

**FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN, CIUDADANÍA E  
INTERCULTURALIDAD.**

**Cuetzalan del Progreso, Puebla. 10-12 de noviembre de 2004**

**El río entre las piedras**

**-El derecho humano a la educación y la interculturalidad-**

**Vernor Muñoz <sup>1</sup>**

**Pretexto**

Por el pueblo que acoge con hospitalidad a este servidor y aún cuando la interculturalidad revela realidades llenas de experiencias y colores diferentes, deseo ofrecer en esta ponencia un énfasis en la situación indígena, como homenaje a mis ancestros y a la esperanza inacabada de esta gente.

Eso no significa dejar de mencionar las relaciones de la cultura indígena con otras comunidades discriminadas, pues la idea es también visibilizar el sentido pleno del derecho a la diversidad, que en este caso resulta más elocuente si se expresan los disensos y consensos con los otros y las otras.

De todas formas, no podemos conservar lo que tenemos si no lo compartimos, así que vale la pena tomar el propio aprendizaje como una ventaja para los demás.

La Vida, como proceso, como arte y como lucha, se produce y multiplica de dos en dos, de cien en cien, de mil en mil. No hay nada tan diverso ni que requiera

---

<sup>1</sup>Educador, abogado y activista costarricense de los derechos humanos. Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación.

más de “lo otro” que la propia Vida. Y sin embargo por un extraño mecanismo siempre la entendemos como una sola “cosa”.

Los Derechos Humanos también. Son como un río que avanza y gira entre las piedras, como miles de millones de gotas transparentes que armaron su fuerza en el fluir de la conciencia.

## **El derecho humano a la educación**

### **a. La llama encapuchada**

El derecho a la educación fue consagrado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que contempla expresamente la finalidad de este derecho: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de los derechos humanos...”.

Como una de las primeras luces que anunció una nueva era, el derecho a la educación surgió en el contexto de las luchas y tensiones que caracterizan a todos los derechos humanos.

Con la carga que procura dignificar la vida en un medio hostil, esa pequeña luz se mantuvo ardiendo mucho tiempo entre las sombras, especialmente en las excusas aceptadas y aplaudidas de los gobiernos y de sus cartularios, que convirtieron el derecho a la educación en algo *progresivo*, valga decir postergable y selectivo. Menos importante que los ejércitos y que los ingresos monetarios.

Cuando la evidencia fue mayor, aparecieron otras leyes, otros textos, convenios y convenciones que abarcaron y precisaron el derecho humano a la educación.

En el interior de esa capucha, el derecho buscó mejores perspectivas en el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales o en la Convención americana sobre derechos humanos y su protocolo adicional.

Luego vimos que muchas personas quedaban siempre a oscuras y que esa llama con capucha apenas alcanzaba a iluminar a ciertos hombres, pero no a los niños y las niñas, ni a las mujeres, a los negros y las negras, las indígenas, las personas que migran procurando un mejor destino.

Tanto así, que por ejemplo la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres no hace ninguna referencia ni toma en cuenta las necesidades específicas de las mujeres indígenas, mucho menos a su derecho a la educación.

Esa constatación dio cuenta de la primera tensión que pudo identificarse en la falta de una visión específica y suficiente en los ámbitos de la interculturalidad.

Un segundo efecto de esa llama tendría que ver con el hecho de que los instrumentos generales de los derechos humanos no eran capaces de tutelar ni de interpretar, desde su generalidad, las necesidades concretas de las poblaciones y personas en el contexto multilingüe e intercultural.

Al amparo de esa conciencia, surge el Convenio 169 de la OIT y la Convención sobre los derechos del niño y de la niña: instrumentos con alcances más precisos y concordantes con las normas generales de los derechos humanos.

La Convención sobre los derechos de la niña y del niño exige que los fines de la educación busquen el desarrollo pleno de las personas, la equidad e igualdad, el respeto a la diversidad, la construcción del conocimiento y de la acción basados en los derechos humanos.

El sentido de esta nueva concepción del derecho a la educación, permeó con fuerza en muchos ámbitos jurídicos, sociales y culturales, pero no en los económicos, aún.

