

EDUCAR EN LA (DES)IGUALDAD

¿QUÉ SUCEDE CON LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ABORÍGENES EN AMÉRICA LATINA?

POR PAOLA BONAVIDA¹



A quince años de los inicios del siglo XXI, muchos autores consideraban que finalmente se alcanzó esa sociedad igualitaria, esa polis democrática que habían delineado los griegos. La globalización aparecía, para muchos, como la utopía capaz de lograr la gran aldea global, la igualdad de oportunidades para todos los habitantes del mundo, el reino de Utopía con el que soñó Tomás Moro...

Sin embargo, la integración, la aldea global, la promesa de una democracia mundial y de un estado global incluyó a unos pocos. Los Otros, la gran masa mundial de desfavorecidos, no pudieron aprovechar las “ventajas” de la globalización en los diversos aspectos: económicos, políticos, culturales, sociales y también educativos. El desamparo que marca la posmodernidad se manifiesta no solo en el aflojamiento de los lazos afectivos, sino, por sobre todo, en la absoluta inconsistencia del sujeto para afrontar un modelo que se centra en los objetos, las mercancías y la dominación hegemónica en cada uno de los aspectos. El mundo posmoderno se vuelve a dividir en dos: los exitosos y los excluidos de la globalización. Entre esos grandes desfavorecidos se encuentran los aborígenes latinoamericanos. Ellos, históricamente, son los grandes excluidos de la historia occidental.

El sujeto aborígen se enfrenta a un estado de anomia. Se encuentran viviendo en constante marginalidad, excluidos del mundo del trabajo, de los círculos afectivos y sociales. Son esos sujetos periféricos los grandes “perdedores” de la posmodernidad, los que ejercen la violencia hacia otros y hacia ellos mismos en respuesta a un mundo que nos los protege, no los enmarca y los obliga a

situaciones de constante conflicto y soledad.

Las nuevas democracias latinoamericanas (surgidas en los años '80, luego de alternar entre gobiernos constitucionales y dictaduras militares) aseguran que los pobladores nativos son incluidos, reconocidos y respetados. Sin embargo, esa “inclusión”... ¿bajo qué paradigma se realiza? La inclusión se da bajo la mirada occidental. El habitante nativo puede acceder a la escuela pero deberá estar sujeto al sistema occidental de educación, deberá comportarse como la cultura dominante impone, creer sus creencias, compartir tradiciones, costumbres y una lengua determinada.

Entonces, ¿podemos hablar de igualdad e integración en la educación formal a los aborígenes en América Latina? Este trabajo intentará pensar este dilema, planteando la situación actual que se vivencia y tratando de repensar maneras que acerquen e igualen a la sociedad latinoamericana.

REALIDAD LATINOAMERICANA: ALGUNOS DATOS

El problema educativo de América Latina es la situación de aquellos más empobrecidos. A pesar del crecimiento económico, del proceso de urbanización, de la renovación científica y tecnológica, todavía los pobres y los sectores populares sólo tienen acceso limitado a las oportunidades educativas, ni hablar si a esa diferenciación sociocultural-clasista, le agregamos la categoría género.

En relación al caso puntual de los aborígenes latinoamericanos, podemos ver que, en su mayoría, son analfabetos, y que esta realidad se debe al inadecuado sistema educativo oficial. No se tiene en cuenta la lengua ni la cultura aborígen, si bien se ha intentado un reconocimiento de la cultura

nativa por parte de los gobiernos, sigue siendo una cultura autóctona pero periférica, no válida ni legítima. Por tanto, el modelo cultural dominante sigue siendo el occidental.

Cabe aclarar que la presencia de la población indígena es muy significativa en América. En América Latina existen cerca de 45 millones de personas indígenas que representan 8,3 % de la población de la región. Están subdivididos en más de 400 grupos etnolingüísticos, concentrados en dos áreas: Mesoamérica (México y Guatemala), y la región andina (desde el norte de Chile hasta el sur de Colombia). El resto de las etnias se encuentran dispersas por las demás regiones del continente.

En Guatemala alcanza el 59.7 por ciento de la población, en Bolivia el 59.2 por ciento, Ecuador el 33.9 por ciento, Perú el 36.8 por ciento, México el 12.4 por ciento y el resto de los países oscila entre el 6 y el 2 por ciento, con excepción de Uruguay, que no cuenta con aborígenes en su población.

