

América Latina: la agenda educativa frente a la desigualdad y la globalización

Es un lugar común señalar que la educación es una herramienta fundamental para el desarrollo de los países y que, en regiones como América Latina, constituye un motor indispensable para reducir la pobreza y las brechas y males generados por la desigualdad y la discriminación. Pero, la cantidad, la calidad y los esfuerzos realizados por los actores públicos de la región para mejorar las condiciones educativas de los ciudadanos, en particular las de los sectores más excluidos, indicarían que la educación es una prioridad sólo para unos pocos. Pareciera que para una mayoría de gestores y decisores de políticas de desarrollo, es suficiente con mantener el incremento de la cobertura educativa porque, más allá de los pronunciamientos oficiales, la realidad muestra un descuido frente a otros retos, reflejado en la exigua inversión dirigida al sector educativo en la mayoría de países, la inequidad entre sectores rurales, indígenas y urbanos, entre clases altas, medias y pobres, o la escasa calidad y pertinencia de los contenidos educativos en relación con los procesos y las demandas de desarrollo locales, nacionales e internacionales.

Karina Pacheco Medrano es docente del Programa SIT-Perú e investigadora asociada de la Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos (AIETI)

Es cierto que hasta hace una década la discusión en los ámbitos políticos nacionales y la cooperación internacional estuvo centrada en cómo expandir el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sobre todo para las poblaciones más vulnerables ante la pobreza, de modo que en prácticamente todos los países latinoamericanos se han dado avances significativos en esta línea.¹ Sin embargo, la pobreza y la exclusión han mantenido índices elevados, mientras las estrategias para incrementar el acceso a la educación de mujeres, poblaciones indígenas, afrodescendientes y urbano-marginales, sólo

¹ Dos excepciones son Guatemala y Nicaragua, países que registran las tasas más bajas de matriculación en América Latina y el Caribe, con índices mínimos de mejoría, particularmente en el nivel secundario: en 2001, Guatemala sólo tenía una tasa de matrícula del 26% de sus jóvenes en este nivel, y Nicaragua un 36%. En CEPAL-UNESCO, *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, Serie Seminarios y Conferencias N° 43, Santiago de Chile, 2005.

excepcionalmente han estado ligadas a criterios de pertinencia y calidad de los servicios educativos públicos. Esta situación ha fomentado que la desigualdad económica, así como la desigualdad de oportunidades básicas entre ciudadanos (educación, salud, empleo), siga creciendo a una intensidad trepidante. Esto revela la necesidad de ampliar el enfoque de las reformas educativas, así como atisbar líneas de acción innovadoras que garanticen una mayor eficacia y consistencia en las reformas que se apliquen. De modo que los objetivos de desarrollo ligados a la educación no sólo apunten a garantizar el logro de la Primaria completa para todos los niños y niñas, sino a dotarles de mayores y mejores herramientas cognitivas que optimicen sus fortalezas de cara a las demandas de la realidad local, nacional y global, y la reducción de la desigualdad que hoy por hoy reproduce su exclusión, y para convertirlos en sujetos activos de su propio desarrollo.

Este artículo presenta un panorama general sobre la desigualdad educacional en América Latina y a partir de esa base algunas conclusiones y reflexiones que puedan aportar a las líneas de acción discutidas en proyectos, programas y políticas educativas. El primer apartado es un repaso sobre el proceso y los alcances del acceso a la educación en América Latina, realzando la situación de la desigualdad educativa en la región. A continuación se examinan algunas nuevas tendencias educativas demandadas en el marco de la globalización, así como la persistente ausencia de contenidos educativos que respondan a las necesidades y realidades locales. El tercer apartado aborda el crecimiento de la brecha entre los servicios educativos privados y públicos, y el cuarto la mayor profundidad de dicha brecha para las poblaciones indígenas. En la última parte se presentan algunas conclusiones y reflexiones generales.

Paradojas del acceso a la educación en América Latina: más cobertura y mayor desigualdad

A lo largo del siglo XX, el acceso a la educación ha seguido un largo proceso de luchas y demandas sociales ligadas a las grandes transformaciones políticas, económicas y demográficas que acontecían en el continente latinoamericano. No sólo el analfabetismo limitaba el desarrollo de la potencialidad intelectual y el mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones excluidas de los sistemas educativos, sino que impedía su misma participación política y las colocaba en situación de extrema vulnerabilidad en los circuitos mercantiles. Incluso en Argentina, Uruguay y Chile, países con instituciones democráticas relativamente sólidas a inicios del siglo XX, los analfabetos (así como las mujeres) carecían del derecho a ser elegidos, mientras en otros como Perú, Bolivia, Colombia o Ecuador, los analfabetos ni siquiera tenían el derecho a elegir, de modo que la decisión sobre quién regiría los designios de estos países (hasta 1952 en Bolivia, 1978 en Ecuador, 1979 en el

Perú, o 1988 en Brasil) reposaba solamente en la decisión de reducidos sectores de la población.² Durante gran parte del siglo XX, la mitad de la sociedad compuesta por las mujeres, sumada a una mayoría de pobres, indígenas y afrodescendientes analfabetos, es decir una enorme proporción de la población, no participaba de los procesos electorales, hecho que sin duda afectaba la calidad, la representatividad y la misma legitimidad de aquellas democracias.