El principio del interés superior del niño y de la niña y el derecho al aprendizaje de todas las personas, fueron concordantes con las necesidades de autonomía y salvaguarda de la identidad, que casi todos los pueblos indígenas del mundo continúan reclamando.

#### **b. Letra viva**

Uno de los aprendizajes que produjo la precisión del derecho a la educación, fue comprender la necesidad de construir una ciudadanía activa, inclusiva y autónoma, que puede levantarse sobre la base de la cultura, las lenguas, las tradiciones indígenas y el derecho consuetudinario, tanto como de la deconstrucción e interpretación de los derechos humanos generales.

Según ese propósito, ha resultado necesario revisar conceptos centrales que son usados, consciente o inconscientemente, de manera ambigua.

Muchas veces se habla por ejemplo de “participación” en las decisiones educativas<sup>2</sup> para eludir el concepto de autonomía, que significa gestión y apropiación cultural.

La participación puede también, lamentablemente, pensarse como una actitud de sometimiento o de ingestión de una visión de la vida o proceso exógeno, mientras que la autonomía implica el empoderamiento de las ideas propias.

---

<sup>2</sup> Así por ejemplo, en el Reporte de la tercera sesión (10-21 de mayo de 2004) del Foro permanente de asuntos indígenas de Naciones Unidas. También el artículo 6 del Convenio de 1989 sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT.

Obviamente la autonomía implica participación, pero el proceso inverso no necesariamente es válido. En virtud de lo anterior, el derecho a la educación de los pueblos indígenas deberá desarrollarse en sus comunidades y por sus habitantes, como ejercicio de identidad cultural y ser justiciable ante las instancias correspondientes.

Al recurrir al concepto y a la acción de la “participación”, se atiende el afán progresivo de la adopción de medidas y aplicación de principios del derecho internacional de los derechos económicos, sociales y culturales. No obstante, es frecuente que esa progresividad tenga fundamentos sutilmente impuestos, recomendados o facilitados externamente, en los que los pueblos indígenas u otras comunidades culturales sólo pueden optar por participar en la implementación de un modelo previamente establecido, lo que comúnmente imponen muchas agencias de cooperación internacional.

La conciliación y tensión entre el derecho internacional, nacional y comunal de los derechos humanos y el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas, puede conducirnos a la cultura del derecho y de las responsabilidades compartidas y no a la continuidad de un régimen patriarcal y verticalista.

Esa interacción en el ámbito de las autonomías de los pueblos (que por supuesto abarca la expresión lingüística), los organismos y las personas, construye un aprendizaje riquísimo y alienta el fortalecimiento de capacidades y de oportunidades, pues a mayor trayectoria de experiencias educativas endógenas aparece una mejor y más amplia preparación de los recursos humanos destinados a la educación indígena<sup>3</sup>.

Algunas tendencias internacionales refieren a principios del derecho a la educación que si bien procuran cierto avance en la protección de la dignidad

---

<sup>3</sup> Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas*. San José, 2003, p. 173.

humana, están basados en estándares pedagógicos que proponen un sistema educativo uniformado y racionalista y por lo tanto expulsor y discriminatorio.

Esos estándares pueden tener alguna validez, en principio, pero también suponen relaciones formales, conceptuales y lingüísticas que reflejan un modelo cultural que no necesariamente es incluyente para todas las culturas y subculturas del mundo.

Con lo dicho, pensamos en “la modernidad” como proyecto totalizante y racional de dominación disfrazada de cohesión social.

Por su propia esencia, sin embargo, ese proyecto teme a su pronosticada defenestración y quizás por eso insiste en sujetar todos los procesos de socialización, como es el caso de la educación, bajo una misma escala y una misma medición.

La homogeneidad es una empresa imposible en la educación, puesto que el prurito del estado-nación era y es intolerable a la interculturalidad. La presión dirigida hacia la consolidación de un único idioma para todos los pueblos indígenas, por ejemplo, es una muestra de esa intolerancia estructural.

El derecho a la educación de las personas indígenas parte de la necesidad de mantener y expresar un sentido de pertenencia y de proveniencia esencial, que involucra otro sentido de resistencia enmarcado en el derecho a la autonomía cultural, social y política.

Además, ese derecho a la educación supone la necesidad de desarrollar formas que garanticen la permanencia de modalidades educativas ancestrales o modernas, basadas en las propias realidades, necesidades y visiones de los pueblos indígenas.