Las comunidades indígenas han padecido siglos de exclusión y en casi su totalidad viven actualmente en condiciones de pobreza. La mayoría de estos pueblos en Latinoamérica expresan manifestaciones culturales propias. Habitan en áreas rurales, casi siempre desfavorables para la producción agrícola, generalmente aislados de los centros urbanos. Hablan sus propias lenguas, practican sus propios ritos, tienen una visión diferente a la occidental y conservan ciertas normas de vida y costumbres autónomas.

Su vía de transmisión de conocimientos es

¹ CONICET - Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

oral. Casi la totalidad de los nativos son analfabetos, esto se debe al inadecuado sistema educativo oficial de los Estados, que no tienen en cuenta las necesidades de los niños de las comunidades. El analfabetismo es siempre mayor en las poblaciones aborígenes que en el resto, y la diferencia dentro de estos mismos pueblos es notoria, ya que el índice es mayor en las mujeres que en los hombres.

Según la UNESCO, en Guatemala, el 54 por ciento de los indígenas son analfabetos y en Bolivia el 36 por ciento. Mientras que en Argentina el 56 por ciento de los mapuches no va a la escuela.

El proyecto educativo actual es homogeneizante y culturizante. No respeta las diferencias culturales, ni el bilingüismo. La educación básica es concebida por la sociedad dominante como un instrumento de 'civilización'. Así, el castellano es considerado como la única herramienta de aprendizaje.

La castellanización de la educación indígena se caracteriza por tener la intención de integrar a la civilización aborigen a la sociedad, a lo que se determina autoritariamente que es 'la sociedad'. Se impone el castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin tener en cuenta la lengua y la cultura indígena. Considera que los pueblos nativos carecen de cultura.

Por otra parte, la mayoría de los maestros no conocen la lengua indígena ni los aspectos socioculturales de los niños, porque no tienen una preparación adecuada. En este modelo no se tiene en cuenta la realidad indígena. El calendario escolar, los horarios, planes y los programas son incompatibles a sus condiciones, ya que el tiempo y el espacio son distintos a la cultura occidental. Su mundo está concebido en función de la actividad productiva, la vida cotidiana y en las festividades religiosas.

De esta manera, se altera la identidad colectiva de los indígenas. Si bien la identidad se va resignificando, no es algo dado de una vez y para siempre y necesita -necesariamente- de un "otro", de una relación de alteridad; de esta forma, la cultura occidental dominante refuerza la posición de dominados, de enajenados, de subalternos que históricamente han tenido los aborígenes latinos.

La identidad aborigen se ve alterada, dañada, subestimada. Al indígena lo rodean problemas tales como el prejuicio y la discriminación, por un lado y la autonomización del lenguaje y la cultura, por otro.

Si bien los Estados-Nación latinoamericanos reconocen el derecho de los pueblos aborígenes a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales y su lengua, en la práctica concreta, el prejuicio, el desconocimiento y la discriminación hicieron que los derechos de los grupos indígenas se vean obstaculizados.

Por un lado, la estructura docente hace que, cuando existe, el maestro bilingüe esté relegado a un cargo de auxiliar y no goce de los mismos derechos y categoría que los maestros de grado, sufriendo así una doble discriminación.

Otras veces, la implementación de los programas interculturales recarga la tarea de los docentes, la mayoría de los cuales carece de una formación adecuada por lo que generalmente todo resulta en una mera traducción de los contenidos curriculares a la lengua vernácula, olvidando los patrones culturales originales y regionales, y desplazando los saberes locales y sus pautas de transmisión.

Por otra parte, nuestras poblaciones originarias se han transformado, como consecuencia de las distintas políticas del Estado y la expansión del capitalismo, en poblaciones de frontera, arinconadas, en riesgo. Así, los planes dirigidos a las poblaciones originarias suelen caer en el asistencialismo. El enfoque educativo debe ser menos limitado para garantizar una vida digna para estas comunidades.

Las acciones orientadas a fomentar el conocimiento y la difusión de nuestras culturas originarias y sus lenguas pueden no sólo contribuir a luchar contra el prejuicio y la discriminación. Sino también ayudar en la preservación y reconstrucción de la identidad cultural de los pueblos originarios como habitantes reales de nuestro propio territorio. Por lo tanto, es necesario formar docentes que puedan trabajar desde esta perspectiva.

