

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA TEMATICA EDUCACION Y
CULTURA: APORTES DE LA ANTROPOLOGIA EN UN PROGRAMA
DE EDUCACION DE ADULTOS.

Marta Eugenia Pardo A. (1)

Resumen

El artículo es una síntesis de la conferencia dictada en el Taller de Educación de Adultos organizado por el Ministerio de Educación Pública en 1987. Pretende argumentar la importancia de los estudios antropológicos como aporte a una planificación educativa más acorde con la realidad social y cultural de los conjuntos sociales. Asimismo se señalan las consecuencias negativas de lo que Camilleri llama "la expulsión de la diferencia cultural" del campo educativo, y el manejo atomístico y desnhistorizado que se hace consecuentemente, de categorías estadísticas como analfabetismo y educación primaria incompleta.

(1) Master en Antropología, Catedrática e investigadora del Departamento de Antropología, Universidad de Costa Rica.

La Antropología como ciencia social interesada en la comprensión de las relaciones sociales, la cultura y la naturaleza humana, ha incluido desde etapas tempranas de su historia, el tema de la transmisión cultural como elemento fundamental para la explicación de las diferencias y semejanzas entre los distintos grupos humanos (Camacho Zamora y Echeverría Murray, s.f.). Tema que incluye el proceso de educación en sus expresiones formales, no formales e informales, en tanto relación necesaria en el mantenimiento, continuidad y transformación del contexto sociocultural. Es por esta razón que, en un Taller sobre Educación de Adultos, la presencia antropológica es imperativa. Pero, colocada en la especificidad del aporte que le compete desde su campo de especialidad. En la definición de políticas, metas, objetivos que deben sustentar el planteamiento de programas educativos, el especialista en educación tiene la última palabra. Desde esta perspectiva quiero exponer algunas reflexiones como temas a discutir, que son el resultado de mi experiencia como investigadora y como educadora. La información que a continuación explicaré, tiene tres fuentes: 1. Experiencia personal como profesora de Estudios Sociales en un liceo nocturno de la capital. 2. Trabajo de campo en dos proyectos de investigación desarrollados en el área metropolitana. 3. Revisión bibliográfica para el planteamiento de un Seminario de Graduación sobre el tema: "Educación y Cultura".

La cultura será entendida como un sistema de símbolos y significados (Schneider, 1976), que se estructura en la dinámica del proceso productivo de los conjuntos sociales, incluyendo contenidos cognoscitivos, valorativos y normativos. "La cultura, como estructura de significaciones que se construye y transforma en el proceso de producción y reproducción de la totalidad social, es un modelo de referencia para la interacción social. El ser humano, en la dinámica de sus relaciones sociedad-naturaleza configura una pauta simbólica que mediatiza su manera particular de percibirse a sí mismo en relación a su entorno natural y social" (Pardo, 1986, 50). En consecuencia, la cotidianidad adquiere significado en la pauta simbólica que se construye para entenderla y transformarla.

La educación será considerada como parte de los procesos de trans

misión cultural que dan continuidad estructural a las configuraciones culturales. Se distingue de los procesos de endoculturación en tanto la educación "...designa aquellos aspectos que se aprenden a través de conductas y actividades dirigidas a la consecución de un fin claramente definido" (Camacho Zamora, 1981, 5). Y la endoculturación "...comprende no solamente el entrenamiento y la preparación que un individuo recibe directamente de otros, sino también la interiorización de aquellos elementos de su cultura que adquiere sin una dirección consciente, en especial por medio de sus propias capacidades de observación e imitación" (Camacho Zamora, 1981, 5). En resumen "La educación como transmisión cultural la concebimos entonces como un proceso social que ocurre dentro del marco de instituciones sociales, sancionadas por la tradición cultural" (Camacho Zamora y Echeverría Murray, 1987, 48).