Esta visión supone la regeneración de los valores fundamentales de los derechos humanos, de modo que coexistan en el seno de las sociedades nacionales regionales y locales.

Se trata sin duda de una reconceptualización del derecho humano a la educación, estrechamente vinculado a otros fenómenos de la cultura y de la identidad étnica, como la estructura familiar, social y religiosa de la comunidad, la lengua y los valores culturales propios de la etnia<sup>4</sup>.

Es así como la ley se libera de su sombra y se convierte en luz de letra viva: libertad.

**c. El río que se devuelve.**

El derecho a la educación de las comunidades y los grupos sociales discriminados no solo se asienta en la posibilidad de construir una ciudadanía proactiva y sensible desde su propia experiencia, sino que también implica la necesidad de que otros grupos respeten sus autonomías.

El alcance de una acción política que garantice el pleno respeto de la diversidad cultural y de la gestión autónoma de los pueblos y comunidades, requiere de una lucha sostenida contra el patriarcado, entendido como la estructura de múltiples dominaciones, no sólo la del hombre en perjuicio de la mujer.

Por lo dicho, es completamente válido que los pueblos indígenas elaboren sus propias propuestas educativas, con atención de los valores humanos fundamentales, con la experiencia ancestral de su dignidad y en el plano de la más notoria práctica de la equidad e igualdad.

---

<sup>4</sup> Stavenhagen, Rodolfo. *Derecho consuetudinario en América Latina*. EN: Entre la ley y la costumbre. Instituto Indigenista Interamericano. México, 1990. p. 35

Vale entonces replantear nuestros valores desde el entendimiento del derecho humano a la educación. Vale hallar caminos que dan vueltas o que dibujan trazos para que todos *sientan* la visión del mundo de nuestros pueblos. Y vale también incorporar de la perspectiva occidental, todo aquello que aporte opciones y adelantos.

La corriente que discurre desde el origen, vuelve a su curso con aguas renovadas y cubre las piedras de la modernidad como un puente líquido y prolongado.

Por ese puente ha transitado el Convenio 169 de la OIT, que establece lo siguiente:

“Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados en la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (artículo 27).

Esta norma es un mandato para los no indígenas y una puerta para las culturas excluidas y discriminadas.

De allí la necesidad de profundizar en las acciones educativas acerca del respeto a la diversidad cultural, procurando el empoderamiento de las poblaciones discriminadas, aunque resulta obvio que las personas y los grupos sociales que perpetran los actos de discriminación también requieren con urgencia esas acciones.

No debemos caer en la trampa de invisibilizar a las y los perpetradores mediante acciones que pueden victimizar más aún a las poblaciones discriminadas.



El desconocimiento y el suministro de información abstracta son obstáculos para la gestión educativa, pero no más que la pobreza, el aislamiento y la deprivación cultural de los pueblos.

Otro obstáculo es la inexistencia o las limitaciones estatales que impiden o dificultan el derecho a la educación, sea por la prevalencia de la educación privada, por la ausencia de centros educativos, por la inexistencia o mala gestión de las políticas públicas, por la ausencia de maestros y maestras, por la falta de infraestructura y recursos didácticos o por la naturaleza expulsora del currículum tradicional.

En el caso de México, tenemos que el 25% de la población indígena mayor de 15 años es analfabeta y las mujeres lo son en mayor proporción que los hombres. Además, el 39% de la población indígena entre 5 y 24 años no asiste a la escuela<sup>5</sup>.

La exclusión en el caso de las poblaciones indígenas concentra otras exclusiones agregadas, como la condición de la mujer y la niñez.

La existencia de una concepción homogénea y monoétnica del estado, la existencia de varias naciones en el estado y la tensión que en consecuencia genera la preponderancia de un único sistema educativo, son factores que deberían constituir buena parte de la agenda latinoamericana para los siguientes años.

Recurriendo a un ejemplo comparativo pero útil, se puede citar la homogeneidad y la exclusión por razones religiosas, como es el caso de Pakistán.

---

<sup>5</sup> Stavenhagen, Rodolfo. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas. Misión a México. E/CN.4/2004/80/Add.2. Consejo Económico y Social de la ONU. 2003.

