

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN

DEBATE EDUCATIVO 13

Interculturalidad

- **Discriminación cotidiana e inequidad educativa concentrada en grupos etnolingüísticos**
 - **Foro próximo: 1 a 3 de diciembre**

En México, lo mismo que en otros países de América Latina, prevalece un indignante déficit de oportunidades educativas para la población indígena. En los sistemas educativos latinoamericanos, la educación enfocada a grupos etnolingüísticos originales es casi inexistente y, dentro de las modalidades educativas convencionales, se advierten generalizados síntomas de racismo y discriminación. Aunque se ha experimentado una variedad de programas de educación indígena, el predominio del enfoque monocultural en los contenidos de la educación básica, media y superior de los países latinoamericanos es innegable.

Para comprender este entorno, *Observatorio* presenta en esta entrega un análisis sobre el ángulo de la discriminación educativa que entraña el tema de la interculturalidad, así como los resultados del *I Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*, organizado los días 10, 11 y 12 de noviembre del año pasado en Cuetzalan, Puebla, por el *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas en México* (FLAPE).

La discriminación racial

La discriminación, de acuerdo con la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* de la ONU, se convierte en la "...exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública."

La discriminación es parte de la cultura escolar de muchos maestros y es una constante general en varios sectores y planteles de nuestro país, pero opera de diferente manera y es implacable con los grupos indígenas. De forma lamentable, la práctica segregatoria que sufren los grupos etnolingüísticos minoritarios de América Latina se genera, voluntaria o involuntariamente, en la misma vida cotidiana de las propias escuelas. Es sabido, por ejemplo, que muchos niños aún tienen la prohibición de hablar su lengua en las escuelas; de hecho, algunas lenguas de México están en franco proceso de desaparición y/o silenciamiento.

El pasado mes de mayo se conocieron en México los datos de la *Primera encuesta nacional sobre discriminación*, realizada por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, con resultados desalentadores para todos. El 34 por ciento de los entrevistados expresa que para que los indígenas salgan de la pobreza "lo único que tienen que hacer...es no comportarse como indígenas." Un 43

por ciento de los encuestados opina que “los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales.” Y un doloroso 40 por ciento de ciudadanos estaría dispuesto a organizarse para impedir que un grupo de indígenas se estableciera para vivir cerca de su casa.

El triste escenario de amenaza, persecución y extinción, en el que por igual viven y mueren comunidades negras y lenguas indígenas, se presenta todavía en Brasil, Colombia y Perú. Los datos en estos países muestran la marginación que el sistema educativo tradicional, de herencia colonial, ejerce injustamente contra los niños y estudiantes universitarios afrodescendientes, no obstante, particularmente en el caso de Perú, los profesores reivindiquen los derechos lingüísticos como punto de partida para mejorar el acto educativo.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, cuyo texto garantiza a los pueblos interesados “...la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional,” están lejos de ser una realidad en América Latina cuando en las escuelas indígenas florece la deserción y la reprobación, además de que se niega el derecho a los alumnos de nombrar libremente, en su dialecto, el mundo de sus ancestros.

Coincidencias latinoamericanas

El *I Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad* tuvo como objetivo construir puentes de comunicación entre autoridades educativas, profesores, investigadores, organismos de la sociedad civil e individuos interesados en impulsar y promover una efectiva ética del pluralismo cultural en México y América Latina. Al evento asistieron más de 450 profesores en servicio y estudiantes de educación superior de todo el país. Con la representación de autoridades educativas, organizaciones civiles e instituciones universitarias, asistieron estudiosos de Brasil, Chile, Perú, Colombia, Costa Rica y Francia. De México participaron investigadores del CIESAS, UPN de Puebla, Durango y Michoacán, Colegio de la Frontera Sur, PRADE, Tamachtini, CONAFE, Ayuda en acción, ICE, SERAJ, Contracorriente A.C., UNAM, UDLA, BUAP, UdeG, UNICEF, UIEM y la CGEIB (SEP).

Una lamentable coincidencia, que se escuchó en mil variaciones durante las reflexiones del Foro, fue que en los espacios geográficos de América Latina habitados por grupos etnolingüísticos se concentran las tasas más altas de reprobación, deserción y menor eficiencia terminal de sus estudiantes de educación básica. Las más altas tasas de mortalidad infantil y desnutrición también tienen su morada en esos espacios.

