

RACISMO Y EDUCACIÓN

El sistema educativo ecuatoriano

Historia

En el siglo XVIII llega a América el proyecto europeo de la Ilustración. Entre las diferentes ideas que trajo este proyecto, en lo que se refiere a educación, se puso de relieve su importancia en relación con el proyecto político de formación de Estados republicanos conformados por ciudadanos. Para servir los fines perseguidos se necesitaba una educación pública que sirviera para formar e instruir a los ciudadanos que contribuirían así al progreso de la sociedad (Mó Romero, Rodríguez, 2005). La necesidad de una educación pública tenía como corolario la necesidad de ampliar la educación, tanto en sus contenidos, como en sus sujetos. La educación formal no debía dirigirse sólo a una élite, como lo había sido hasta entonces, y no podía limitarse a enseñar buenas costumbres y doctrina cristiana (Ibíd.). A pesar de los intentos por lograr establecer una educación pública, fueron pocos los avances en ese sentido puesto que, sobre todo en lo tocante a las mujeres, la educación se siguió dando principalmente en conventos.

Estos proyectos, de cualquier forma, sólo se centraron en la población criolla. En efecto, aunque existieron intentos por crear escuelas públicas para indígenas, son pocas las que llegaron a funcionar, y eso a nivel latinoamericano. Además, como lo afirman Mó Romero y Rodríguez García, la creación de escuelas para población indígena tenía implícita la voluntad de castellanizar y aculturar, así como de inculcar valores como la sumisión que fueran útiles para las clases altas y dirigentes (2005). No sólo existía una diferenciación, evidente consecuencia de la organización de la sociedad en castas, entre “blancos” e indígenas y

afrodescendientes en el acceso a la educación formal, sino también en el contenido de ésta. Esta diferenciación en el contenido de la enseñanza también es patente en la educación para mujeres, como lo veremos más adelante. Y, en los dos casos estas diferencias de contenido, además de las diferencias en el acceso, son significativas en el ámbito de la discriminación sexista y racista.

La educación pública nace realmente con la República, ya que, como lo dice Núñez Sánchez, la Iglesia detentó hasta entonces “un virtual monopolio educativo en toda Hispanoamérica” (Núñez Sánchez, 1999: 7). Con la independencia y el comienzo de la época republicana, llegaron reformas importantes en materia educativa. Por un lado se sometió a control a los establecimientos de enseñanza religiosa (Sinardet, 1999), y, por otro lado, se fundó la enseñanza pública. Un primer paso “fue la promulgación del Decreto-Ley de 2 de agosto de 1821” donde se fijaron conceptos básicos de la educación pública (Ibíd.: 9). Es interesante que entre los conceptos formulados existe uno que se refiere a la “preocupación especial por la educación femenina e indígena” (Ibíd.). Siguiendo con esta preocupación vemos que efectivamente se emitieron dos decretos en el mismo año para favorecer estos dos sectores de la población. “El Decreto Ejecutivo del 11 de marzo de 1822 destacaba la importancia que tenía para el país “el sacar a los indígenas de Colombia del estado de abatimiento e ignorancia en que se hallan” y disponía que en cada colegio seminario se admitieran “indios puros” en calidad de becarios” (Ibíd.: 10). Los resultados de estos decretos son dudosos. Se constata que las condiciones para la atribución de becas a “indios puros” eran muy difíciles de cumplir. Y es que, aún más que en la actualidad, las condiciones necesarias para que un niño o una niña indígena vaya a la escuela eran difícilmente dables; por ejemplo, habría sido necesario vivir en el ámbito urbano, cuando la mayoría de la población indígena vivía fuera de las ciudades, y, además, para los que vivían en las ciudades, demostrar la “pureza” de la “raza” tampoco sería un asunto fácil. En cuanto a la población afro-descendiente, ni siquiera es mencionada en la legislación.

