóvenes entre 12 y 23 años que no acceden a opciones educativas³³ y precisamente entre los principales factores de riesgo de la violencia (urbana) están los que se definen por los jóvenes que no estudian ni trabajan, ni han alcanzado a completar seis años de estudio. Tales factores llegan a ocupar el 35 % o más de las probabilidades en Brasil y Honduras y más del 25 % en Uruguay, Paraguay, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Venezuela y México.³⁴ Es por ello que las políticas sociales actuales reconocen que la educación es uno de los factores importantes para superar problemas de criminalidad y exclusión social.³⁵

³² Gloria Castillo Rosales, "Programa social de niños y adolescentes trabajadores (NATS)", *Revista de Ciencias Sociales*, no. 17, Quito, noviembre de 1999, p. 89.

³³ Lavín, Ob. cit., p. 134.

³⁴ *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Ob. cit., p. 355.

³⁵ G. Psacharopoulos, "Poverty and Income Distribution in Latin America. The Story of the 1980's", *Technical Paper*, no. 351, Banco Mundial, Washington D.C., 1997.

El punto de partida

Los datos y elementos de juicio aportados refuerzan el criterio de cómo la relación pobreza-déficit educacional constituye una variable estratégica unidireccional, y en tal medida la primera es condición y disparador de la segunda. Si de pobreza se trata el punto de partida no es la educación, sino la explotación a que son sometidos los pueblos de la región.

Los fenómenos laborales negativos (desempleo, subempleo, y bajos salarios), así como el endeudamiento y ruina de sectores medios, pequeño burgueses, medianos productores y campesinos; incrementados bajo la impronta neoliberal desde hace dos décadas, son los que han llevado a grandes sectores de la población a la pobreza, empujados todos a un nuevo y agresivo tipo de marginación y exclusión económico social.

Los cinco aspectos mencionados anteriormente son parte indisoluble del nudo de contradicciones que se han disparado en el seno de estas sociedades tras los impactos regresivos del modelo de dominación neoliberal. El problema de la pobreza, y su incidencia en la educación están insertos hoy en la crisis de dominación que ha adelantado la superexplotación neoliberal. No se trata solo de una crisis social.

Este es un fenómeno multidimensional. En la economía, dado que los principales indicadores revelan una fuerte inestabilidad y los países se sumergen cada vez más en el subdesarrollo y la dependencia; en la política en cuanto se han perdido importantes cuotas de soberanía y se presentan seriamente debilitados los mecanismos y sistemas de representación, de producción de legitimidad y de gobernabilidad; en la ética y la moral dada la explosión de la corrupción, la violencia y la criminalidad, en la ideología como manifestación de caos cosmovisivo y epistemológico, de irrupción de tendencias irracionales.

América Latina y el Caribe, al igual que África y amplias regiones de Asia y Oceanía, sufren una creciente exclusión de los beneficios de la economía, la tecnología, ciencia y cultura contemporáneas. Se impone sobre ella un tipo de globalización subordinada que agudiza la posición dependiente que por más de 500 años ha sufrido.

Bajo la égida neoliberal los gobiernos de los estados latinoamericanos y caribeños, no pueden conseguir por sí solos una salida soberana al concierto mundial, tampoco objetivos como la estabilidad financiera internacional, un comercio justo, o un precio digno para sus exportaciones.

Mientras los países ricos mantengan internacionalizada la usura y la extorsión a través del ciclo irracional de la deuda externa, o destinen a subvenciones agrícolas, siete veces más de lo que gastan en ayuda oficial al desarrollo, limitando las posibilidades productivas y comerciales de quienes en el llamado Tercer Mundo solo acceden al mercado mundial con sus productos

agropecuarios, prevalecerán los factores externos del círculo degradante de la pobreza. La barbarie fascistoide de la actual administración de los Estados Unidos está por demás destinada a profundizar y perpetuar a través del terror y el genocidio la actual situación.

Las políticas de beneficencia —“de alivio”—, de reparto de cuotas alimenticias y otras denominadas “ayudas”, solo postergan y definitivamente reproducen el círculo vicioso de la pobreza. Tampoco se trata de “gastar más en lo social”. En México el gasto en desarrollo social ha crecido, y también ha aumentado la pobreza, con 40 millones de pobres.³⁶

Tampoco se hallarán soluciones milagrosas incorporándose a los actuales proyectos imperiales de recolonización económica. México pionero del libre comercio con el Norte nuevamente confirma el peligro de tal alineación subordinada. La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) informó a mediados del pasado año, en un acto sobre "La Medición de la Pobreza de México" que al menos un 53,7 % de la población mexicana se encuentra en niveles de pobreza y que el 24,2 % se encuentra en el umbral extremo, debido a la carencia de recursos económicos para cubrir sus necesidades alimentarias.³⁷