En ese país la mayoría musulmana ha creado un ambiente para los que no comparten su cultura, en el que (i) se convierten en ciudadanos y ciudadanas de segunda clase, con menores derechos y privilegios, (ii) su patriotismo resulta sospechoso, y (iii) su contribución con la sociedad es ignorada<sup>6</sup>.

La exclusión por razones étnicas tiene otras manifestaciones, relacionadas con esa discriminación estructural que se proyecta y alimenta en los sistemas educativos.

Por ejemplo, de acuerdo con los datos provenientes del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América, Jay Green y Greg Foster estimaron<sup>7</sup> el porcentaje de alumnos y alumnas que se graduaron en secundaria en ese país, así como el porcentaje que finalizó su educación con aptitud suficiente para continuar con cuatro años más de educación superior.

Específicamente, los hallazgos del estudio incluyen lo siguiente:

- ## La tasa de graduación de estudiantes blancos fue de 72%; la de estudiantes asiáticos, 79% y la de indígenas americanos de 54%. La tasa que mide la aptitud para ingresar a los estudios superiores (*college*) para estudiantes blancos fue de 37%; para estudiantes asiáticos, 38% y para indígenas americanos, de apenas el 14%.
- ## Sólo el 51% de todos los estudiantes negros-as y el 52% de todos los estudiantes hispanos-as se graduaron y únicamente el 20% de todos los estudiantes negros y negras y un 16% de los estudiantes hispanos-as

---

<sup>6</sup> Nayyar, A,H, Insensitivity of Pakistani School Education to Religious Diversity of the Nation. *The State of Curricula and Textbooks in Pakistan* (Islamabad: Sustainable Development Policy Institute, 2003). A report of the Civil Society Initiative in Curricula and Textbooks Reform Project. Disponible en línea: [www.sdpi.org](http://www.sdpi.org).

<sup>7</sup>“Public high school graduation and college readiness rates in the United States”. Manhattan Institute for Policy Research No. 3, September 2003 EN: [http://www.manhattan-institute.org/html/ewp\\_03.htm](http://www.manhattan-institute.org/html/ewp_03.htm)

dejaron la secundaria con suficiente aptitud para continuar estudios superiores.

## **La educación basada en los derechos humanos**

### **a. El país donde viven los sueños**

No hay duda de que el mundo ha avanzado en materia de derechos humanos, pero sigue siendo mayor lo que falta por hacer. Por eso nos aferramos a la esperanza y convocamos la acción para cumplir con nuestros sueños y para exigir nuestros derechos.

Los obstáculos para la creación de opciones educativas para los pueblos indígenas y para otras comunidades alternativas, apuntan permanentemente a la paradoja de cómo lograr una democracia y currícula inclusivos si tenemos un sistema social y económico cada vez más excluyente.

Hemos clarificado los objetivos de la educación que contemplan los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos.

Ninguno de esos instrumentos propone como fin esencial de la educación formar mano de obra calificada para el mercado de trabajo. Ninguna de esas normas propone sujetar la construcción del conocimiento a las necesidades de los empleadores-as.

Lejos de eso, el contenido de la educación busca formar personas libres, con dignidad y derechos, satisfechas de su propio esfuerzo, capaces de aplicar el conocimiento y respetuosas de la diversidad.

Las acciones que en consecuencia deben realizarse según estos objetivos nunca pueden ser unidireccionales ni consensuales, especialmente si los fines

que establece la Convención sobre los derechos de los niños y las niñas, difícilmente pueden ser cuantificados en términos de eficiencia económica.

Por todo ello, antes que forzar consensos, la educación debe visibilizar disensos y aprender a respetarlos o a solucionarlos, cuando esto es posible. La diversidad es el mayor de los disensos ontológicos del universo, en el que los contrarios resultan necesarios.

No podemos aceptar la idea de que la educación resuelva los problemas que corresponde atender a los políticos, a los dueños de las finanzas del mundo y a los que lucran con la pobreza de los demás.

#### **b. Verde por fuera**

Según lo anterior, el criterio de productividad enfatiza a la escuela como un mecanismo que disciplina las fuerzas del mercado: por eso es excluyente.