Si la República naciente se interesó por la educación, fue, como se mencionó antes en lo relativo al siglo XVIII, inspirada por el pensamiento liberal de la Ilustración, y lo que se buscó fue “educar al pueblo soberano, para sustentar socialmente un régimen democrático, y promover la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (Ibíd.:

22). Claro que la definición de ciudadanos excluía a mujeres y afrodescendientes, tanto como a indígenas; ello a pesar de que, como lo dijera San Martín, los indígenas debían ser llamados ciudadanos. Y, en efecto, la escolarización formal y pública no llegó a la mayoría de la población ecuatoriana hasta después de más de un siglo. Pero este período, de principios del siglo XIX, fue fructífero en el desarrollo de la educación pública: se crearon las bases legales, se crearon escuelas, colegios, y centros de educación superior, y se reformaron los antiguos colegios coloniales (Ibíd.). En la década de 1830 se creó la Dirección General de Estudios, se expidió la primera ley orgánica de educación y tuvieron lugar las primeras políticas educativas. Para finales de la década de 1830, el país contaba con ocho colegios, siendo uno femenino, y 290 escuelas, treinta de ellas femeninas (Uzcátegui, 1975).

El periodo garciano también fue una época en que se impulsó la educación formal. Además de darle impulso a la institución educativa por inscribirse dentro de un proyecto nacional de formación de una identidad ecuatoriana, se empezó a centralizar la educación, restándole importancia a autoridades locales, como los municipios (Fernández, 1999). Este proceso de centralización se terminaría a principios del siglo XX, durante el periodo liberal. Otro hecho importante del periodo garciano fue la implementación del uso de textos escolares que permitían también cierta unificación de la enseñanza. El uso de textos escolares se fue generalizando paulatinamente durante el siglo XX (Ibíd.).

Con la revolución Liberal, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se reformó la institución escolar convirtiéndola en “una Institución Pública secularizada y centralizada [considerándose que] la escuela particularmente debe ser laica, democratizada, moderna y ecuatoriana” (Sinardet, 1999: 28). Es así que el 8 de octubre de 1905 se promulgó una ley declarando que la escuela ecuatoriana sería laica, obligatoria y gratuita (Ibíd.). Una de las medidas tomadas para que ello fuera posible, al menos en lo que se refiere al laicismo, fue la creación de dos escuelas normales, una para hombres, “Juan Montalvo”, y una para mujeres, “Manuela Cañizares”, empezando así con la formación de maestros y maestras que no fueran religiosos (Ibíd.). En lo relativo a la obligatoriedad, queda claro que no tiene significado si no se dan los recursos necesarios para que todos los niños y niñas puedan asistir a la escuela. Además, los imaginarios tardan mucho en cambiar, y los imaginarios de la época muy certeramente no incluían la educación de mu-

jeros, indígenas y afro-descendientes dentro de lo normal y deseable, al menos no para la mayoría, puesto que todos ellos eran considerados en la mayoría de la sociedad como inferiores y eran muchas veces infantilizados y vistos de manera paternalista. De cualquier forma, a partir del periodo liberal, y con la implementación y desarrollo de escuelas normalistas, en 1928 el país contaba con 1771 escuelas de las cuales 1470 eran públicas, fiscales o municipales. Además, se reafirmó en la Constitución el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación. Es decir que se logró de manera progresiva el desarrollo del sistema educativo, sobre todo público (Uzcátegui, 1975)).

Durante el siglo XX, sobre todo en su segunda mitad, las instituciones educativas se multiplicaron, al igual que la población del país. En las ciudades se creó un importante número de instituciones educativas medias privadas, religiosas y laicas. La educación dada en este tipo de instituciones se ha diferenciado de la que es impartida en las escuelas y colegios fiscales y municipales. Esta diferenciación se ha hecho en cierto sentido: las instituciones privadas son generalmente más costosas y son consideradas como mejores en lo que se refiere al nivel académico, mientras que la mayoría de las instituciones públicas, fiscales y municipales, son menos costosas y han sido consideradas como inferiores en cuanto al nivel académico, aunque décadas atrás las instituciones fiscales pudieron ser consideradas como buenas académicamente. Evidentemente, los colegios privados, al ser más costosos y tener más recursos, han podido acceder a recursos educativos e infraestructuras en mayor cantidad y mejor calidad, esto en lo que se refiere a lo material. Mientras tanto, las instituciones educativas fiscales y municipales han sufrido muchos y constantes problemas en sus financiamientos, lo cual ha tenido importantes consecuencias en sus recursos e infraestructura, de tal manera que muchas de estas instituciones han llegado a ser inadecuadas para el fin que deben perseguir. Por razones económicas, por el bajo costo de estas instituciones, son las capas de la sociedad económicamente menos favorecidas las que han acudido a este tipo de instituciones educativas. En lo que concierne al alumnado, se debe hacer la distinción entre las instituciones laicas y las religiosas ya que estas últimas son menos costosas que las primeras permitiendo así que la clase social de la que provienen sus alumnos y alumnas sea más amplia.