Más allá, la falta de acceso a la educación se constituía en un factor añadido de discriminación social, un severo impedimento para el ejercicio de la libertad y la promoción socioeconómica, así como una fuente propicia al engaño de quienes desconocían las matemáticas básicas para realizar transacciones monetarias. De ahí que el dominio de la palabra escrita y la contabilidad numérica, desde el mismo tiempo colonial, causaran admiración y un profundo deseo de apropiación por parte de quienes carecían de acceso al aprendizaje de esos saberes. Al mismo tiempo, y comoquiera que la educación implicaba una “apertura de ojos”, el acceso a ésta en muchas ocasiones fue boicoteado, incluso con violencia, por algunas elites cuyas utilidades se veían favorecidas por el desconocimiento de los iletrados.³

Al despuntar el siglo XX en el Cono Sur, y a partir de los años treinta y cuarenta en el resto de países de la región, la educación pública fue ampliando su cobertura a más sectores sociales, fruto de nuevas reivindicaciones políticas (como el feminismo o la corriente indigenista en el caso de Perú, México y Bolivia), una creciente demanda de las propias sociedades o la visión de algunos líderes que observaron que los sistemas educativos incluyentes era básicos para lograr un desarrollo más sostenido y sólido. Esta tendencia se vio reforzada por los avances en los derechos humanos a nivel internacional tras la II Guerra Mundial.

Con mayor énfasis y antelación en México y los países del Cono Sur, con menores presupuestos y más tarde en los países andinos y centroamericanos, la cobertura de los servicios educativos logró avances espectaculares entre las décadas de 1960 y 2000, producto tanto de la sensibilización respecto al derecho a la educación, como de la misma explosión demográfica ocurrida en esas décadas. Los resultados de ese proceso se han reflejado en el crecimiento de los centros de educación inicial, escuelas primarias, colegios secundarios y universidades públicas, y en el incremento porcentual de alumnos de sectores excluidos que antaño apenas se beneficiaban del sistema escolar. Así por ejemplo, en Perú, de 1960 a 2003 el número de escuelas públicas en el sector rural se multiplicó por doce; mientras la cobertura de universidades se multiplicó por nueve, pasando de nueve universidades (siete

² Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), “Democratización del sufragio”, 2007, en www.iidh.ed.cr; Transparencia electoral, *Datos Electorales*, Boletín I, Lima, 21 de noviembre de 2005.

³ Una situación tan frecuente, que la historia, las ciencias sociales, así como la literatura y la cinematografía latinoamericana han registrado numerosas obras donde las luchas por el acceso a la educación y la misma reforma educativa han sido tema o escenario central de sus argumentos.

públicas y dos privadas) el año 1960, a 81 (19 públicas y 72 privadas) en 2003.⁴ Ahora bien, el incremento de la cantidad no fue de la mano de la calidad. Por el contrario, los presupuestos destinados al sector educativo no crecieron al mismo ritmo, e incluso se redujeron,⁵ lo que significó dividirlos entre un número bastante más grande de servicios y alumnos que cubrir, medrando así la calidad de la educación impartida, sobre todo en los sectores tradicionalmente relegados por el Estado. Un caso elocuente es el de las escuelas rurales en Perú, cuyo número se multiplicó en las últimas décadas. Sin embargo, de las 25.586 que había en 2005, el 30% funcionaba bajo el régimen de unidocencia, es decir, centros educativos que en una sola aula agrupan a niños de los seis grados de Primaria bajo la tutela y enseñanza de un solo docente. Asimismo, de las 8.623 escuelas que operaban bajo este sistema en todo el país, el 90% de ellas se ubicaba en el sector rural,⁶ precisamente donde el déficit educacional es más grave, y donde la población indígena es mayoritaria, un elemento que acentúa la tendencia a otorgar los peores servicios a esta población. Si a este marco le añadimos la ausencia casi total de programas de educación intercultural bilingüe, o las altas tasas de desnutrición crónica y trabajo infantil que caracteriza al estudiantado del sector indígena rural en países como Perú, no es extraño que en la evaluación de la capacidad lectora que se realizara en 2002 el porcentaje de niños quechuahablantes de sexto grado de Primaria que entendió los textos de la evaluación no superó el 0,5%.⁷ Tampoco es extraño que con toda esa suma de factores adversos, el ausentismo escolar sea dramático en estos sectores, ni que las tasas de abandono de la educación en el nivel primario dupliquen y hasta tripliquen aquellas que se dan entre la población hispanohablante de los sectores urbanos. Esta brecha también es enorme entre los sectores pobres frente a las clases medias y altas del ámbito urbano.

