

ARTÍCULO PARA CNA
Pobreza y exclusión:
Principales actores de la problemática educativa
latinoamericana y caribeña

Dr. Felipe de J. Pérez Cruz
Presidente de la Cátedra de Educación Comparada
Centro de Estudios sobre América, CUBA

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.

En los enfoques de no pocos gobiernos y de la mayoría de organismos regionales e internacionales 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 (BID), del Banco Mundial (BM) y de otras instituciones del sistema financiero mundial (1).

Inspirada en ese axioma de partida, la reforma de matriz neoliberal que ha avanzado sobre los sistemas educativos de la región, enfatiza la competitividad y refuerza la mercantilización del saber como libertad de acceder, de vender y comprar servicios educacionales. La pobreza es entonces responsabilidad de la iniciativa personal, de la voluntad y capacidad de las personas para ascender educacionalmente.

Se pretende soslayar que la pobreza tiene raíces estructurales en nuestras sociedades y esencialmente es un resultado polar del prevaleciente modo capitalista de producción, así como de los sistemas políticos que lo sustentan. Y los problemas e insuficiencias que tienen a su interior los sistemas educativos de la región, se articulan con el adverso entorno de sociedades donde en términos absolutos crece la pobreza y la exclusión social, cultural y política. Desde esta perspectiva la pobreza y la exclusión se constituyen en principales actores de la problemática educativa de América Latina y el Caribe. Cinco aspectos medulares confirman la real direccionalidad de la relación pobreza-educación:

Primero: La pobreza en sí misma frena el desarrollo de las cualidades y predisposiciones personales, condiciona y limita el acceso a la educación y crea barreras insolubles para el desarrollo del proceso pedagógico propiamente dicho.

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 sanitarias adecuadas; asimismo la institución familiar debe garantizar la socialización primaria del niño mediante la formación de los elementos éticos y actitudinales 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 educabilidad son muy precarias en los hogares flagelados por la indigencia, la exclusión y la marginalidad (2).

El nivel de los logros obtenidos por los estudiantes de escuelas públicas urbano – marginales y de escuelas rurales primarias (especialmente en poblaciones indígenas Aymará, Guaraní, Quechua, Maya) son generalmente la mitad de aquellos de estudiantes con recursos.

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 del nivel socioeconómico de los alumnos y sus familias.

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 No. 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 disfrutan de niveles altos, presentan rendimientos superiores a 50 puntos (Ver Tabla No. 2).

Estudios realizados por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de las Naciones Unidas 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. Quienes crecen en hogares con más recursos cursan 12 o más años (CEPAL) (3).

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 (4).

En general por debajo de la línea de pobreza, los cambios institucionales o pedagógicos no tienen impacto en los resultados escolares de los alumnos. Y según las estadísticas existentes, hablamos 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 tiene un ingreso superior a las 4 líneas de pobreza (Ver Tabla No. 3).

Quienes no completan la enseñanza secundaria tienen una alta probabilidad de vivir en la pobreza. Según estimaciones de la CEPAL para contar con 90 por ciento 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 sólo dos años menos de estudios implican una pérdida de ingresos de alrededor de un 20 por ciento durante toda la vida activa (5).

Al no existir políticas conducentes a resolver las causas económico sociales de las múltiples situaciones de depauperación y enajenación social, el círculo de reproducción de las mismas se cierra. Solo el 20 por ciento de los escolares procedentes de familias cuyos padres no completaron la primaria, terminan este ciclo escolar, frente aun porcentaje que supera el 60 por ciento entre los hijos de padres que cursaron al menos 10 años de estudio. Dependiendo del país, entre un 72 por ciento y un 96 por ciento de las familias en situación de pobreza o indigencia tienen padres con menos de nueve años de escolarización promedio (6).

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. Por 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 hallan 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 de educabilidad, 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 por ciento, a los jóvenes del mismo nivel educacional provenientes de hogares cuyos padres tienen ingresos mayores (7).