Con los gobiernos dirigidos por José María Velasco Ibarra, a mediados del siglo XX, se dio un impulso importante a la educación pri-

vada religiosa, dejándose de lado el apoyo que se había dado a las instituciones públicas laicas. Así, en la Constitución de 1946, se otorgó una subvención a la educación privada, contando ésta con el 20% del presupuesto de la educación estatal (Uzcátegui, 1975). Éste fue uno de los momentos en que la educación pública tuvo que afrontar problemas de financiamiento, como fue mencionado anteriormente.

En la actualidad, entre los colegios privados creados durante el siglo XX, se deben destacar algunos que son considerados como los mejores por las clases medias y altas de la sociedad, los cuales, coincidentemente, son también los más costosos. Muchos de estos siguen programas de estudio extranjeros e inspiran su organización de los sistemas educativos de otros países, además de ofrecer, en algunos casos, la obtención de un bachillerato internacional u otro extranjero. Estos colegios, debido a su costo y a sus modalidades de admisión, acogen un alumnado proveniente de las clases medias y sobre todo altas de la sociedad ecuatoriana, así como una parte importante de extranjeros.

Un cambio importante, que se hizo presente primero en los colegios privados mencionados, y al final del siglo XX y principios del siglo XXI para otros colegios y escuelas, fue la modalidad de la educación formal mixta. Los colegios privados mencionados anteriormente son mixtos, recibiendo por igual a niños y niñas, mientras que la mayoría de los colegios fiscales y municipales, así como los colegios privados religiosos, recibían sólo a niños o a niñas pero no a los dos géneros en un mismo plantel educativo. Este cambio permitió una importante disminución de la discriminación de género y ha contribuido a la disminución de estereotipos sexistas, puesto que ya no se diferencia una educación especial para cada género sino que se uniformiza y se imparte la misma educación y por lo tanto cada vez más las mismas oportunidades a todos y todas sin distinción de género. Es tan sólo recientemente, en la última década, que los colegios fiscales y municipales que acogían únicamente a niños o a niñas exclusivamente empezaron a recibir estudiantes de los dos géneros. Actualmente existen colegios que no son mixtos, todos ellos religiosos.

Por otro lado, a pesar de las diferencias en el acceso a la educación formal, en las últimas décadas se crearon escuelas en ámbitos rurales, en zonas del país donde la mayoría de la población es indígena o afro-descendiente, democratizando en cierta medida el acceso a la educación al integrar sectores que habían sido relegados. Se han realizado

esfuerzos en ese sentido, por ejemplo con la creación de escuelas unidocentes, con la obligatoriedad para los futuros profesores de ejercer en un área rural durante un tiempo determinado. Este afán por generalizar la educación se debió en gran parte a las ideologías nacionalistas que se hicieron presentes desde los años 1950 y que se interesaron por formar una conciencia nacional de ecuatorianidad. Más precisamente, como lo indica Laura Rival,

en las décadas del cincuenta y el sesenta, se creía que los sistemas educativos nacionales en el Tercer Mundo deberían proveer trabajadores preparados y ciudadanos modernos, libres de lazos étnicos divisorios, de la ignorancia y de creencias religiosas arcaicas.

(Rival, 2000: 315)

Toda la población debía ser integrada a lo que se llamaría sociedad nacional. No hay que olvidar que los conflictos armados con el Perú también fueron pretexto para que se mediatizara de diversas formas -entre ellas la educación- un sentimiento de unicidad y ecuatorianidad que incluía a toda la población, al menos en el discurso oficial.

Hasta los años 1960, lo que existió de educación formal para la población indígena se dio siguiendo el mismo modelo usado en las escuelas urbanas, con la única diferencia del uso de idiomas nativos. Pero el uso de estos idiomas era un “instrumento de apoyo para la castellanización y la consiguiente integración indiscriminada de la población indígena a la sociedad dominante” (Yáñez, 1991: 37). Hasta durante la década mencionada, los grupos indígenas que tienen acceso a esta educación son pocos, y la educación es impartida por instituciones confesionales, ecuatorianas y extranjeras, que llevan a cabo su labor educativa según sus propios intereses (Ibíd.). En 1979, con el retorno a la democracia, el presidente Roldós hizo posible un convenio para el bilingüismo y se creó el CIEI, Centro de Investigaciones para la Educación Indígena. Este centro concibió y llevó a cabo un primer proyecto de educación indígena diferente, con el uso de lenguas nativas y apego a las realidades de las poblaciones indígenas, el proyecto Macac. A pesar de su desaparición en 1985, el proyecto siguió en pie gracias a la actividad de ex-miembros de la CIEI. Siguiendo con sus ideas, se logró la creación de la DINEIB, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en 1988, como parte del Ministerio de Educación, y se empe-