El salario de los mexicanos al cerrar la década en que se implantó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) era inferior al que percibían en 1965. Con las mismas horas de trabajo los mexicanos solo pueden adquirir tres cuartas partes de los bienes y servicios que adquirirían en 1994.³⁸ De 1984 al año 2000 todos los sectores de la población mexicana redujeron sus ingresos a excepción del más rico que los aumentó en 10 %.³⁹

La lucha contra la pobreza exige de un entorno económico estable y de un crecimiento sostenido que el modelo neoliberal no puede brindar. Tras un crecimiento de solo un 0,4 % en el 2001, el Producto Interno Bruto (PIB) de Latinoamérica y el Caribe se contrajo un 1,3 % en 2002.

Chile, país insignia de los “logros” del esquema neoclásico, ya se ha incorporado a la cuenta sumatoria de la pobreza. La encuesta CASEN 2000 mostró con respecto a la anterior medición (1998), la permanencia de los niveles de pobreza —que alcanza a cerca de tres millones de personas— y un aumento de la indigencia —que ya afecta a cerca de 850 000 personas. Esto se contrapone con la sostenida tendencia de reducción de la pobreza que se había registrado en el país hasta 1998.⁴⁰

³⁶ Karla Valverde, “Exposición en INDES-BID”, Washington, octubre de 1998.

³⁷ Más de la mitad de los mexicanos sigue viviendo en la pobreza, *América económica.com*, 15 de agosto de 2002, <http://www.americaeconomica.com/numero3>.

³⁸ “El neoliberalismo”, *Revista Debate Legislativo*, no. 23, junio de 2000, <http://www.geocities.com/revistadebate/>.

³⁹ Notimex, México, 29 de abril de 2002.

⁴⁰ “Balance Social 2001”, *Temas públicos*, no. 562, 4 de enero de 2002, <http://www.lyd.com>.

La CEPAL en su más reciente análisis del panorama social de la región⁴¹ hace hincapié en que para alcanzar en el 2015 la meta de reducción de la pobreza propuesta en la Declaración aprobada en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, América Latina puede y debe hacer los esfuerzos necesarios de crecimiento sostenido y destinar más recursos a políticas y programas sociales de mayor envergadura y calidad, con el fin de cumplir con la meta propuesta por la ONU.

En referencia al aporte de la educación para alcanzar la referida meta, es imprescindible el rápido incremento de los índices de cobertura de la educación y el mejoramiento sustancial de su calidad, lo que permitiría reducir las señaladas brechas existentes entre los niños y jóvenes de distintos estratos socioeconómicos. Asimismo insiste en la importancia de mejorar la pertinencia de la educación, adecuándola a las demandas que impone una economía cada vez más tecnificada e integrada al comercio mundial.

El estudio de la CEPAL refiere la urgencia de eliminar la elevada deserción escolar en el ciclo primario y aumentar significativamente la tasa de retención en la enseñanza secundaria. A su vez, critica la considerable subutilización del capital humano acumulado por la región, lo que se pone de relieve tanto en los patrones de crecimiento como en la propia calidad de los sistemas de educación superior y formación técnica.

La meta educativa para América Latina y el Caribe no puede reducirse a la magra aspiración del Banco Mundial. Tampoco debe limitarse al horizonte que le señala CEPAL. Hay que plantearse metas más ambiciosas, si se quiere realmente dar un vuelco definitivo a la situación de la pobreza, y de la propia educación, si se aspira a resolver definitivamente la brecha del desarrollo en el siglo XXI.

Junto al fin del analfabetismo, la universalización y retención en la enseñanza primaria y secundaria, la elevación de la calidad, la eficiencia y el alcance científico técnico, hay que inscribir definitivamente la lucha por alcanzar el umbral educativo de la enseñanza media completa primero, y de la universalización de la enseñanza universitaria después. Y sobre tales metas se debe avanzar conscientes de que si bien ese umbral educativo es una condición necesaria para luchar contra la pobreza, no es suficiente, porque el problema no termina en la formación de capital humano.

Hay que hacer frente al plan de dominación imperial, y articular los temas de la pobreza y de la educación, en un programa multisectorial de desarrollo económico, social y cultural, en una perspectiva de promoción de los derechos humanos, de crecimiento del ser latinoamericano y caribeño. Los estados tienen la responsabilidad a nombre de la nación de trabajar en estos

⁴¹*Panorama social de América Latina 2001-2002*, CEPAL, LC/G.2183-P/E, octubre de 2002, <http://www.eclac.cl>.

programas y de manera decidida implantar estrategias capaces de alcanzar resultados objetivos y concretos.

