

LOS ÚLTIMOS DE LA FILA: BRECHAS RACIALES Y ÉTNICO CULTURALES EN LA EXPANSIÓN EDUCATIVA

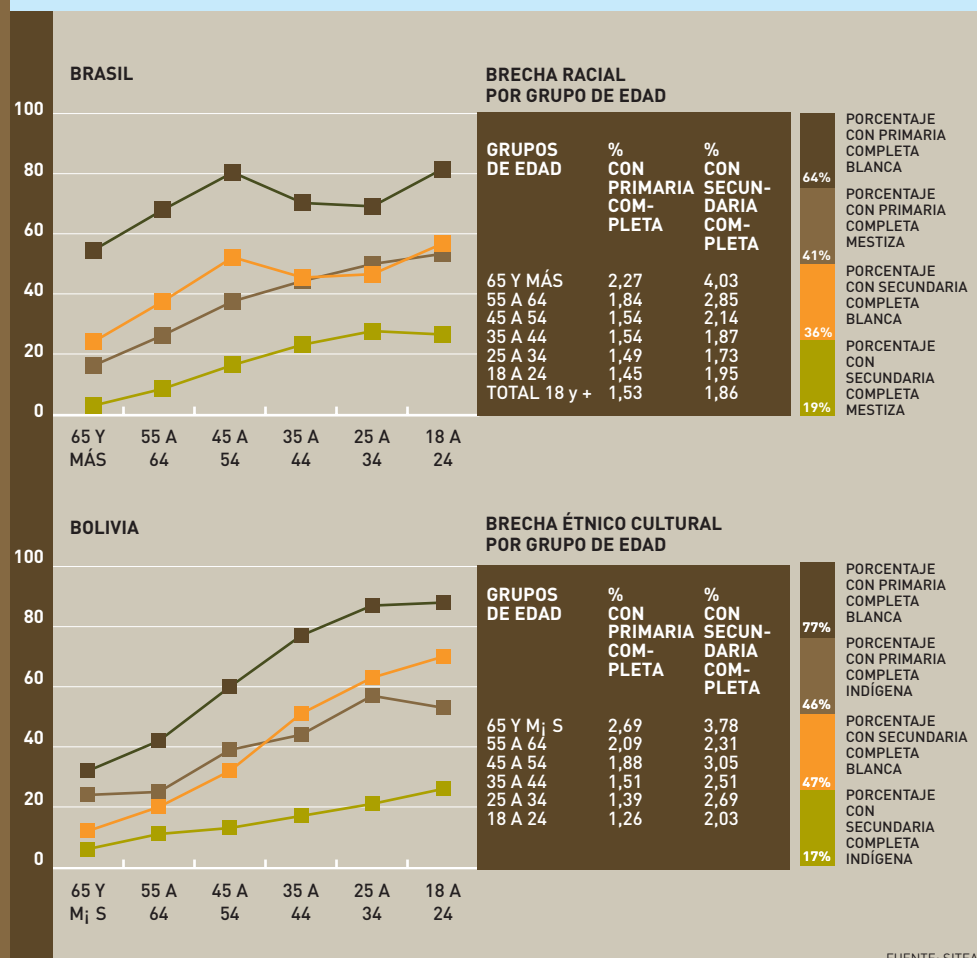
El esfuerzo estatal por lograr la universalización de la escolarización primaria permite seguir las huellas de la fragmentación y las escisiones presentes desde los orígenes de la conformación de las naciones latinoamericanas.

población aborígen permiten observar que, si bien en términos intergeneracionales las desigualdades decrecen, la igualdad en la escolarización respecto a la población blanca aun está lejos de alcanzarse.

Los casos de Brasil con la población mestiza y de Bolivia con la

Como es lógico, son menos agudas en lo que se refiere al completa-

Porcentaje de población mayor de 17 años que completó la escuela primaria y la secundaria por grupo de edad según origen racial o étnico cultural en Brasil y Bolivia. Año 2002



miento de la educación primaria y se acentúan mucho más cuando se considera como parámetro la finalización de la escuela media.