Cual verde sandía, ese criterio se presenta como una panacea para las economías y como una salida para el mundo del trabajo.

No es extraño suponer, entonces, que implícita y explícitamente las dificultades para hacer efectivo el derecho a la educación tengan entre sus causas la negación de ese espacio de convergencia de los derechos humanos, especialmente cuando se trata de culturas discriminadas y sujetas a la dominación cultural.

La cuestión de la calidad de la educación quedaría zanjada a partir de la premisa que introduce el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *el conocimiento que no se sustente en el desarrollo de una*

*personalidad humana respetuosa de los derechos humanos, es un conocimiento de baja calidad*<sup>8</sup>.

En otras palabras, la educación *desde y en* los derechos humanos, es condición para el desarrollo de la personalidad. A su vez, el desarrollo de la personalidad potencia la autoestima, la dignidad y facilita la construcción del conocimiento, habilidades, destrezas y valores que permiten a los individuos progresar en paz en la realización de todos los derechos humanos de todas las personas.

### **c. Rojo por dentro**

Pero resulta que ese verde color sandía que invita a las personas a invertir en el sistema de una pedagogía economicista, no ha podido conciliar con los propósitos sustantivos de la Educación.

¿Educar para qué?

Ofrecemos una respuesta: para los derechos humanos.

Cuando encontramos lo que se hallaba adentro del verde, pudimos comprender la necesidad de regresar a una concepción de *Sociedades* y no de *Economía* y logramos comprender que la buena educación no sólo provoca buenos saberes, sino calidad de poderes.

Es cierto que existen repercusiones económicas de la educación y la alfabetización, pero otra cosa es creer que esas repercusiones son el único fin de la educación.

Ciertamente, la relación debería ser inversa: reintegrar lo económico en lo cultural.

---

<sup>8</sup> No es literal.

Por eso los excluidos constituyen un reto para las finanzas, porque el tema de la inclusión es un *horror vacui*: desborda el planteamiento mecánico de la economía, tornándolo disfuncional. Por eso urge dotar al tema del financiamiento del concepto del derecho humano a la educación.

Según el modelo predominante de los sistemas educativos tradicionales, los procesos humanos se consideran *productos*, así como la naturaleza se convierte en bien objeto del comercio. Esta visión es decididamente inaceptable.

El comité sobre los derechos del niño y la niña ha interpretado con gran tino los propósitos de la educación contenidos en la Convención<sup>9</sup>, según los cuales la educación va más allá de la escolarización formal, para abarcar el amplio rango de experiencias de vida y procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten a los niños y niñas, individual y colectivamente, desarrollar sus personalidades, talentos y habilidades y vivir una vida completa y satisfecha en la sociedad.

Estos comentarios además advierten que los propósitos señalados en la Convención pueden efectivamente contribuir con la prevención y eliminación del racismo, de la discriminación étnica y la xenofobia relativa a la intolerancia.

#### **d. Vojo y rerde**

Ciertamente, hoy más que nunca queda en evidencia la necesidad de vincular las políticas públicas y los "procesos de desarrollo" con una reformulación de los propósitos educativos, de modo que cada día estén más y mejor conectados con la generación de oportunidades y derechos para todas las personas y con el disfrute pleno de los frutos y de la condición de la propia humanidad.

---

<sup>9</sup> Comité de los derechos del niño. Los propósitos de la educación. Comentario General No. 1 7/04/2001. *CRC/GC/2001/1*

La disociación del derecho a la educación con el derecho a un contenido específico de la educación (en derechos humanos), ha causado en este sentido problemas serios, como por ejemplo:

- a. Se entiende a la educación como un servicio negociable y no como un derecho.
- b. Ese servicio queda al margen de la construcción de sociedades justas y equitativas, al no tener un contenido explícitamente conectado con los valores de la Declaración y de los instrumentos de los derechos humanos.
- c. Los servicios pueden ser diferidos, renunciados, pospuestos, superados y hasta negados, especialmente (aunque no únicamente) a las culturas y subculturas discriminadas. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala un derecho pero simultáneamente impone una responsabilidad de los Estados, al establecer una orientación o propósito fundamental de la educación.

El derecho a la educación ha sido tratado muchas veces como una cuestión ajena a la calidad de la educación, lo cual constituye un grave error.