Colombia

En Colombia, al margen de la realidad jurídica inaugurada por la nueva Constitución (1991), que “...reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”, las culturas afrodescendientes y los más de 60 grupos etnolingüísticos indígenas, la mayoría situados en las fronteras amazónicas, informan de una historia sistemática de exclusión racial. La agresión que reciben estos niños en las escuelas consiste fundamentalmente en el maltrato de que son objeto, como inferiores, por usar expresiones lingüísticas distintas al castellano: un niño afrocolombiano contó que a su llegada a la capital un profesor constantemente le repetía: “oiga, niño, no hable tan feo. Usted debe hablar como se habla en Bogotá.” Y las cosas no se presentan mejor en

recursos didácticos y estrategias pedagógicas con enfoque intercultural, pues se expresó que en Colombia “...los libros de texto niegan... la presencia de los afro” y, por el contrario, sus contenidos son muchas veces utilizados para inferiorizar sus capacidades intelectuales.

Chile

De acuerdo con el equipo del Ministerio de Educación de Chile, por un diagnóstico realizado entre 2001 y 2003, resultó claro que aunque los niveles de analfabetismo no son muy altos en ese país, si corresponden al doble entre los niños indígenas. Igual ocurre con las cifras de la educación informal: mientras entre los grupos indígenas alcanza un 6.3 por ciento, entre los no indígenas es de 3.1 por ciento. O con el porcentaje de personas que no terminaron su educación básica, pues entre los indígenas fue de 21.3 por ciento contra el 10.2 por ciento de los no indígenas.

La prueba de lenguaje del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), aplicada en 96 escuelas con matrícula indígena, en las cinco regiones con mayor población de grupos minoritarios de Chile, señala que el 77.4 por ciento de ellos obtuvieron puntajes significativos menores que los promedios regionales. Mientras un 84 por ciento de los alumnos de los grupos minoritarios estuvo por debajo del promedio nacional. En la misma muestra, pero referida a las matemáticas, el 36.9 por ciento de ellos obtuvo un puntaje por debajo del promedio de su comuna, un 72.8 por ciento menor que el de su región, y un 82.4 por ciento menor que el promedio nacional.

México

En el ciclo escolar 2003-2004, según la Dirección General de Educación Indígena, la educación inicial ofreció atención en 43 lenguas indígenas y el preescolar en 45, mientras la educación primaria indígena cubrió 50 lenguas (oficialmente existen 62 lenguas). Por estructura de organización, las escuelas primarias indígenas informaron que cerca del 51 por ciento son escuelas incompletas: atendidas por un docente (27.8 por ciento) o por dos profesores (22.8 por ciento). En otras palabras, en el 51 por ciento de las escuelas indígenas uno o dos profesores atienden los seis grados de primaria.

Cabe destacar que la deserción escolar promedio a nivel nacional ocurre casi tres veces más en las escuelas indígenas (3.05 por ciento) que en las generales (1.3 por ciento). En la educación primaria la reprobación promedio nacional alcanza el 5 por ciento, mientras que la reprobación promedio de las escuelas indígenas es de 9.8 por ciento, casi el doble. De cada cien niños indígenas que entran a primaria terminan 81.4 por ciento, en tanto que la primaria nacional arroja un promedio de 89 por ciento. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa informa que los aprovechamientos más altos en matemáticas y español descienden de las escuelas particulares a las urbanas, de aquí a las rurales y, otra vez, donde menos se alcanzan las competencias altas o medias es en las escuelas primarias indígenas. Lo que causa preocupación, de acuerdo con algunas investigaciones recientes, es que muy probablemente el sistema escolar no esté preparado para atender en forma pedagógicamente eficiente a los alumnos que pertenecen a las poblaciones indígenas.