zaron a crear escuelas para la población indígena (Yáñez, 1991). Se logró así que el Estado tomara a cargo, junto con organizaciones indígenas, la educación de la población indígena. Sin quitarle importancia a este esfuerzo y a sus logros, se debe recalcar que este sistema de educación no ha llegado a tener las bondades que debía tener, ni el reconocimiento público ni el apoyo que necesita. “Las escuelas bilingües actuales que ya gozan del respaldo oficial también atraviesan por una serie de dificultades que van, desde lo curricular a lo infraestructural, por el hecho de estar conjeturadas como centros educativos de segunda o tercera clase” (Cliche y García, 1995: 379).

Por otra parte, para finales del siglo pasado, en lo relativo al acceso a la educación, las estadísticas muestran que ya no existe una diferenciación según el género (Consejo Nacional de las Mujeres, 2001; Larrea, Prieto, Reed, 1999 (1997)). Es así que para 1997 ya no había diferencias de acceso ni en la educación básica, ni en la educación secundaria, ni en la superior. Lo que se constata en cambio es que sí existe una diferenciación por niveles socio-económicos, lo cual, como veremos, está directamente relacionado con factores étnicos; y, por otro lado, existe una diferenciación en el tipo de carreras: “El sistema educativo orienta a las mujeres hacia opciones “sociales”, o bien, técnicas en ciertos campos (secretariado, contabilidad, etc.). Este mismo comportamiento se observa en la educación superior” (Larrea, Prieto, Reed, 1999 (1997): 25).

La relación entre pobreza y etnicidad ha sido planteada por varios autores. En el caso ecuatoriano, Carlos Larrea ha presentado varias conferencias y publicaciones donde se trata este tema. En una conferencia sobre “discriminación étnica en el Ecuador: los pueblos indígenas”, presentada en FLACSO - sede Ecuador en noviembre del 2006, Larrea mencionó cuatro dimensiones de la inequidad étnica en el país que son: pobreza, mercado laboral, educación y desnutrición infantil. En lo que concierne a la educación se constató que existe una diferenciación según género y etnicidad: el analfabetismo es más probable si una persona es mujer indígena. También se mencionó que existe una relación entre pobreza y educación, tomando en cuenta que la pobreza está ligada a la etnicidad por razones históricas y de discriminación. Según el Segundo Informe Nacional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2007), la tasa de extrema pobreza es 39,32 para la población indígena mientras que a nivel nacional es de 12,86, para la población “blanca”

7.58, y para la población afro-ecuatoriana 11,64. Los datos siguen el mismo orden en cuanto a la tasa de pobreza: la población indígena tiene por mucho la más alta tasa, seguida de la población afroecuatoriana, mestizos y finalmente “blancos”. Evidentemente, esta situación tiene una incidencia en el acceso a la educación. Esta incidencia es confirmada en el mismo informe y también en el Informe de Progreso Educativo del 2006 elaborado por el grupo Faro: “los niños rurales, de la Costa, de la Amazonía, los indígenas y afroecuatorianos, tienen menos probabilidades de asistir a la escuela que los demás” (2006: 10). En este informe queda claramente planteado que la principal razón para no asistir a la escuela es la económica, lo que, junto con la distribución de la pobreza por etnias, indica que son las poblaciones indígenas y afrodescendientes las más afectadas en su acceso a la educación. Finalmente, un punto a resaltar es que la desigualdad en el acceso a la educación se acentúa en el avance de años escolares: las diferencias entre etnias se agudizan en la secundaria y aún más en los estudios universitarios y superiores.