El incremento de escuelas en América Latina entre 1960 y 2000 no fue de la mano de la calidad

Como podemos observar en el Gráfico 1, la desigualdad socioeconómica que tanto caracteriza a América Latina tiene uno de sus correlatos más dramáticos en el porcentaje de población de los quintiles superiores que concluye la Primaria, frente a aquellos de los quintiles inferiores (27% frente a 3.7%), una brecha particularmente abismal en los países centroamericanos, así como en Bolivia, Paraguay y Brasil.

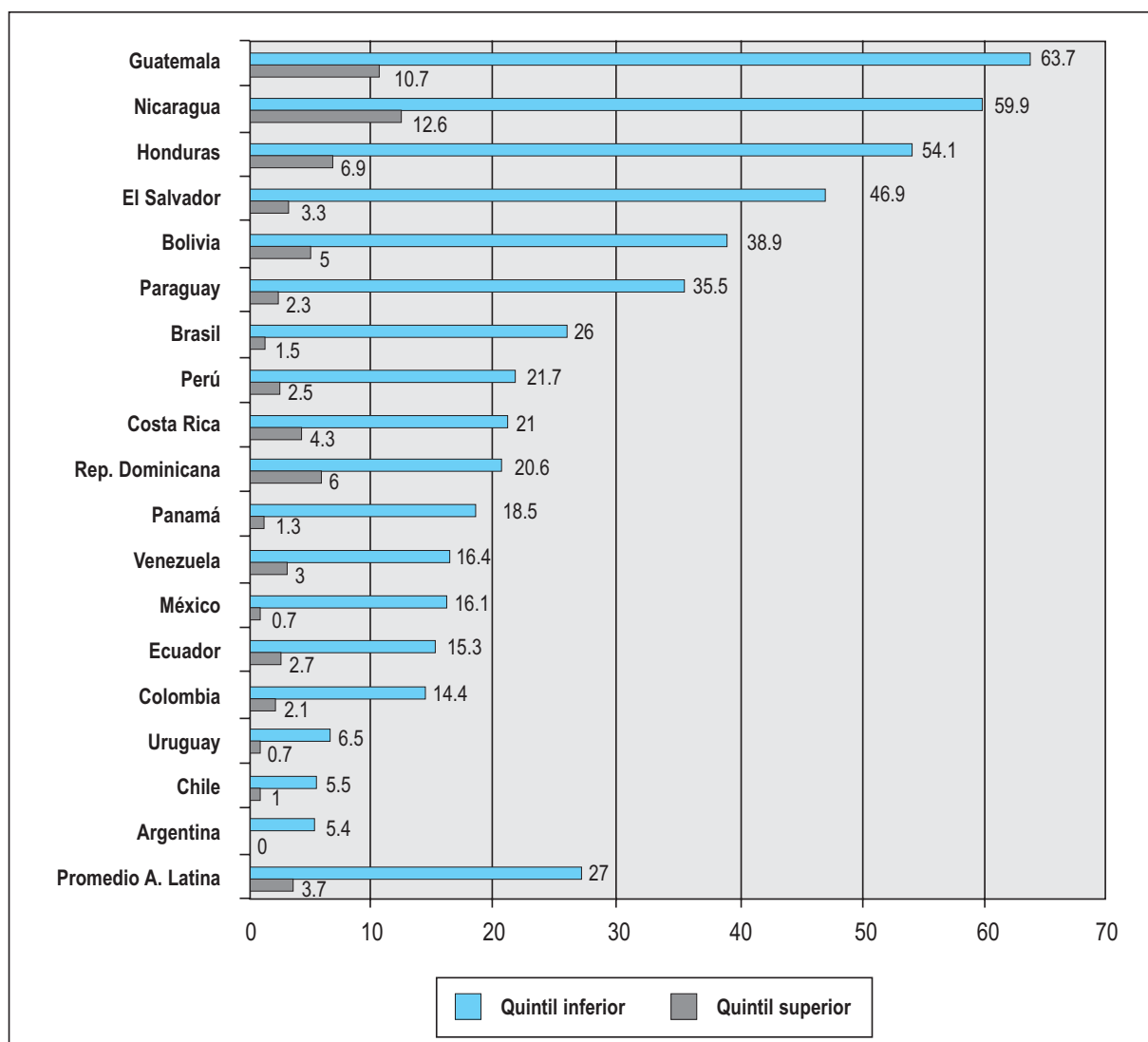
⁴ Ver N. Lynch, *Los últimos de la clase: aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Unidad de Postgrado, Lima, 2006.

⁵ Particularmente a partir de los años noventa y a raíz de las reformas económicas propulsadas por el "Consenso de Washington".

⁶ D. Córdova, "Educación rural y escuelas unidocentes: inversión sin retorno e imposibilidad educativa", *Revista Foro Educativo* N° 8, Lima, julio 2006.