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.

Según los resultados del LLCE, la disponibilidad de materiales instruccionales, 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.

Cuarto: La permanencia y reproducción de los prejuicios de género en sociedades burguesas latinoamericanas también incide en los resultados del sistema educacional. 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 haya 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.

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 aspectos tan sensitivos 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. 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 una deficiente atención sanitaria, explotación laboral, maltrato físico y abuso sexual.

Las estadísticas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), confirman que en nuestros pueblos 500 mil infantes mueren cada año por enfermedades - muchas de ellas posibles de prevenir - y el 60 por ciento fallece por secuelas de derivadas de la desnutrición (8).

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 ahora nos recuerdan 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 (9).

Los cinco aspectos que referimos tienen por demás, una limitada perspectiva de solución en las circunstancias que se han configurado en la región desde finales del Siglo XX, tras la inserción de nuestras naciones en el nuevo modelo de dominación neoliberal que ha impuesto el capital transnacional, con los auspicios del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el liderazgo político y económico de los Estados Unidos.

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

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.

Los sistemas educacionales de la región, debilitados, desarticulados y vendidos al capital privado, se han convertido 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.

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 la 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.

En tal esquema el Estado se reduce a un inversor y gestor de la educación. Y los debates que se permiten sobre pobreza y realidad educativa, intentan reducirse al tema de la inversión y la reorganización gerencial de los aparatos administrativos. Hay un problema de inversión, también de calidad y gestión de los sistemas educativos, pero no podemos detenernos solo en estos. El Estado tiene la responsabilidad a nombre de la nación de trabajar contra la pobreza y de manera decidida implementar políticas capaces de alcanzar resultados objetivos y concretos.

Hay que hacer frente al plan de dominación imperial, y articular el tema educativo 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. 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

Los datos y elementos de juicio aportados refuerzan el criterio de como la relación pobreza- déficit educacional constituye una variable estratégica unidireccional, y en tal medida la primera es condición y disparador de la segunda.

Mientras no se enfrente la problemática educacional como una de las caras de la pobreza en la región, cara que es también infantil, juvenil y femenina, no tendremos un punto de partida articulador y generador de resultados concretos y objetivos.

exclusión de los más amplios y decisivos vectores de la cultura contemporánea.

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. Y precisamente esta es una misión insoslayable de los Estados y un campo de continuo trabajo y lucha de los movimientos sociales, de los partidos políticos, de los maestros y estudiantes, de los hombres y mujeres que se sientan comprometidos con el destino de sus pueblos.

Notas

1. 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>
2. Ver: Juan Carlos Tedesco, "Desafíos de las reformas en América Latina", Carta Informativa del IIPE, Paris, Vol. XVI, no. 4, octubre-diciembre de 1998.
3. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Equidad, desarrollo y ciudadanía. Vigésimoctavo Período de Sesiones, México, D.F., 3 al 7 de abril del 2000, Naciones Unidas, 2000., p 104.
4. Primer estudio del Laboratorio Latinoamericano para la calidad de la Educación. Documento de Trabajo. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 2000
5. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Ob cit, p 111.
6. Ident ant. p 107
7. Ident ant.
8. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Estado Mundial de la Infancia, Educación 2000. Informe de Carol Bellamy, Directora Ejecutiva, <http://www.unicef.org/spanish>
9. Investigación de la Educación en Algunos Países de América Latina <http://www.idrc.ca/socdev/pub/pizarro/pizarro.html>

Tabla No. 1
RENDIMIENTO PROMEDIO SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO
 (CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA)^α
 (En porcentajes)

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 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.

Tabla No.2
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ALUMNOS SEGÚN NIVEL
SOCIOECONÓMICO Y CUARTIL DE RENDIMIENTO TOTAL (α)

	Cuartiles de rendimiento			
Nivel socio-económico	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.

Tabla No. 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.