CRISIS CONSTANTE

La situación de crisis económica y social que sufre América Latina muestra alternativas políticas, desequilibrios económicos e inequidades sociales. En el plano político, se discute la función del Estado y las posibilidades de participación. En lo económico, se plantean desequilibrios entre importaciones y exportaciones, entre ahorro e inversión, entre ingresos y gastos públicos, entre la demanda y la oferta de trabajo, entre la capacidad instalada y la utilizada. En lo social, se manifiestan inequidades en la nutrición, en la distribución del ingreso, en el empleo, en los servicios de salud, educación y saneamiento y en la seguridad social. En el plano específico de la educación, se discute el ideal educativo, la calidad y cobertura de las prestaciones, su vinculación con el mundo del trabajo, su grado de descentralización y la forma de financiamiento. La elección de alternativas y la prioridad que se asigne a la solución de cada desequilibrio e inequidad dependen del criterio que se adopte.

Asimismo, América Latina debe convivir, a lo largo de su territorio, con tres grandes problemas: la pobreza, la desigualdad y la fragilidad de las instituciones (Leis: 2007). Todo ello acarrea nuevas problemáticas consideradas como centrales para nuestros gobiernos y se deja de lado la cuestión de la diferencia, de los indígenas y sus necesidades educacionales.

Así, en la era de la globalización y de la internalización de las economías nacionales, pareciera un contrasentido "lógico" que la cuestión de las nacionalidades y de las etnias, como fenómeno histórico, estén cobrando una inusitada actualidad en las decisiones políticas y en la reflexión teórica entre científicos sociales y entre educadores. Como una negación al proyecto de la globalización se está planteando que ya las fronteras no se deben establecer en función territorial, sino en función de las identidades nacionales.

La emergencia en el escenario mundial de movimientos sociales y políticos, por la reafirmación de las identidades nacionales, están ocupando una parte importante de la atención internacional.

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN ABORIGEN

La educación indígena forma parte de la educación básica, particularmente de los programas y proyectos de la educación de adultos. Este tipo de educación se orienta a posibilitar que la población indígena de los países latinoamericanos se apropie de los códigos y símbolos de la cultura escrita, de manera que sus miembros puedan tener una mayor participación en su medio sociocultural y en la sociedad global.

Sin embargo, los símbolos, contenidos educativos, lenguajes y tradiciones a los que se apunta en la educación formal, pertenecen al modelo educativo occidental. La población aborigen de la región cuenta con una notable especificidad histórico-cultural, la cual en lo fundamental viene dada por la cosmovisión de la vida y la sociedad que tienen los indígenas, que se expresa en una lógica distinta a la sustentada por la cultura occidental.

Según Zúñiga (1987), "las estimaciones numéricas más confiables indican que en la actualidad viven en América Latina poco más de 40 millones de indígenas, subdivididos en más de 400 grupos etnolingüísticos que incluyen microetnias de pocos centenares de individuos, hasta macroetnias de millones de personas, concentradas en dos áreas: Mesoamérica (México y Guatemala) y la región andina (desde el norte de Chile hasta el sur de Colombia). El resto de las etnias indígenas se encuentra disperso en las demás regiones del continente" (Zúñiga, 1987).

Por otra parte, Hernández (1987) reconoce que "la mayoría de los pueblos aborígenes latinoamericanos vive en áreas rurales, casi siempre desfavorables para la producción agrícola, en zonas montañosas y dispersos en áreas boscosas, generalmente aislados de los centros urbanos. Hablan sus propias lenguas, practican sus ritos religiosos, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la occidental y conservan ciertas normas de vida y costumbres autónomas. En síntesis, expresan manifestaciones culturales propias".

Por tanto, mientras la escuela reproduce modelos educativos y contenidos propios de la cultura occidental, las relaciones interétnicas que se establecen a nivel educativo entre pueblos indígenas

y sociedad latinoamericana, es decir, las que se establecen entre dos grupos sociales que no comparten la misma cultura y lengua, determinan siempre una relación de clase. Estas relaciones marcan el vínculo establecido históricamente entre un sector dominante y los sectores sometidos, entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas. Estas relaciones intrínsecas, asimétricas, se fundan sobre una doble situación de opresión, que se da en los planos económico, político e ideológico-cultural.

Las democracias latinoamericanas se han impuesto la problemática indígena como un tema de agenda. Así, han tratado de documentarlos, otorgarles ciudadanía y ofrecerles las "bondades" del sistema educativo regional. Sin embargo, éste se piensa, se dicta, se entiende y se aplica desde la mirada cultural dominante: la occidental.