⁷ Ministerio de Educación del Perú, *Evaluación de aprendizaje 2002*, en www.mined.gob.pe

Gráfico 1. Personas de 15 a 19 años que no han logrado concluir la educación primaria según quintiles de ingresos. Total nacional (%)



Fuente: CEPAL, 2005.⁸

Nuevas tecnologías y nuevos retos educativos ante un mundo global y local

En los años ochenta, saldrían a la luz otros factores que atañen a la (deficiente) calidad de la educación pública y al crecimiento de la desigualdad de oportunidades originada por ésta. Factores como las nuevas tecnologías, idiomas extranjeros (fundamentalmente el inglés) demandados por un mundo día a día más interconectado o la priorización de aprendizajes

⁸ CEPAL, *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 2005.

dirigidos a un mundo cada vez más urbano, han ido ahondando la brecha entre quienes más y menos acceso tienen a estos conocimientos; a la vez que se abandona la capacitación en ramas pertinentes para responder a las demandas de la realidad local y regional que subsiste al interior de los países.

Incluso en regiones con altas proporciones de población indígena el currículo educativo marca como obligatoria la enseñanza del inglés como primer idioma después del español, pero no la de la lengua originaria prevaleciente de esa región

No cabe duda que la irrupción de las nuevas tecnologías en los sistemas de enseñanza intensifica, facilita y amplía las posibilidades de aprendizaje, a lo que se ha añadido la expansión de internet como vía de acceso a una variada y cada vez más rica fuente de información actualizada. Aquí el problema radica en que los presupuestos públicos (aun cuando se hubieran incrementado notoriamente), no alcanzan para dotar de ordenadores y cubrir los costos de los servicios de internet, máxime en las poblaciones aisladas, que, como ocurre en los países centroamericanos y andinos, por lo general carecen de servicios de electricidad y/o de telefonía. En este sentido, la oferta de nuevas tecnologías en un gran número de escuelas privadas se ha convertido en uno de los mayores atractivos para los padres de familia que no desean ver a sus hijos excluidos de estas herramientas. Este hecho ahonda la brecha entre quienes pueden pagar y quienes no, puesto que permanecer en un centro público que no ofrece estos servicios agudiza la vulnerabilidad ante la exclusión, que en este caso, ya no se mide sólo en términos nacionales, sino del globalizado mundo internacional. Bien es cierto que países como Colombia, Chile, Argentina y Uruguay han invertido importantes presupuestos para superar esta brecha, pero aún es insuficiente. En el caso de países como Guatemala, Bolivia o Ecuador, los gobiernos nacionales y algunos locales, así como la cooperación internacional, están implementando diversos planes piloto en esta línea, pero benefician a grupos reducidos del estudiantado de nivel público y suelen desplegarse como luces aisladas en un entorno difuso y oscurecido.

¿Cómo superar esta creciente brecha? Esta es una de las cuestiones más discutidas en las propuestas de reformas curriculares. También se halla como oferta en gran parte de las propuestas educativas de los partidos políticos frente a los ciudadanos. En este caso, las respuestas no son demasiado complejas, pero demandan presupuestos considerables que pocos gobiernos se muestran dispuestos a proporcionar, en parte porque son cantidades que no se reducen a la compra de los equipos, sino que se extienden a la dotación de servicios de electricidad y telefonía allá donde no existen, al mantenimiento de los equipos una vez instalados y, sobre todo, a la capacitación, actualización y dotación de profesionales

expertos que puedan impartir ese tipo de clases. Sin una inversión sólida y sostenida en esta línea, los numerosos alumnos que no pueden costearse una alternativa en las escuelas privadas quedan más expuestos aún a la exclusión.

Con respecto a la enseñanza de idiomas que faciliten la comunicación con el mundo en el marco de la globalización, se produce un fenómeno donde la apariencia dice mucho, pero el fondo presenta literalmente un severo problema de idioma. El acceso a centros educativos que proporcionen esta herramienta con calidad resulta otro de los elementos que distinguen a unos ciudadanos de otros, y que acentúan la desigualdad. Así, en gran parte de América Latina el inglés está introducido en prácticamente todos los currículos del ámbito rural y urbano; sin embargo, más allá del papel, la realidad muestra que en gran parte de los centros educativos públicos, sobre todo en el sector rural y urbano-marginal, los profesores de inglés tienen conocimientos bastante precarios de dicho idioma. La situación no es muy distinta en el sector privado, que si bien suele brindar niveles más elevados de idiomas extranjeros, tampoco garantiza un aprendizaje sólido de los mismos. Por lo general, sólo los colegios de élite ofrecen sistemas de enseñanza bilingüe adecuados (sobre todo inglés-español) que preparan a su alumnado para comunicarse y por tanto movilizarse con mayor facilidad en ese mundo globalizado.