La educación y el derecho a la educación intercultural contienen una ontología propia en la conformación social y en la construcción de las ciudadanías y no deberían quedar sujetas al cumplimiento de otros fines que nada tienen que ver con las necesidades de la persona que aprende.

Si uno de los propósitos de la educación es el respeto de las civilizaciones distintas de la del estudiante<sup>10</sup>, la consideración de la interculturalidad debería encontrarse, de pleno derecho, incorporada en todos los sistemas educativos.

---

<sup>10</sup> Artículo 29 inciso c) de la Convención sobre los derechos del niño y la niña.

El respeto a la diversidad constituye un valor esencial de la educación. No es, como puede pensarse, un mecanismo de resistencia, sino una propuesta de humanidad, que va más allá de cualquier mandato instrumental.

Por eso nos hemos opuesto a la manía de tratar a la educación como una herramienta. Esta visión utilitarista (herramienta que disciplina los mercados) convierte a la educación, en su concepción de servicio, en presa fácil para quienes quieren despojarla de su contenido político superior, cual es “desarrollar la personalidad humana y el respeto a los derechos humanos”.

Una educación neutra o al servicio de otras necesidades, no puede desarrollar la personalidad respetuosa a los derechos humanos, porque esa neutralidad es potencial y actualmente convalidadora de las desigualdades. Nosotros más bien sostenemos, con Freire, que la educación constituye un espacio de libertad para el ejercicio y el aprendizaje de todos los derechos, responsabilidades y capacidades humanas.

### **Autonomía, desarrollo y discriminación**

#### **a. Agua en la sombra**

La sombra que arroja la cuantificación económica y su desesperada urgencia para que todos los procesos sean regidos por sus términos, hacen que las instituciones estatales y comunitarias inevitablemente se afecten por los determinantes financieros.

A pesar de que el mercado no ha logrado socavar las milenarias formas de expresión cultural de los pueblos, los condicionamientos del capital permean la vida social en muchas de sus manifestaciones, traduciéndolas en términos de *costos* y *ganancias*.



Por lo anteriormente dicho, es evidente que la instalación y el funcionamiento de los sistemas educativos, requieren del financiamiento necesario para la universalización del derecho humano a la educación.

Resulta entonces necesario que los estados destinen recursos suficientes para cubrir las necesidades educativas de los pueblos, lo cual obliga al establecimiento de prioridades, en los que generalmente la educación queda relegada por considerársele más un gasto que una inversión.

Esa ausencia de previsión financiera para las escuelas<sup>11</sup> ha provocado dos prácticas cuestionables: primero, la existencia de tarifas o de requerimientos materiales para los y las estudiantes del sistema público (compra de uniformes, cuadernos, libros de texto, etc), como requisitos para el ingreso escolar. Segundo, que ante la ausencia o baja calidad de escuelas públicas se ha producido un auge de instituciones privadas, que normalmente resultan prohibitivas por los costos de los servicios reservados para las familias más adineradas.

Así por ejemplo, el informe de la UNICEF denominado “*Cuido y educación en la temprana infancia en los países del E-9 : estado y vistazo*”, llega a la conclusión de que, por término medio, sólo el 32% de los niños en edad preescolar acuden a centros educativos en los países sobrepoblados.

Según ese informe, el país del Grupo E-9 en el que está más desarrollada la educación preescolar es México, donde el 76% de los niños de más de tres años de edad frecuentan centros de enseñanza preprimaria. Después vienen Brasil (55%), China (39%), India (29%), Indonesia (19%), Niegria (18%), Egipto (10%) y Pakistán (8%). Aunque no existen datos precisos ni abundantes sobre este particular, el informe señala que es el sector privado el principal proveedor de servicio de Atención y Educación de la Primera Infancia.

---

<sup>11</sup> Cuya realización corresponde prioritariamente a los gobiernos, según el marco de acción de Dakar.

Lo que suele ser más dramático de la situación descrita, es que en la práctica el derecho a la educación se reserva para quien pueda pagarlo. Además, los mecanismos de exigibilidad y justiciabilidad de este derecho son escasos y poco accesibles para las comunidades discriminadas.