Descripción

El sistema educativo ecuatoriano se rige por el Ministerio de Educación, cuya estructura y funciones están sujetas a la última ley orgánica de educación expedida en 1983. El primer antecedente de esta institución pública fue la Dirección General de Estudios, institución de origen bolivariano que fue creada con la República en 1830. En la misma década se promulgó la primera ley orgánica de educación, y es bajo el gobierno de Vicente Rocafuerte (1835-1839) que tienen lugar las primeras políticas educativas republicanas (Uzcátegui, 1975). Pasando por un lapso de poco menos de una década (1863-1871) de descentralización y la vuelta a la centralización de la organización de la instrucción pública bajo el mando del Estado, en 1884 se creó el Ministerio de Instrucción Pública, bajo el gobierno de José María Plácido Caamaño, dando un impulso importante a la ampliación y fortalecimiento de la institución, impulso que fue seguido por los gobiernos liberales (Ayala Mora, 1988). Durante el siglo XX, varios cambios se dieron dentro del manejo de esta institución pública y de la organización de la educación, siendo, a nivel institucional, el más importante el proceso que se dio en los años 1960 y 1970 en que se buscó modernizar y ampliar el Ministerio.

Actualmente, el sistema educativo está conformado por una variedad de tipos de instituciones educativas que pueden ser clasificadas según diferentes criterios, como: alumnado, financiamiento, jornada de trabajo, ubicación geográfica, y, recientemente, por cultura. Siguiendo la clasificación según financiamiento, existen colegios particulares, oficiales, pudiendo estos ser municipales, fiscales o de otras instituciones públicas, y colegios cuyo financiamiento son mixtos, como los que se rigen por convenios particulares con el Estado –un ejemplo de ello son los fisco-misionales. La clasificación según jornadas de trabajo se divide en: matutinos, vespertinos, nocturnos y de doble jornada. La clasificación por el alumnado se divide en: masculinos, femeninos, mixtos. Al referirse a la ubicación geográfica se hace la distinción entre los establecimientos educativos rurales y los urbanos. Esta clasificación es dada en el Reglamento general de la ley de educación publicado en el registro oficial 791 el 23 de Julio del año 1984. Finalmente, en 1988, siguiendo con la existencia e implementación paulatina de escuelas y colegios en áreas rurales en las cuales la población es mayoritariamente indígena, además de la creación de escuelas bilingües -español y kichwa en su mayoría, pero también español junto con otras lenguas indígenas-, se agregó a este reglamento la distinción por cultura diferenciando los establecimientos de cultura hispana¹ y los de cultura indígena.

Estas clasificaciones son testimonio de la evolución y el origen del sistema educativo y por lo tanto de las ideas discriminatorias, racistas y sexistas, que fueron necesariamente parte de la formación de éste. Ello es visible principalmente en dos aspectos de la clasificación. Por un lado vemos que existe una división entre femeninos y masculinos lo cual no sería posible si no hubiese existido una diferenciación en cuanto a lo que se debe enseñar según el género, y es en parte en esta distinción de un deber ser por géneros que el sexismo, discriminación de género, se ha hecho presente en la educación formal. Por otro lado, el que se haya creado una distinción por cultura ha sido el resultado de reivindicaciones en cuanto al reconocimiento de la diferencia étnica que ha tenido lugar como respuesta a la discriminación en base a esta diferencia.

También debemos destacar que el sistema educativo ecuatoriano ha conocido un desarrollo importante en las últimas décadas. Como vimos, la enseñanza es menos estereotipada y sexista que hace medio siglo, y, por otro lado, sectores de la población que han sido discrimi-

nados y excluidos son integrados progresivamente al sistema educativo, y, finalmente, existe por lo menos la intención de cambiar los contenidos de la educación para que sea más equitativa y menos discriminatoria. La difusión y ampliación de la educación formal ha sido fundamental. A principios de la República existían 290 escuelas y treinta colegios a nivel nacional, mientras que en el año 2004, según los datos publicados por el Ministerio de Educación, provenientes de una encuesta realizada por el SINEC, Sistema Nacional de Estadísticas Educativas, se cuentan a nivel nacional 28282 planteles educativos (datos publicados en la página Web del Ministerio de Educación y Cultura).