La Educación de Adultos, tanto como la Educación en general, parten de un supuesto equivocado en la descripción de la realidad sociocultural costarricense, cual es el mito de la igualdad-homogeneidad de la cultura costarricense. El conocimiento antropológico de carácter etnográfico aporta información sustantiva, que permite afirmar en contraposición a esa tesis que, debido a la estructura socioeconómica que se consolidó históricamente desde la colonia, los procesos de desarrollo del país han generado una amplia desigualdad social fundamentada en las diferentes modalidades de inserción en el proceso productivo que caracterizan a los diversos sectores sociales. Esta desigualdad socioeconómica debe entenderse no solamente en relación a la apropiación de los bienes materiales sino, y para el caso que nos ocupa de gran importancia, a la apropiación precaria de los bienes culturales que afecta a los sectores subalternos de la sociedad (García Canclini, 1982, 63). Sectores que por estas circunstancias elaboran una representación simbólica de su cotidianidad que los singulariza frente a otros grupos de la sociedad. Costa Rica es, pues, una nación pluricultural tanto o más que aquellas naciones cuyas poblaciones se distinguen tanto por la desigualdad socioeconómica como por las categorías de etnicidad que separan a amplios sectores de población. El mito prevaeciente de que la escasa población indígena que habitaba nues

tro territorio, así como la pobreza original de nuestra vida republicana fortalecieron un desarrollo unitario, es a todas luces un intento de legitimar la imposición de un modelo hegemónico, minimizando el conflicto y controlando la desviación a la normalidad cultural impuesta.

Los antropólogos pueden aportar datos muy concretos sobre la diferencia cultural y su concomitante la desigualdad social de los grupos campesinos, indígenas, urbano-marginales entre otros. Asimismo pueden dar evidencias de las diferencias de las adaptaciones ecológicas en las diferentes regiones naturales del país (Leiva y Bozzoli, 1987).

La "expulsión de la diferencia cultural del campo educacional" (Camilleri, 1985, 15) no justificada en datos de la realidad, ha tenido, entre otras, dos expresiones: por un lado el mantenimiento de un sistema educativo centralizado, universal, homogéneo en contenidos y actividades curriculares, que se pretende "gratuito y obligatorio". Y, por otro lado, la ausencia de problematización de las especificidades socioculturales en el funcionamiento y aplicación de un desarrollo curricular unitario. Ausencia que se hace más patente en los nuevos intentos de evaluación universal que está realizando el Ministerio de Educación Pública.

Por lo tanto, un sistema educativo que planifica sus programas basado en una mistificación ideológica, sin considerar la realidad diferenciada a la que se dirige su actividad, necesariamente reflejará resultados deficitarios en el rendimiento escolar y en la tendencia creciente a la deserción escolar (MEP, 1986). El currículum vigente se estructura a partir de contenidos, valores y normas de la mal llamada cultura nacional, con un fuerte énfasis en aspectos científicos y técnicos y una visión humanística de las "elites" que detentan el poder (Camilleri, 1985, 14). Sin embargo, se dirige a la formación mayoritaria de sectores de población que evidencian otro estilo de vida, y por consiguiente privilegian contenidos, valores y normas a cordes con su problemática de sobrevivencia en condiciones materiales precarias (Camilleri, 1985, 15).

Otra consecuencia de la consideración homogénea de la realidad sociocultural costarricense, es el manejo de categorías estadísticas

como analfabetismo y educación primaria incompleta, sin referencia a la realidad que las genera, ni a la significación particular que adquieren en las situaciones sociales concretas, en la cual son causa y efecto de una singularidad. El analfabetismo se describe como una carencia tomando como parámetro el aprendizaje de la lecto-escritura y los rudimentos de aritmética que se enseña en las escuelas. La categoría educación primaria incompleta adiciona a esas adquisiciones básicas algunos contenidos agregados a los programas de los primeros años de escuela. Mi experiencia de trabajo de campo me ha permitido considerar estas categorías con un sentido más crítico; "...Como dice F. Ianni, "no es suficiente decir que Juan no sabe leer; lo que se pregunta hoy es por qué no sabe leer y qué hay que hacer para que aprenda". Es aquí que el enfoque antropológico, basado en la observación, la participación en la vida cotidiana de la clase, la retención, el análisis de las conductas en el terreno, puede poner en evidencia el punto que nos falta.