Una paradoja particularmente llamativa al respecto, es que incluso en regiones con altas proporciones de población indígena (quechua, aymara, mapuche), el currículo educativo, también en el sector rural, marca como obligatoria la enseñanza del inglés como primer idioma después del español, pero no así la de la lengua originaria prevaleciente de esa misma región, aún cuando muchos profesores locales tengan mejores aptitudes y conocimientos de tales idiomas que del (precario) inglés que ofrecen a sus alumnos. Aquí la cuestión no pasa por elegir una lengua (local o global) y descartar la otra, sino de dotar de calidad a la enseñanza de las mismas. Y como ocurre en el caso de las nuevas tecnologías, producir ese tipo de calidad pasa por una ampliación del presupuesto público o, como mínimo, de niveles de coordinación intergubernamentales (local, regional, nacional) y eventualmente de la inversión privada y de la cooperación internacional, que sumen con eficacia los esfuerzos y presupuestos que de manera dispersa se puedan estar destinando en esta línea. Mientras esto no ocurra, la brecha al interior de los países continúa creciendo, mientras se reducen las posibilidades de comunicación independiente, directa y autónoma de los sectores excluidos con el mundo global.

A partir de los años ochenta del siglo pasado, las nuevas tecnologías, el aprendizaje de idiomas extranjeros o el dominio de conocimientos que faciliten la movilización en el mercado laboral urbano han pasado a convertirse en las líneas prioritarias de los currículos escolares y también universitarios. De nuevo, aquí no está en discusión la necesidad de tales aprendizajes, sino que el énfasis puesto en ellos ha sido tan elevado por parte de dise-

ñadores de políticas educativas, así como por los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, que prácticamente se ha abandonado el interés por forjar currículos diversificados y descentralizados que generen conocimientos que respondan a otras demandas y necesidades locales, urbanas y rurales. La introducción de contenidos educativos más pertinentes frente a la diversidad de realidades geográficas, sociales y culturales no sólo mejoraría los análisis y las respuestas que se den frente a tales realidades, sino que permitiría optimizar el enorme capital de conocimientos del alumnado más próximo a ese mundo rural hoy relegado en los currículos escolares.

En este caso, la paradoja es que con un sistema curricular definido por las necesidades y demandas urbanas, los estudiantes del ámbito rural (indígenas o no), dado que padecen servicios educativos deficitarios, tienen exiguas posibilidades para competir con soltura en un mundo laboral urbano. Y sin embargo, el sistema educativo actual tampoco los prepara para analizar con eficacia la realidad local o regional, ni fortalece los conocimientos y capacidades que cada uno trae asimilados a través de su experiencia cotidiana en esa realidad local. Como consecuencia, ni se garantiza una igualdad de oportunidades, ni se aprovecha el potencial humano de este alumnado. En este sentido, una fuente de continuo malestar en muchas comunidades rurales es observar que en la planificación, ejecución o evaluación de proyectos y obras (privadas y públicas) para el propio desarrollo local, su participación se limita a la mano de obra que obtiene los salarios más bajos y prácticamente ningún reconocimiento.

La opción educativa privada: escasa calidad y elevada fragmentación social

Como se puede observar en el cuadro 1, pese a que en la última década varios países de la región han incrementado sus presupuestos educativos, la cantidad de familias que matricula a sus hijos en el sector privado ha crecido en una proporción bastante mayor (aún más en el nivel secundario). Esto es particularmente destacable en el caso de Chile, donde la tasa de participación del sector privado en la educación primaria ha pasado del 31,8% en 1985, a 51,1% en 2005, sin duda el porcentaje más elevado de toda América Latina. Estas cifras indican mucho sobre la desconfianza de la sociedad chilena de su propia educación pública, cuya calidad hace medio siglo era reconocida a nivel continental. Asimismo, resulta notorio que allí donde el Estado tiene mayor inversión en educación, la tasa de matrículas en el sector privado es menor (caso de México).

Cuadro 1. Perfiles educativos 1985-2005

País	Argentina		Chile		Colombia		Perú		México	
	1985	2005	1985	2005	1985	2005	1985	2005	1985	2005
Años	1985	2005	1985	2005	1985	2005	1985	2005	1985	2005
Ingreso per cápita (en US dólares)	2650	4470	1410	5870	1150	2290	950	2650	2180	7310
Tasa de alfabetismo adulto (15 años o más)	—	97,2*	—	95,7	—	92,8	—	87,9	—	91,6
Tasa de alumnos por docente (Primaria)	20,0	17,3	—	26,1	30,4	28,3	34,8	23,0	33,6	28,3
Tasa de alumnos por docente (Secundaria)	—	17,4	—	24,8	—	26,2	—	16,7	—	17,8
Porcentaje de matrículas en el sector privado (Primaria)	18,6	19,8	31,8	51,1	13,5	18,7	14,4	16,4	5,0	8,0
(Secundaria)	29,6	24,8	38,6	52,2	42,3	23,8	14,6	22,2	11,8	15,0
Gasto público en educación / % del PIB	1,4	3,8	3,8**	3,5	2,8	4,8	2,7	2,4	3,7	5,4