Aún cuando la existencia de factores económicos es determinante para garantizar el acceso y el derecho a la educación, la implementación progresiva de la educación primaria gratuita y obligatoria no sólo está vinculada con la existencia de tarifas u otros condicionantes económicos en los centros de educación primaria y secundaria.

También hay que considerar todos los condicionamientos de orden cultural, la privación social, la pobreza y las trabas del patriarcado, que alejan del derecho a la educación especialmente a las niñas, a las mujeres, a las personas con capacidades diferentes y a las poblaciones migrantes.

#### **b. El río nace, no se hace**

Hasta ahora, hemos visto que el principal enemigo de la gestión educativa en el marco de la interculturalidad y de la autonomía indígena, es la imposición estructural, centralizada y unidireccional que provoca el patriarcado y su propuesta política homogeneizante.

Esa propuesta se alimenta de otra forma de dominación financiera, que niega los recursos económicos necesarios para el pleno desarrollo de la educación.

No obstante, el problema no termina allí, pues debemos considerar además la existencia de un modelo de “desarrollo global” con el que se pretende reducir todos los procesos culturales, a una cuestión de eficiencia mercantil y de crecimiento económico.

Según Latouche, en este modelo el *bienestar* es entendido como el *bientener*, presentado ahora como deber moral<sup>12</sup>.

La otra cuestión es que eso que llaman “desarrollo”, en el que la educación cuenta como una variable cuantitativa, constituye más bien una imagen-modelo de la sociedad consumista y sobredesarrollada del primer mundo, que se impone a los países pobres y despreciados como intento de consolidación de un sistema inequitativo.

Esa noción de desarrollo relega a la educación a su papel instructor y reproductivo subordinado a la oferta y la demanda. Pero además, esa noción siempre obedece a intereses externos a las comunidades necesitadas.

“La expresión *educación para el desarrollo* y su variante *educación en el desarrollo* reflejan una ideología que percibe tanto a la educación como al desarrollo, como factores económicos cuantificables, sujetos a las manipulaciones del planificador. Está implícita la noción de que la educación *está aquí*, que el desarrollo *está allá* y que un cuerpo o agencia profesional externo tiene tanto el poder como el derecho de organizar al primero en una relación funcional con el segundo”<sup>13</sup>.

Esta tendencia se observa en ciertos países que han desplegado fuertes campañas de marketing internacional de sus sistemas educativos, incluso buscando socios en países latinoamericanos que perciben esas ofertas como opciones interesantes para quienes pueden pagarlas, claro está.

Si más bien entendemos el desarrollo como un proceso para conocer posibilidades destinadas al mejoramiento de la calidad de vida de las personas,

---

<sup>12</sup> Citado por Carmen, Raff. *Desarrollo Autónomo*. EUNA, Heredia, 2004, p. 27.

<sup>13</sup> Ibid, p.83

resulta evidente que ese desarrollo debe también ser autónomo, o sea, debe partir de las necesidades y las respuestas de las personas implicadas, que generalmente no son incluidos-as en la toma de decisiones. La construcción del conocimiento, implica adueñarse de los procesos.

Lamentablemente, tal como señala Oloka, “el desarrollo económico fue largamente considerado como un derecho del Estado, en abstracción de las personas que lo constituyen”<sup>14</sup> y tal consideración ha partido de la premisa de uniformar criterios y prejuicios acerca de las capacidades de las personas para el ejercicio de la ciudadanía.

La pobreza, por ejemplo, es comúnmente asociada con la falta de ingresos. No obstante, en realidad la pobreza es una compleja muestra de deprivaciones, desde no tener suficiente alimento, hasta la discriminación y la negación al respeto por la dignidad humana. La pobreza también puede significar falta de acceso a los servicios fundamentales, como la educación, y la exclusión de los procesos participativos, de la escogencia y oportunidades que ofrece la sociedad a otros y otras de sus miembros<sup>15</sup>.

Los pueblos indígenas americanos, pero también las personas afrodescendientes, son testigos de esta realidad.

### **c. La magia del agua dulce**

Una vez diseccionado el viejo paradigma de la educación, sabemos ahora que el mundo del aprendizaje es inmensamente mayor y más rico que el mundo de la enseñanza.