Entonces, no podemos decir que no existe oferta educativa para los pobladores nativos, sin embargo, ¿podemos hablar que la educación para los unos y para los otros es democrática?

La demanda educativa de la población indígena se enfrenta con una oferta, principalmente la proveniente del sistema educativo formal, caracterizada por su contradicción, porque por un lado lo desampara en términos de asignación de recursos y por el otro, trata de incorporarlo a la modernidad occidental, a

través de un proyecto educativo culturizante y homogeneizante. Esta incorporación no es más que expresión de la visión político-cultural del Estado-nación y de la sociedad dominante.

Con este enfoque occidental se han desarrollado la mayoría de los programas y proyectos educativos destinados a la población indígena. En este marco de ideas se ha desarrollado la práctica de la alfabetización y de la educación básica de adultos, pues, ésta ha venido siendo concebida por la sociedad dominante como un instrumento de "civilización", capaz de resolver los problemas sociales, económicos y políticos de las comunidades indígenas, en particular, y de la sociedad nacional en general.

De esta manera, nuestros gobiernos consideran a la alfabetización es considerada como un medio de comunicación imprescindible al cual debe tener acceso el mundo indígena. Se parte del criterio de que en la sociedad moderna no es posible mantenerse al margen de un instrumento de uso universal, tanto por las ventajas que puede proporcionar, como por el problema social que representa el alto índice de analfabetismo existente en los países de la Región, en particular en la población aborigen.

Por otro lado, si bien los grupos indígenas viven en precarias condiciones sociales, existe una gran diversidad cultural entre distintas etnias y algunas dife-

rencias socioeconómicas entre la población indígena. Se ha logrado demostrar que, desde la época de la colonia, la palabra "indígena" ha sido utilizada para definir una condición de marginalidad más que para referirse a un grupo étnico, cultural o lingüístico.

Tal es así que el término "indígena" esconde importantes diferencias culturales entre las distintas etnias.

Según el Instituto Nacional para la evaluación de la Educación, una de las diferencias importantes que se pueden observar entre grupos indígenas está en el valor simbólico y práctico que se asigna a la educación formal, concibiéndola como una vía para la movilidad social y como una tarea que requiere de un compromiso sostenido en el largo plazo.

Además, algunos grupos aborígenes perciben a las escuelas como instituciones que pueden dañar la cultura ancestral del conglomerado. En consecuencia, estas poblaciones ofrecen resistencia a las escuelas y ven a la educación formal como un medio para adquirir habilidades básicas que les permitan continuar con su producción tradicional y establecer relaciones económicas con la cultura dominante (Taracena & Bertely, 1997). Por otra parte, hay que tener en cuenta que, entre las comunidades aborígenes, se encuentran variaciones internas en las condiciones socioeconómicas. Esto conllevaría a distintas oportunidades educati-

vas para los niños.

Asimismo, es innegable la marginación que experimentan los grupos indígenas en el ámbito de la educación. El panorama educativo para los niños indígenas no es especialmente promisorio y la inscripción anual es mayor entre los niños mestizos que entre los aborígenes, así como la deserción escolar es cada vez mayor entre los descendientes de nativos.

UN MODO DE CONCLUSIÓN

Abordar la contribución de la educación como ciencia, y el de la educación indígena en particular, a la construcción de un nuevo proyecto de sociedad está determinado en gran medida, por la explicitación de este saber. Concebir a la educación como un saber científico, es decir, entender a la educación desde una perspectiva científica que tiene su propia especificidad, su propio objeto de estudio y su propio campo de trabajo.

Históricamente, los aborígenes han buscado el reconocimiento de los Estados y las instituciones que este alberga. Entre muchos de sus reclamos, las organizaciones indígenas demandan la implementación de una educación adecuada a su realidad, en especial en las zonas rurales. Así, se han dado ciertos avances en esta materia y han surgido en el territorio latino programas en Educación Intercultural Bilingüe.

Este modelo educativo permite el rescate de la lengua, la interacción y el diálogo entre



las distintas culturas existentes. Incita al niño a que descubra la diferencia en su propia sociedad y a reconocer lo propio en las otras sociedades.

Lo Intercultural contribuiría a mejorar la calidad y la igualdad de la educación a través de la difusión del conocimiento y la valoración de los pueblos aborígenes. La educación intercultural bilingüe sería un discurso indígena latinoamericano para la recuperación, el rescate de múltiples identidades que coexisten en distintos territorios del continente.