Las monografías describen procesos y tipos de acción e interacción que nunca se encuentran en los estudios estadísticos de gran escala ni en los estudios comparativos (Camilleri, 1985, 46). En primer lugar, el analfabetismo y la educación primaria incompleta son resultado de una relación desigual en una estructura de clases, relación que se reproduce en el sistema educativo y que compulsivamente excluye a gruesos contingentes de población de las instituciones escolares. La exclusión es congruente con la ubicación marginal de esos desertores en la estructura productiva, a partir de ocupaciones que requieren poco entrenamiento técnico, ninguno o casi ningún aprendizaje de la lecto-escritura o las aritméticas, pero sí mucha fuerza física y habilidades prácticas para trabajos pesados, repetitivos, inestables, estacionarios, sin mecanismos de ascenso (Pardo, s.f.). Trabajos que por los requerimientos de una baja calificación técnica son escasamente remunerados y a los cuales las garantías sociales no parecen afectar. Por otro lado, la población con educación primaria completa y educación secundaria incompleta no logra una mejor inserción en el proceso productivo; los hijos, con más años de escolaridad, reproducen las mismas relaciones precarias y deterioradas en los procesos de producción, circulación y consumo, evidenciando a pesar de sus estudios, una gran pobreza en las condicio

nes materiales de subsistencia (Pardo, s.f.).

El supuesto dominio técnico de la lecto-escritura y los rudimentos de la aritmética no significó para esas generaciones una apropiación del capital cultural en condiciones más ventajosas que las de sus progenitores. La información etnográfica ilustra una pauta cultural que refleja poco o ningún tiempo dedicado a la lectura recreativa o al estudio con miras a un perfeccionamiento de su formación técnico-profesional. Las localidades no tienen ni bibliotecas, ni centros comunales que favorezcan la formación de hábitos de lectura ni en los niños, ni en los adolescentes, ni en los adultos. Sin embargo, esta situación no puede considerarse reflejo de un estancamiento de procesos cognoscitivos, afectivos, o normativos. Los datos etnográficos nos hablan de un proceso continuo de aprendizaje y transmisión cultural, proceso que se ha denominado "endoculturación", que se evidencia en una representación simbólica de la cotidianidad estructurada en contenidos cognoscitivos, valorativos y normativos que podríamos llamar sabiduría popular (Camilleri, 1985, 25). Algunos ejemplos de esta sabiduría popular son:

Miguel, un hombre de aproximadamente treinta años, con educación primaria incompleta, se vio obligado a abandonar la escuela para ayudarle a sus "papases" y "me quedé tonto, como no pude seguir en la escuela. Pero, a Dios gracias no me ha faltado el trabajo y ahí voy dando a mis hijos una vida pobre, pero no les ha faltado que comer y un techito para vivir". Actualmente Miguel, después de un largo aprendizaje en la escuela práctica de la vida, es un trabajador de construcción en la categoría de maestro de obras. Si bien no domina la lectura, escritura ni las aritméticas, y probablemente reprobaría las pruebas de diagnóstico del Ministerio de Educación, en su trabajo se ve obligado a hacer cálculos de material para evaluar el costo aproximado de la obra que se le encarga, que si bien son de pequeñas dimensiones, exigen un dominio práctico de los números, las calidades y proporciones de los materiales empleados, así como de algunos principios de física y mecánica para calcular el equilibrio de fuerzas al levantar paredes, columnas y cimientos. Miguel tiene como promedio uno o dos trabajadores a su cargo; en su historia personal cuenta con varios discípulos a los que ha enseñado rudimentos de albañilería, electricidad, fontanería, entre otras cosas. Su

hijo menor cursa el quinto año de la escuela primaria, y como lo expresa Miguel "a su edad yo ganaba para el gasto de mi casa, y este güila mío no sabe hacer nada, y yo veo que no tiene cabeza para los estudios".