* Último dato del año 2000 / ** Pico que desciende a 2,5 en 1990

Elaboración propia a partir de: Banco Mundial⁹

Con un sistema curricular definido por las necesidades y demandas urbanas, los estudiantes del ámbito rural, dado que padecen servicios educativos deficitarios, tienen exiguas posibilidades para competir con soltura en un mundo laboral urbano

En este escenario, particularmente en los países con menor inversión o “gasto” público en educación, prosigue la multiplicación de las escuelas, colegios y universidades privadas que ofertan mayor calidad a las familias que podrían cubrir sus costos y, por tanto, mayores posibilidades de ascenso socioeconómico para sus hijos. No obstante, y según las leyes de la oferta y la demanda, la multiplicación de las instituciones privadas tampoco ha dotado de calidad a la mayoría de ellas, de modo que salvo algunas pocas (generalmente las más costosas), la educación privada presenta también serias deficiencias. Así, entre los 41 países que participaron en el estudio PISA del año 2000,¹⁰ ningún país latinoamericano logró superar el puesto 33, a lo que se añade que el porcentaje de alumnos de la región con habilidades de lectura inferiores al “nivel 1” —el más elemental— osciló entre el 10% y el 54%.¹¹ Este déficit educacional no es ajeno a los sectores acomodados, aun cuando matriculen a sus hijos en el sector privado. Como se puede ver en el cuadro 2, el promedio de la capacidad

⁹ Banco Mundial, *Education Profiles*, 2007, en <http://devdata.worldbank.org/edstats>

¹⁰ En este estudio participaron Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Costa Rica, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

¹¹ CEPAL-UNESCO, 2005, *op. cit.*, p. 16.

lectora de los alumnos latinoamericanos del cuartil de ingresos superior no llega a alcanzar a los del cuartil inferior de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta diferencia es aún más lacerante en el caso de los alumnos latinoamericanos del cuartil inferior. De otro lado, como este mismo cuadro revela, mientras la brecha entre cuartiles superiores e inferiores es relativamente reducida en los países de la OCDE, ésta se duplica y casi triplica en los países latinoamericanos. Llama la atención que esta brecha sea más alta en Argentina y Chile, que en la última década han mejorado su inversión pública en el sector educativo, pero por otro lado no han hecho reformas importantes para enfrentar sus elevados índices de desigualdad.

Cuadro 2. Rendimiento en la escala combinada de capacidad lectora de PISA por cuartiles nacionales del Índice de Riqueza Familiar, 2000

	Cuartil inferior	Segundo Cuartil	Tercer Cuartil	Cuartil Superior	Diferencia entre cuartil inf. y sup.
Promedio OCDE	481	499	508	515	34
España	472	491	499	512	40
Estados Unidos	455	503	525	540	85
Argentina	380	397	430	471	91
Brasil	370	385	396	437	67
México	392	408	424	464	72
Chile	378	390	411	460	82
Perú	301	311	329	371	70

Fuente: PREAL, 2005, a partir de datos de OCDE y UNESCO.¹²

A los problemas derivados de la desigualdad y del escaso presupuesto dedicado a la educación pública, las poblaciones más pobres se ven afectadas por la deficiente calidad de la docencia, las ausentes o insuficientes evaluaciones de desempeño docente y seguimiento del aprendizaje de alumnos, así como los problemas derivados de la pobreza familiar (desnutrición, violencia doméstica, empleo infantil) que afectan el aprendizaje de los niños y jóvenes de las escuelas públicas. Esta situación motiva que numerosos padres de familia que viven en la frontera de la pobreza estén dedicando elevados porcentajes del presupuesto familiar para dar la alternativa de la educación privada a sus vástagos, en la perspectiva de que matricularlos en la escuela pública es sinónimo de condenarlos a la exclusión en el presente y en el futuro, así como a la misma discriminación. Este último es un fenómeno creciente, ya que son cada

¹² Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*, Informe del Consejo Consultivo del PREAL, 2006, en www.preal.org

vez más numerosos los centros de trabajo que seleccionan a su personal de medio y alto nivel, según los colegios secundarios y universidades de procedencia, hecho que no sólo supone discriminación, sino que imposibilita el ascenso socioeconómico, erosiona las posibilidades de cohesión social que permite el encuentro de diferentes sectores en el espacio de la educación pública, y consolida las dramáticas brechas de la desigualdad.

La situación educativa de las poblaciones indígenas

Paralelamente, y sobre todo en los países con mayor diversidad étnica, cultural y territorial, el reto de la calidad y pertinencia de los servicios educativos se ve intensificado por las necesidades de poblaciones con distintas lenguas, culturas e incluso realidades geográficas que requieren planes y diseños curriculares específicos, no sólo para mejorar la profundidad del aprendizaje y las respuestas a las realidades locales, sino para lograr una mayor y mejor relación de igualdad frente a las poblaciones urbanas dominantes. La paradoja es que, precisando de mayor y más especial atención, los sectores rurales y urbano-marginales donde se asienta gran parte de la población indígena suelen ser los más relegados por las políticas y presupuestos educativos, quizás como un reflejo de toda una cultura de discriminación manifiesta o soterrada que prevalece en buena parte de las clases medias y altas, de donde procede una mayoría de los decisores de políticas nacionales.