La tarea de la educación indígena es la de contribuir a que estas poblaciones no pierdan su identidad, tomando en cuenta la tradición oral y comunitaria de estos pueblos. La escuela puede, si se implementa adecuadamente este modelo, articular con mayor facilidad con la sociedad al garantizar, a través de ella, la continuidad de las tradiciones aborígenes y la visión que ellos tienen del mundo.

La alfabetización significa el disfrute del derecho a la educación, como condición importante de la ciudadanía activa de una gran diversidad de personas aportando sustantivamente tanto a la construcción del desarrollo con equidad, como a la democratización de la democracia. Como afirma Paulo Freire: "Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento".

Se trata de la cultivar una ciudadanía formada, crítica y madura que comprenda y asuma que todos y todas son sujetos de derechos y obligaciones. Para algunos gobiernos muchas veces la participación se reduce a involucrar a la gente en la ejecución de políticas definidas desde arriba, obstruyendo la posibilidad de participación en diversos grados incluso el decisorio, en cambio para los movimientos ciudadanos la búsqueda de participación real es una de sus principales reivindicaciones.

Cualquier sistema que no sea sosteniblemente fundamentado en un modelo participativo y transparente, se convierte en un esquema autoritario o sociedad de dominación que pervierte los objetivos enunciados por muy bellamente expresados que estén. Es innegable la necesidad de estrechar o anular la brecha entre el quehacer público y la ciudadanía. Sólo en la medida en que el ciudadano se considere parte del ciclo de políticas públicas tendrá la iniciativa de ser actor y fiscalizador.

En esta ciudadanía, el sujeto democrático gesta la participación y se gesta en ella. La participación es clave pues está íntimamente ligada al acceso a la toma de decisiones, tomando en cuenta la voluntad de los sujetos. Es la voluntad de ser menos objeto y más sujeto. De reconocerse y ser reconocidos. De no ignorar la diferencia. De coexistir... En fin: de igualdad en la educación.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (2002). *El conflicto de las facultades*. Colección Pedagógica Universitaria, núm. 37-38. Xalapa, Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Estrategias de reproducción y modos de dominación*. Colección Pedagógica Universitaria, núm. 37-38. Xalapa, Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Carballo Villagra, Priscilla (2008) *Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica*. En publicación: Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía* Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita Victoria; Mafrá, Jason; Fernandes de Alentar, Anderson. ISBN 978-987-1183-81-4
- Casillas, Miguel Angel (julio-agosto 2000). *Notas para leer los campos*. Casa del Tiempo, núm. 18-19 Vol. II Época III. México: UAM.
- Casillas, M. A. (abril-diciembre 1998). *Notas sobre la socialización en la universidad. De la tradición a la innovación necesaria*. Revista JOVENes, Cuarta época, Año 2, N° 7.
- Casillas, M. A., CHAIN, R. Y Jácome, N. (abril-julio de 2007). *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana*. En *Revista de la Educación Superior*, núm. 142, Vol. XXXVI

(2). México: ANUIES.

- Casillas, M. A., De Garay, A., et al. (Enero-abril 2001). *Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 11, Volumen VI. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castel, Robert (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. Gallimard. París.
- Cetrulo Ricardo (2001) *Freire y la Gestión Pública*. Fundación Instituto del Hombre. Montevideo, Uruguay.
- Durkheim, Emile (1967) *De la división del trabajo social*. Schapire Editor. Buenos Aires.
- (1973) *La educación moral*. Schapire Editor. Buenos Aires.
- (1974) *El suicidio*. UNAM. México.
- Freire, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- (1994) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1997) "Mi primer mundo" en *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- (2002) *Pedagogía da autonomía: saberes necesarios à prática educativa*. San Pablo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (1998) *História das idéias pedagógicas*. San Pablo: Ática.
- Giddens, A. (1993) *Consecuencias de la Modernidad*. Amortorrou. Buenos Aires.
- Habermas, Jürgen (1989) *El discurso filosófico de la Modernidad*. Taurus. Madrid.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México, D. F.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México, D. F.
- Leis, Raúl (2007) *Alfabetización y Educación Básica de las Personas Jóvenes y Adultas*. Bogotá, Colombia.
- Svampa, M. (2000) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Biblos. Buenos Aires.
- (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y en los barrios privados*. Biblos. Buenos Aires.