Roberto, un muchacho de 25 años, también estuvo forzado a dejar la escuela y empezó como cargador en una ferretería. "Y así fui ascendiendo hasta que llegué a dependiente". Roberto, sin educación formal, ha aprendido a conocer todos los bienes que se venden en su lugar de trabajo, sus usos, nombres y calidades. Y debe hacer bien su trabajo porque como lo dice "...mi jefe está contento conmigo". Y con razón, ya que con calidades personales tan "pobres" el salario que percibe es igualmente pobre, a pesar de que su rendimiento mantiene al jefe "contento". Dice Roberto "Yo en las elecciones ni voto, porque cualquier presidente que gane yo tengo que seguir trabajando igual. Para mí lo importante es que mi jefe esté contento conmigo para que no me falte el trabajo". Roberto está terminando de construir "...la casita, dice uno, cuatro paredes y un techo". Es un pequeño edificio de dos plantas que lo ha obligado también a hacer cálculos físicos, de mecánica y matemáticas, para levantar cimientos, paredes, columnas y dividir los escasos recursos monetarios con que contaba en la forma más eficiente para llevar a feliz término su obra.

Margarita es una señora de 54 años, con enseñanza primaria incompleta, de ocupación oficios domésticos, que ha tenido que alimentar, vestir y educar siete hijos con "lo poquillo que él me trafa. A veces me quedaba sin comer porque idíay no alcanzaba para alimentar tanto güila". En su diario quehacer ha tenido que resolver problemas aritméticos para calcular y programar el "diario" con los ingresos reducidos de la familia, así como ingeniarse otras formas de adicionar "platilla a la casa. Idíay lavando y planchando que es lo que yo se hacer, porque como me que dé tonta porque en mi tiempo no se iba a la escuela". Asimismo, ella es "la que está a la mira de los muchachos, que si se sienten mal, que si ya les dolió algo. Yo les hago una limonada con mucha miel y los froto con cofal, y así, a según, si siguen mal tienen que ir a la Clínica".

Las categorías analfabetismo y educación primaria incompleta se

sustentan en el esquema clásico que calificaba el pensamiento en dos tipos, en orden evolutivo: el pensamiento del "salvaje" en aquellas sociedades carentes de todas las acumulaciones culturales de la civilización occidental a las que los europeos debían llevar los adelantos de la civilización. Y el pensamiento civilizado de las sociedades occidentales caracterizado por una lógica científica. En la actualidad, siguiendo el mismo razonamiento, aquellos sectores que por razones del proceso de producción viven en condiciones deterioradas de existencia, y tienen una apropiación deficitaria del capital cultural, son considerados como seres infantiles, carentes de toda capacidad de razonamiento, carentes de todo conocimiento por esa supuesta incapacidad cognoscitiva que no les permite incorporar su experiencia acumulada en un saber concreto de la realidad: son los primitivos contemporáneos. Por consiguiente, si bien en los documentos se explicita una concepción teórica diferente, en la realidad los programas de educación de adultos se estructuran jerárquicamente imponiendo contenidos, actividades y mecanismos que se reducen a repetir para el adulto el modelo educativo que se aplica a los niños y los adolescentes reproduciendo la misma dinámica de exclusión y el carácter pasivo y dependiente del sujeto. El caso más claro de esta situación es el de la escuela nocturna y los programas de Bachillerato por madurez, que exhiben además de las incongruencias señaladas, el mismo deterioro en cuanto al rendimiento y deserción de las escuelas diurnas regulares (Hernández, 1986; Quirós y Sánchez, s.f.; Camilleri, 1985, 44-45).

Otro aspecto que resulta importante destacar es en cuanto a los objetivos reales y encubiertos que se señalan para la educación. Si bien se insiste en destacar la relación educación y desarrollo económico al precisar como uno de sus fines el entrenamiento de mano de obra calificada suponiéndose que al completar los requisitos formales de aprobación de los estudios en todos los ciclos que organizan el curriculum, redundaría en una condición óptima de inserción en el proceso productivo, y consecuentemente en un mejoramiento en los índices de crecimiento económico del país, el propio Ministro de Educación, en un documento de reciente publicación (MEP, 1986) hace patente la desvinculación trabajo-estudio. Desvinculación que es aun más dramática en el caso de la educación nocturna dada la índole de los principios filosóficos que la motivaron. Desvinculación que segrega a los sectores de menos recursos y

que constituye en realidad una expresión de la contradicción social que facilita a los hijos de profesionales una inserción en la producción como trabajadores altamente calificados, y que facilita a los hijos de los peones su exclusión de esas ocupaciones. Desvinculación para unos y vinculación para otros.