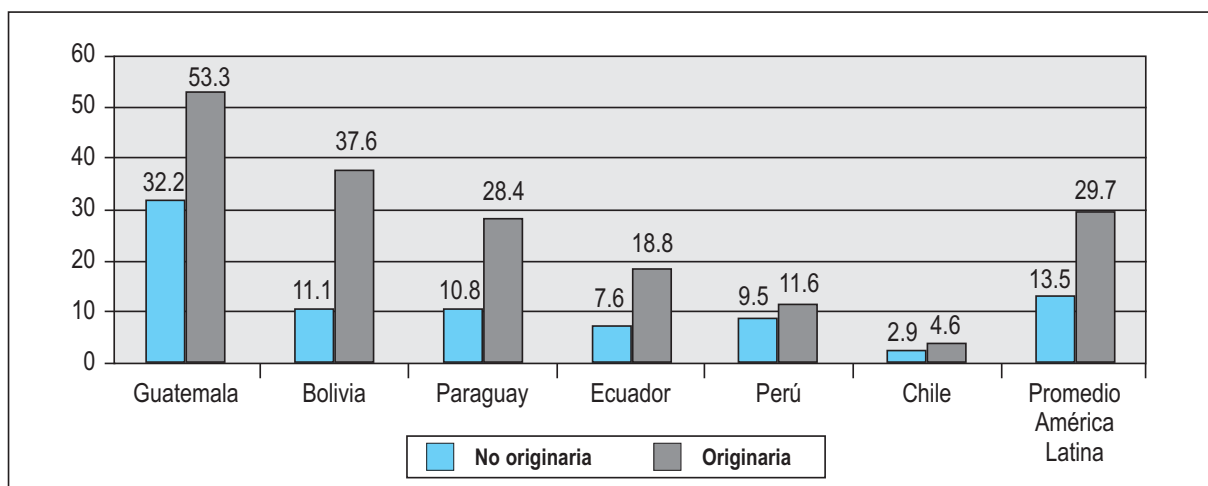
Con este entorno tradicionalmente hostil a las culturas indígenas, gran parte de los sistemas educativos están diseñados con metodologías y contenidos pensados en términos urbanos, occidentales y en español (o portugués en el caso brasileño). Esto plantea enormes dificultades para el aprendizaje de los niños y niñas indígenas y socava profundamente su autoestima individual, así como la estima hacia sus propias comunidades y culturas.¹³ En este contexto, no es extraño que cuando se han implementado programas de educación bilingüe, en muchas ocasiones, los padres de familia, también indígenas, los hayan rechazado pensando que esto impedirá que sus hijos aprendan el ansiado idioma español que promete garantizarles menor discriminación y mayor ascenso social. Esta perspectiva, errada desde el punto de vista pedagógico, no refleja un mito, pues la discriminación de los indígenas y sus idiomas en el ámbito urbano (y en los mismos medios de comunicación) es dramática. Entonces tenemos que los servicios educativos deficitarios que reciben del Estado, sumados a la ausencia de sistemas de educación intercultural bilingües que les faciliten el aprendizaje, hacen que cuando los más esforzados logran arribar a la universidad, enfrenten graves problemas para asimilar los contenidos impartidos en ésta, donde a la ausencia casi total de programas de nivelación y empoderamiento, se añade el maltrato o la burla que

¹³ Ver R. Montoya, *Multiculturalidad y Política. Derechos indígenas, ciudadanos y humanos*, SUR, Casa de Estudios del Socialismo, Lima, 1998.

reciben por parte de no pocos alumnos y profesores que profesan una cultura más occidental. Esta situación motiva la deserción de numerosos alumnos indígenas que lograron acceder a la educación superior.

Más allá, la situación educativa de las poblaciones indígenas plantea otros retos importantes, fundamentalmente relacionados con la extrema pobreza que suele afectarlas. Para empezar, se puede señalar que la mayoría de los niños indígenas, desde los 4 y 5 años, debe dedicar varias horas de su tiempo a colaborar con las labores domésticas, agrícolas o ganaderas de sus padres, lo que les resta tiempo de descanso o de las tareas que les fueron asignadas en las escuelas. Otro factor relacionado con la pobreza es la desnutrición infantil crónica, que en algunas comunidades andinas y amazónicas de Ecuador, Perú y Bolivia, por ejemplo, llega a afectar al 70% de los niños y niñas, mermando severamente sus capacidades cognitivas, además de mantenerlos somnolientos durante las clases. Por otro lado, la dispersión de la mayoría de comunidades motiva que numerosos alumnos indígenas deban caminar una y hasta dos horas diarias para llegar a sus centros de estudio, tras lo cual ya han consumido importantes cantidades de energía que podrían haber entregado a tareas de aprendizaje en sus escuelas. Si a ello se añade el bajo nivel de preparación de la mayoría de docentes destinados al sector rural, o la imposibilidad de los padres de familia para comprar útiles escolares como cuadernos, lápices, colores o libros, nos encontramos con un panorama muy poco alentador para el desarrollo educativo de los niños indígenas. Esto se refleja con bastante claridad en el gráfico 2, donde la población latinoamericana indígena (originaria) de 15 a 19 años de edad que no ha concluido la Primaria (29.7%) es más del doble que la perteneciente a sectores blancos-mestizos (no-originarios). Este gráfico también ilustra la paradoja por la que en los países con mayor proporción de poblaciones indígenas, como Guatemala, Paraguay o Bolivia, es donde más precaria se presenta la situación educativa de éstas.