En Brasil, la población blanca con primaria completa alcanza a dos tercios del total mientras sólo el 41% de la población mestiza completó ese nivel. No obstante, las brechas raciales decrecieron de 2,27 entre la población de más edad a 1,45 entre los más jóvenes. Algo similar ocurre en Bolivia, donde más de tres cuartas partes de la población blanca completó la primaria, mientras que entre los aborígenes sólo el 46%

completó ese nivel y la brecha se redujo de 2,69 entre los de más edad a 1,26 entre los más jóvenes.

El acceso a la escolarización media estuvo prácticamente vedado para la población mestiza de más edad de Brasil y aborígen de Bolivia por lo que las brechas en esos grupos de edad resultan las más altas. Pero, si se analiza lo que ocurre entre los jóvenes, se observa que las probabilidades de que los blancos completen la secundaria duplican tanto en Brasil como en Bolivia a las que tienen los jóvenes negros y aborígenes, respectivamente.



ALGUNAS CAUSAS DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA RESPECTO A LA POBLACIÓN INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA

SYLVIA SCHMELKES*

En América Latina, sin excepción, los pueblos indígenas son los que acusan los indicadores más bajos de desarrollo educativo, los que menos acceso tienen a la escuela, los que con mayores dificultades transitan y permanecen en ella cuando acceden, los que con mayores problemas continúan en niveles superiores y los que menos aprenden. Y lo más grave de todo es que son aquellos a quienes menos les sirve la escuela para su vida actual y futura.

Las causas complejas de este fenómeno son estructurales, y tienen raíces históricas y culturales. Remontar la razón profunda de la inequidad educativa en los países que cuentan con poblaciones originarias implica necesariamente conocer estas causas para poder combatirlas. Sin el afán de ser exhaustivos en este breve espacio, se señalan a continuación algunas causas relevantes para definir esta problemática:

El sistema educativo de los países latinoamericanos creció siguiendo el modelo del derrame paulatino de beneficios, del centro a la periferia, y de las zonas más blancas o mestizas a las zonas más indíge-

nas. Los sistemas educativos han llegado tardíamente y de manera empobrecida a las zonas alejadas, rurales e indígenas.

El modelo de desarrollo de los sistemas educativos de América Latina se ha fundamentado en la homogeneidad. Se pensaba que todas las escuelas eran iguales o debían llegar a serlo. Para ello, un conjunto de instrucciones emitidas desde un centro debían ser aplicadas de forma homogénea a realidades diferentes. Con ello, se pensaba, se lograría calidad –en tanto las instrucciones eran informadas– y equidad –ya que todos harían lo mismo. Para asegurar efectivamente esto último, se montó una estructura de vigilancia y control sin caer en la cuenta de que, en una realidad diversa, ofrecer lo mismo sólo se traduce en desigualdad. No hubo posibilidad de atraer y retener a la población que no respondía a las características de aquella que había dado origen al modelo homogéneo. Cuando finalmente se descubrió la necesidad de ofrecer una educación bilingüe e intercultural a la población indígena –tan tarde como en los años 70–, en muchos países se creó una estructura educativa segregada, un

*Investigadora educativa y Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública, México.



subsistema separado del sistema educativo que ha operado hasta el presente con sus propias normas y no ha sido tomado en cuenta para las decisiones de política educativa. En la mayoría de los casos, este subsistema segregado ha ofrecido una educación de inferior calidad en relación a su funcionamiento y a los estándares que establece el sistema.

En el afán por expandir la educación básica, se consideró que primero era la cantidad y después la calidad. Había que asegurar primero el acceso mediante la presencia de escuelas y maestros en el mayor número posible de localidades, después habría tiempo para procurar calidad. Sin embargo, al no ofrecerse calidad, tampoco se logró cantidad, pues el sistema rechazó a los alumnos o, mejor dicho, los alumnos rechazaron el sistema; esto ocurrió sobre todo con los sectores sociales culturalmente más alejados a los que la escuela no parecía tener nada que ofrecer. Nunca se ha logrado proporcionar a los pueblos indígenas insumos educativos en cantidad y calidad siquiera equivalente a los que se distribuyen entre la población perteneciente a la cultura dominante:

los materiales didácticos son más pobres y, desde luego, muy poco adaptados a las necesidades de la población. Por otro lado, el equipamiento de las escuelas indígenas deja mucho que desear y las construcciones escolares suelen ser pobres y descuidadas.