Interrogantes

En este escenario latinoamericano, que retrata de cuerpo entero la inequidad con la que se distribuye el bien de la educación entre los grupos indígenas y afrodescendientes, *Observatorio Ciudadano de la Educación* y *FLAPE* se preguntan: ¿Es posible hablar de

una educación de buena calidad en ausencia del respeto a los más elementales derechos y libertades humanas? ¿Qué interculturalidad pretendemos, si el término es ajeno y carente de significado para los docentes? ¿Cómo hacemos para alcanzar una sociedad plural habitada por *sujetos* de derechos y no por objeto de leyes? ¿Cómo aprendemos el pluralismo ético si en los hechos dejamos morir calladamente la rica herencia de las lenguas maternas? ¿Cómo apreciar y cómo poder trabajar con la diversidad étnica, cultural y lingüística desde el espacio escolar? ¿Se han llevado a cabo en México, por parte del gobierno federal o de los gobiernos estatales, experiencias encaminados a incrementar la eficacia de la educación básica que se ofrece a las poblaciones indígenas? Si así fuera ¿cuáles han sido los resultados obtenidos?

PD. Los días 1, 2 y 3 de diciembre del presente año continuamos con el II Foro Latinoamericano de Educación, Migración, Ciudadanía e Interculturalidad, otra vez en Cuetzalan, Puebla. Para mayor información, favor de dirigirse a: flaper@yahoo.com.mx y sanagui2001@yahoo.com.mx

CUADROS

Reprobación primaria indígena (%) Ciclo escolar 2003-2004

	Nacional	Indígena
Nacional	5	9.8
Chiapas	9.3	14
Guerrero	8.7	14.4
Durango	4.5	13.9
Oaxaca	9.8	12.0
Yucatán	7.9	9.7
Veracruz	7.3	10.5
Guanajuato	5.3	12.8
Chihuahua	5.2	12.5

Fuente: Dirección General de Educación Bilingüe. Entidades que presentan mayor reprobación con respecto al promedio nacional

Organización escolar en primarias indígenas Ciclo escolar 2003-2004

Tipo de escuela	Centros	%
Unitarias	2 679	27.8
Bidocentes	2 190	22.8
Tridocentes	1 564	16.3
Pentadocentes	633	6.6
6 o mas docentes	2 119	22.0
Total	9 620	100

Fuente: Dirección General de Educación Indígena. El 50.6 % de cada cien escuelas son unitarias o bidocentes y 78 % son de organización incompleta. Sólo 22% tiene 6 o más profesores y son de organización completa.

Estados de mayor deserción en primaria indígena (%) Ciclo escolar 2003-2004

	Deserción escolar primaria indígena	Deserción nacional
Nacional	3.05	1.3
Chiapas	4.5	3.3
Jalisco	5.5	1.5
Nayarit	3.6	1.0
Guerrero	4.4	2.5
Querétaro	3.4	0.6
Quintana Roo	3.1	0.8
Yucatán	3.6	1.7
Veracruz	3.0	1.5
Puebla	2.6	1.3
Chihuahua	7.9	1.9

Fuente: Dirección General de Primaria Indígena. La deserción escolar mide el abandono de los estudiantes del ciclo escolar y el cambio de un año al otro, independientemente que hayan o no aprobado

GRUPO DE REDACCIÓN DE OCE

Teresa Bracho (Centro de Investigación y Docencia Económicas).
Alejandro Canales (UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad).
Daniel Cortés Vargas (Universidad de Montreal).
María de Ibarrola (CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas).
Pedro Flores Crespo (Universidad Iberoamericana, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación).
Raquel Glazman (UNAM, Colegio de Pedagogía).
Antonio Gómez Nashiki (Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía).
Pablo Latapí Sarré (UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad).
Alejandro Márquez Jiménez (UAM-Azcapotzalco, Departamento de Sociología).
Aldo Muñoz Armenta (Universidad Iberoamericana, Departamento de Ciencias Sociales y Políticas).
Carlos Muñoz Izquierdo (Universidad Iberoamericana, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación).
Maira Pavón Tadeo (Consultora independiente).
Roberto Rodríguez (UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad).
Miguel Ángel Rodríguez (Contracorriente, A. C.).
Lorenza Villa Lever (UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales)

Invitamos cordialmente a todos los ciudadanos a sumarse a nuestra iniciativa. Favor de enviar sus nombres, con sus datos de localización e identificación al correo electrónico:

yoallin@observatorio.org

Visítenos en:

http://www.observatorio.org