Gráfico 2. Personas de 15 a 19 años que no han logrado culminar la educación primaria según grupo étnico o racial. Total nacional, alrededor de 2002, en porcentaje



Fuente: CEPAL, 2005. A partir de datos de UNESCO.

Reflexiones finales

El panorama descrito en los apartados anteriores muestra que en América Latina la cobertura educativa ha crecido de manera notable en las últimas décadas, sin embargo, por sí sola, no ha logrado la reducción de la desigualdad y la exclusión, dos tendencias que persisten boicoteando las bases de un desarrollo sostenible y la constitución de sociedades cohesionadas y democracias estables. Porque la cuestión es que, aunque se han producido grandes avances en el acceso a la educación pública y en los años de escolaridad, hoy en día, a nivel mundial, la exigencia de mayores, mejores y nuevas capacidades cognitivas y destrezas ha crecido en un ritmo mucho mayor. Y mientras el sector privado se adelanta a responder a esas demandas, en América Latina, gran parte de la agenda educativa pública no lo está haciendo más allá del discurso retórico, dejando a los sectores que no pueden pagar esa educación privada en una situación de exclusión y vulnerabilidad. Un caso paradigmático es el de Chile y Argentina, países con relativamente bajos índices de pobreza y alta cobertura educativa, pero también en la lista de países más desiguales del mundo: en los últimos años, continuas movilizaciones sociales (entre las que destaca la de los estudiantes de escuelas municipales chilenas), inseguridad ciudadana en alza y una creciente desconfianza y fragmentación social vienen desafiando los avances alcanzados por las políticas sociales y el crecimiento macroeconómico.

En este marco, mejorar los presupuestos nacionales dedicados a la inversión en educación (y garantizar la transparencia y eficacia de su gestión), aparece como una de las tareas más visibles. Pero también resulta prioritario mejorar la calidad y pertinencia de los contenidos y las metodologías con las que se implantan tales conocimientos. En un mundo cada vez más globalizado, pero al mismo tiempo en una América Latina que sigue caracterizada por su diversidad cultural, los factores calidad y pertinencia deberían conjugar respuestas que, enfocando al mundo urbano dominante y también a la globalización, no dejen de responder y respetar las demandas de desarrollo local que plantean los pueblos y realidades del interior que hoy por hoy persisten relegados. He aquí que las nuevas tecnologías y el aprendizaje de idiomas extranjeros son herramientas cuya introducción con eficacia cabe garantizar, particularmente en los sectores que hasta hoy se han visto más excluidos de ellas. Pero así también, la introducción de estas herramientas y otros conocimientos enfocados hacia el mundo urbano y global, no debería verse reñida, como viene ocurriendo hoy, con el desarrollo de capacidades y destrezas que respondan a las demandas del desarrollo local y de la diversidad étnico-cultural y territorial. Esto es particularmente importante en el caso de las poblaciones indígenas, que si bien han alcanzado en las últimas décadas mejoras en el reconocimiento de sus derechos y de sus culturas, siguen afectadas por un panorama económico y educativo desolador, una situación de exclusión que plantea cuestionamientos éticos y urge respuestas consistentes por parte de todos los actores, privados y públicos, nacionales e internacionales, que enuncien un compromiso con la educación y la equidad.

Finalmente, de cara a elevar la educación como un instrumento para el desarrollo y como elemento esencial para combatir la pobreza y la desigualdad, tanto en América Latina como en otras regiones del Sur, desde hace décadas se han erigido innumerables proyectos, programas y políticas implementados por gobiernos locales, regionales y nacionales, por algunas iniciativas privadas, así como por la cooperación internacional. Ahora bien, y aunque esto es algo reiteradamente señalado, cabe reafirmar el desafío que supone concertar esos diversos esfuerzos y sumar sus experiencias y presupuestos. Sólo así se podrá cortar el nudo gordiano que ha entretejido el cúmulo de proyectos piloto que no han dado a luz el desarrollo que enunciaban, para pasar a construir programas y políticas educativas consistentes e incluyentes que se conviertan en un verdadero motor para el desarrollo individual y colectivo.