Un estudio de la dinámica del modelo económico imperante nos llevará a la conclusión de que las crisis económicas imperantes y repetitivas surgen de la propia dinámica de la producción capitalista y no del mayor o menor número de egresados de las instituciones educativas. Por el contrario, la problemática del sistema educativo reproduce la lógica de esas contradicciones de la producción capitalista, por tanto, más que una causa de las crisis del ciclo productivo, se constituye en relación estructural del mismo orden de cosas que excluye a un sector de la sociedad de la propiedad de los medios productivos, y favorece por otro lado la apropiación privada de una plusvalía ampliada por los sectores dominantes del acontecer sociohistórico.

En conclusión, el planeamiento de programas que busquen el desarrollo autónomo de adultos socialmente productivos, requiere del conocimiento a fondo de la realidad social total en la que se insertan, y de un trabajo de investigación participativa en el que las propias comunidades expliciten sus necesidades educativas. Así como de un conocimiento de las características de los procesos de transmisión cultural en los sectores subalternos. La educación de adultos debe institucionalizarse en un marco de absoluta flexibilidad para que pueda ser congruente con las particularidades de los diferentes sectores a los que se dirige. La estructura, contenidos y actividades curriculares no pueden ser una réplica modificada de las escuelas que atienden niños y adolescentes. Los objetivos de la educación de adultos no pueden adecuarse a necesidades definidas para un modelo económico que se caracteriza por el fomento de la desigualdad y la exclusión, sino a las realidades concretas de existencia de los grupos sociales, no elidando que en toda actividad social el hombre, como ser activo y productivo, debe ser el eje que dinamice las relaciones y no el objeto pasivo receptor de imposiciones externas.

BIBLIOGRAFIA.

CAMACHO ZAMORA, José A.

"Antropología y Educación. Modernización y Contradicciones en el seno de la Comunidad Rural: el papel de la Escuela". Ponencia presentada en la Jornada Nacional de Reflexión sobre la Formación Docente. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. 1981.

CAMACHO ZAMORA, José A. y Olga ECHEVERRIA MURRAY.

"El maestro, la creatividad y la autonomía en el estudiante costarricense". REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCENCIA EN EDUCACION. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. No. 1 pp 47-57. 1987.

"Educación Formal y Transmisión Cultural". Mimeografiado. s.f.

CAMILLERI, Carmel.

ANTROPOLOGIA CULTURAL Y EDUCACION. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. París, Francia. 1985.

GARCIA CANCLINI, Néstor.

LAS CULTURAS POPULARES EN EL CAPITALISMO. Editorial Nueva Imagen, México. 1986.

HERNÁNDEZ, Ana Cecilia.

"Resumen de la Sistematización del Programa de Bachillerato por Madurez". Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica. Mimeografiado. 1986.

LEIVA, Imelda y Ma. Eugenia BOZZOLI.

Bibliografía Antropológica de Costa Rica. CUADERNOS DE ANTROPOLOGIA. Departamento de Antropología, Universidad de Costa Rica. No. 6. 1987.

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA.

SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION Y POLITICAS EDUCATIVAS A CORTO PLAZO. San José, Costa Rica. 1986.

PARDO, Marta Eugenia.

"Alcohólicos Anónimos: un ejemplo de prestación total". REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES. Editorial Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. No. 34. pp 49-57. 1986.

"Inserción social del adolescente: una visión desde la perspectiva antropológica". En: ADOLESCENCIA NORMAL. Editado por Freddy ULATE MORA. San José, Costa Rica. pp. 69-78. s.f.

QUIROS, Tito y Rafael René SANCHEZ.

"Análisis y Sistematización del Proyecto de Educación de Adultos orientada hacia el trabajo". Mimeografiado. s.f.

SCHNEIDER, David M.

"Notes toward a Theory of Culture". En: MEANING IN ANTHROPOLOGY. Editado por Keith H. BASSO y Henry A. SELBY. University of New Mexico Press, Albuquerque. 1976.