El problema está en crear fuentes de superación de la pobreza, de incorporación económica, social y cultural de los pobres y marginados al desarrollo nacional. Una verdadera política social tiene que partir de la visión de que lo social y lo económico son dos caras de la misma moneda. Por eso, el combate contra la pobreza requiere la creación de un ambiente propicio para el desarrollo y fortalecimiento de la actividad económica generadora de empleos de calidad. A partir de ahí, otras medidas vienen a complementar la creación de oportunidades para que los pobres puedan salir adelante.

Me refiero a propuestas concretas de curso inmediato, articuladas con planes a mediano y largo plazo, con el concurso de toda la nación, con recursos estatales y también privados, pues la lucha contra la pobreza, asumida como proceso de desarrollo nacional debe interesar e incorporar a todos los sujetos económicos, y precisa de todos los factores de racionalidad económica y política; un compromiso nacional de solidaridad, de asunción de todos, como condición de progreso de cada individuo, familia, grupo o clase social.

Las inversiones de carácter estratégico en la educación, son parte indisoluble en la adopción de las referidas políticas estructurales de desarrollo económico social, de participación y compromiso ciudadano. Hay que ejercer de manera decidida una voluntad de fortalecimiento y enriquecimiento de la nación, de incesante búsqueda de la felicidad de todos y cada uno de sus ciudadanos, y muy particularmente de futuro, de formación y despliegue de las potencialidades participativas y creativas de las nuevas generaciones.

La propuesta que defiendo no nace de la intelección utópica o del deseo de adelantar acontecimientos que aún no han madurado en el torrente del movimiento social. El neoliberalismo no ha podido borrar el protagonismo popular y revolucionario. Desde el caos, la anomia y la desestructuración social que promueve, han comenzado a reorganizarse y a resurgir sus modernos sepultureros. Desde viejos y nuevos movimientos sociales, desde las fuerzas que se reconfiguran en partidos y movimientos se renovan sus impetus libertarios, surgen una gran cantidad de proyectos, programas, e iniciativas de desarrollo social, de educación popular y cultura contrahegemónica, que han sido exitosos a nivel urbano, rural, regional, provincial, departamental; con participación de los pobres rurales y urbanos, de las comunidades locales, barriales, ONG, gobiernos municipales, iglesias, e incluso pequeñas empresas autogestionadas.⁴²

⁴² Julio Echeverría, "Globalización, crisis sistémica y estrategia social en Ecuador", *Revista de Ciencias Sociales*, no. 17, Quito, noviembre de 1999, p. 52.

Este protagonismo de los viejos y nuevos desheredados de América Latina y el Caribe, no solo se manifiesta como estrategias económicosociales, también cada vez es más definido su actuar en política. Con una incidencia desde las primeras victorias locales de las fuerzas progresistas en esta nueva etapa de lucha antineoliberal, impuestos de su doble condición de pobres e indios, negros y mestizos, criollos de la actual hora independentista; creando municipios rebeldes en Chiapas, asaltando los reductos del poder oligárquico en Bolivia y Ecuador, desde los cerros de la capital caraqueña en el contragolpe patriótico y popular que restituyó a los legítimos representantes de la Revolución Bolivariana, o en los cordones obreros del ABC brasileño y las fabelas de Río de Janeiro, acompañando la victoria electoral del Partido de los Trabajadores de Brasil o construyendo un nuevo país desde dentro de las cooperativas del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierras.

Estos nuevos movimientos confirman en la práctica histórica, que la relación educación-pobreza solo puede entenderse en una dialéctica progresiva: mientras no se enfrente el problema educacional como una de las caras de la pobreza en la región, cara que es también infantil, juvenil y femenina, no se tendrá un punto de partida articulador y generador de resultados concretos y objetivos. Mientras no se ofrezca mejor educación a los que menos tienen, y se asegure para todos y todas, una educación de alta calidad, difícilmente se podrá hablar en América Latina y el Caribe de equidad, de derechos humanos y de lucha contra la pobreza.

La asunción por los pobres de los más amplios y decisivos vectores de la cultura local, nacional y contemporánea, la educación de las presentes y nuevas generaciones de latinoamericanos y caribeños, se constituye en una batalla de desenajenación y liberación indispensable. En esta perspectiva de compromiso social y político, de combate contra la pobreza y la exclusión como principales actores de la transformación educativa de la región, se abre un campo de continuo trabajo y lucha para los movimientos sociales, los partidos políticos, los sindicatos y las organizaciones revolucionarias, para los maestros —los científicos sociales— y estudiantes, los hombres y mujeres que se sientan comprometidos con el destino de sus pueblos.