---

<sup>14</sup> Oloka-Onyango, J. *Beyond the rhetoric: reinvigorating the struggle for economic and social rights in Africa*. Originalmente impreso en California Western International Law Journal. [www.umn.edu/humanrts/africa/Oloka-Onyango.html](http://www.umn.edu/humanrts/africa/Oloka-Onyango.html), p. 12.

El aprendizaje es, pues, como el agua que alimenta al mundo: una acción compleja y sensible de los seres humanos, que funda conocimientos en todos los ámbitos de la vida y que se vincula con los diferentes mecanismos sociales, económicos, políticos y culturales.

El aprendizaje es naturalmente interactivo y se nutre de la multiplicidad de formas, fenómenos, ideas y percepciones, de modo que es un proceso que se autopropone con autonomía, pero en íntima constitución social.

El “desarrollo”, la política y la ciudadanía, también son procesos educativos, en la medida en que las personas se apropien autónomamente del análisis de realidad y de la búsqueda de soluciones a los problemas.

El ejercicio educativo se proyecta en acciones de incidencia, que se entienden como las capacidades de influir en la toma de decisiones y en la participación de la construcción de una ciudadanía activa que converge y convive con otras manifestaciones culturales y tiene como base la experiencia acumulada.

La interculturalidad recoge la memoria histórica de los movimientos étnicos, contraculturales y sociales, logrando visibilizar las especificidades y descubriendo los contactos generales compartidos.

Más aún, “la diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y también las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumir la diversidad como relación significa, por de pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en donde conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa,

---

<sup>15</sup> Innocenti social monitor 2004. *Economic growth and child poverty in the CEE/CIS and the Baltic states*. UNICEF Innocenti Research Centre, p. 4.

el empoderamiento, la participación ciudadana, la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan”<sup>16</sup>.

#### **d. La cascada es verdad que se revela**

La diversidad y la interculturalidad como ejercicios de aprendizaje designan también una presencia de las personas, entendida como *visión del mundo y de la vida*, que representa el fundamento de sus interacciones sociales. Ese factor de educación autonómica es resultado tanto de una experiencia empírica como de una elaboración conceptual que se propone como verdad objetivada.

Al hallarnos en presencia de una rica epistemología de la cultura, el desarrollo como proceso de aprendizaje tiene la posibilidad de transmutarse, de encontrar sentido en los procesos de democratización y en la lucha de los pueblos indígenas y de otras comunidades alternativas, contra la discriminación y la deprivación social.

Es así posible comprender que el único desarrollo aceptable es aquel que tenga como fin la realización de todos los derechos humanos, incluyendo los económicos.

Esa epistemología se revela objetivamente en las manifestaciones culturales, que permiten a las personas aprender sobre las bases que sostienen las formas de expresión<sup>17</sup>.

La diversidad se reconoce y valora a partir de la afirmación de la propia identidad. El reconocimiento del otro y la otra pasa por el reconocimiento del

---

<sup>16</sup> Magendzo, Abraham. Conferencia internacional “*Evaluación y rendición de cuentas en la educación en derechos humanos*”. 4 abril 2004.

<sup>17</sup> Berríos, Mario. *Detrás del arcoiris: epistemología de la cultura popular en América Latina*. <http://www.felafacs.org/dialogos>

conflicto, la posibilidad del consenso, la aceptación del disenso y del diálogo respetuoso.

Las relaciones interculturales pueden ser intensas prácticas democráticas, pues se sustentan en el intercambio propositivo, de modo que la interculturalidad implica el empoderamiento de los sectores socioculturales históricamente excluidos, y es un recurso para el desarrollo sostenible y sustentable en países multiétnicos, multiculturales y multilingües<sup>18</sup>.

Creemos que existen realidades posibles y acciones necesarias en las que el lenguaje es expresión, además de comunicación. Sabemos que los pueblos indígenas expresan tanto como el mundo necesita. Lo que falta es escuchar con humildad y pararnos con firmeza.

Esas voces en la llama sin su sombra, significan que el mundo no es una totalidad fija y que no hay error más grande que creer que las piedras pueden aprisionar al río.

En esa corriente ha nacido el mundo y, como bien se sabe, su camino al mar significa también el ascenso de la lluvia convertida en cielo.

---

<sup>18</sup>En términos similares, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, op cit, pp.197-200.