Pero quizás el problema más grave resida en la forma en que se prepara y se asigna al personal docente generalmente integrado por para-profesionales inadecuadamente formados para enfrentar el trabajo propio de una educación bilingüe e intercultural. El caso de México es ejemplar: en 1976, cuando se optó por la educación bilingüe y ante la ausencia de docentes bilingües formados, se decidió contratar a egresados del noveno grado del sistema educativo.

Con el tiempo, el umbral de ingreso fue subiendo hasta llegar al doceavo grado –bachillerato terminado. Eso fue hace ya quince años. Desde ese momento habría sido posible abrir alternativas de formación profesional de docentes indígenas, pero esto no se hizo: la primera oportunidad de formación inicial de docentes indígenas se abrió recién en 2000.

El sistema educativo se pensó a sí mismo como lineal. Había que asegurar la universalización de un nivel antes de pensar en ampliar el siguiente. Si entre la población indígena había todavía problemas para universalizar la educación primaria, éste era un motivo, se decía, para detener la marcha de la secundaria en esa región, y así sucesivamente. Con ello, se han limitado las oportunidades para que los indígenas continúen su formación escolar y se formen cuadros capaces de contribuir al desarrollo de sus pueblos y de sus regiones, incluyendo el desarrollo educativo. Hace muy poco tiempo que comenzó a hablarse de educación superior indígena en América Latina.

En todo este proceso histórico, la participación de los pueblos indígenas ha sido negada. Recién en las últimas décadas sus demandas educativas se han hecho sentir: una educación lingüística y culturalmente relevante para ellos en todos los niveles educativos. La educación bilingüe llevada adelante no ha sido suficiente porque su visión ha sido instrumental: se enseña la lengua indígena sólo en la medida en que ésta sea necesaria para acceder al castellano. Una vez logrado el dominio del castellano, la lengua indígena deja de ser utilizada en el aula. Los indígenas no están satisfechos con esta orientación. Piden, y con razón, que la escuela cumpla una función en la transmisión de las culturas indígenas, que éstas sean sistematizadas y dinamizadas con la participación de sus pueblos, y que sus lenguas se fortalezcan y sean un vehículo de expresión cultural.

Lo expuesto hasta aquí muestra que en la cultura de quienes deciden y gestionan la educación en América Latina hay un profundo racismo, inconsciente, no reconocido como tal, pero no por ello menos crudo y real. A los indígenas se les da menos; se les ofrece lo que se cree que necesitan, pero poquito, menos que a los demás; se los margina de las decisiones educativas y no se toman en cuenta sus demandas. Por eso, los indígenas han reclamado una educación intercultural para toda la población y no solamente para ellos. Una educación que muestre a la población el valor de la diversidad y el importante aporte cultural de cada uno de nuestros pueblos, una educación que combata el racismo.

Esta situación ocurre en países que, aunque recientemente, se reconocen como pluriculturales en sus respectivas constituciones. El hecho de que los países de América Latina se asuman como pluriculturales significa que el ser culturalmente diversos representa para ellos un valor, y también implica el reconocimiento de que la diversidad no amenaza la unidad, como durante tanto tiempo se pensó, sino que, por el contrario, la afianza y fortalece. Tal reconocimiento conduce necesariamente a asumir la responsabilidad de fortalecer las lenguas y las culturas que hacen plurales a los países. Hacerlo bien significa escuchar y lograr la activa participación de los pueblos indígenas, además de asumir el desafío de ofrecer a toda la población una educación intercultural orientada a atacar las causas profundas de la reproducción de las desigualdades mencionadas al principio de este texto.