Educación, endoculturación y discriminación

La educación formal, la escolarización, tiene como función principal la endoculturación, es decir la transmisión de la cultura de una generación a la otra dentro de un sistema socio-cultural. Al ser la educación formal regida de manera centralizada, necesariamente se transmitirá una cultura que puede ser llamada hegemónica o dominante, o legítima siguiendo a Pierre Bourdieu. Un elemento central de la endoculturación es la enseñanza de categorías sociales que nos permiten pensar y clasificar el mundo, categorías que son necesarias aún desde el punto de vista de la economía cognitiva². Dentro de estas categorías, que son enseñadas en las instituciones educativas, encontramos, entre otras, categorías étnicas, a veces racializadas, y otras categorías como las de género. En los dos casos, la historia del país ha hecho que sean categorías discriminatorias, de tal manera que la escuela ha contribuido a perpetuar discriminaciones enseñando categorías discriminatorias y sexistas.

Evidentemente, no sólo la educación formal, impartida en instituciones educativas, es responsable de la enseñanza de categorías sociales, al igual que en el caso del conocimiento en general y las prácticas culturales de manera global. Pero, actualmente, y sobre todo para algunos sectores de la sociedad, las instituciones educativas tienen un rol central y fundamental en la socialización y la endoculturación. En efecto, son cada vez más los niños y niñas que son cuidados en guarderías, y las instituciones públicas se han encargado de que la escolarización se difunda haciéndola obligatoria y multiplicando los planteles educativos. De esta manera, la educación formal ocupa cada vez más un lugar

preponderante en la endoculturación. Además, al referirnos a las clases altas de la sociedad, la tendencia a delegar la educación de niños y niñas a instituciones educativas es aún más importante. Dos razones pueden ser nombradas. En primer lugar, las clases más altas tienen los recursos económicos necesarios para costear la educación y el cuidado de sus hijos e hijas en instituciones privadas. En segundo lugar, es muy común que por sus actividades y modo de vida los miembros de las clases altas deleguen las tareas de educación y cuidado. Es así que pueden costear actividades de verano, clases particulares o en instituciones dentro del ámbito académico u otros, actividades y talleres extra-curriculares dentro de los planteles educativos, viajes para aprender idiomas, entre otros. Además, en los colegios privados más costosos, a los cuales acuden generalmente las clases más altas, es muy común que se ofrezcan una variedad de actividades extra-curriculares, salidas y viajes, todas enmarcadas dentro de la institución escolar, de tal manera que el tiempo pasado en instituciones educativas, sea o no en el marco de actividades académicas, es muchas veces mayor que el tiempo pasado en casa, en el ámbito familiar u otros.

Retornando a lo que es la endoculturación y su relación con la discriminación, no existen muchos trabajos realizados en Ecuador acerca de racismo y educación³. El estudio de García y Cliche (1995) aborda el tema de la escuela y en una parte el tema del racismo. Los autores conceptualizan la escuela como una institución cuya función dentro de la sociedad es transmitir cultura para socializar a los jóvenes y como una institución que tiene una cultura propia que está fuertemente condicionada por la cultura dominante de la sociedad; ésta es lo que Bourdieu y Passeron denominaron “cultura legítima”. La escuela es entonces presentada como una institución socializadora que transmite la cultura dominante, lo que en este caso implica transmitir ideas racistas. Entre los resultados obtenidos en dicha investigación, se mostró que la percepción por parte de personas no indígenas acerca de indígenas es negativa y que lo es aun más y de manera más evidente en los colegios de élite que fueron estudiados, siendo uno de ellos el colegio Americano de Quito. Esta constatación se logró gracias a la utilización de un test de valoración étnica elaborado para la investigación.

Por otro lado, los artículos de Huayhua (1999) y Ortiz (2000) muestran cómo la población indígena del país es deshumanizada –en el caso de Huayhua-, o mostrada de manera distorsionada y tendiendo

a reproducir actitudes de discriminación que son vigentes en sectores “blancos” y blanco-mestizos, en el caso de Ortiz. Asimismo, los artículos de Quintero (1999), en Venezuela, y de Cerutti y Pita (1999), en Argentina, muestran cómo la educación puede servir para formar prejuicios xenófobos, en el caso de Cerutti y Pita, o para perpetuar el pensamiento colonialista eurocéntrico, en el caso de Quintero -el racismo que se vive en Ecuador es el resultado de procesos y hechos históricos que afectaron a toda Latinoamérica.

Respecto a la discriminación de género, ya hemos mencionado la discriminación en el acceso a la educación. Otro aspecto relevante es el contenido de la educación. A lo largo de la historia del sistema educativo ha habido una evolución hacia una uniformización de los contenidos, pero hasta hace pocas décadas la diferencia entre lo que era enseñado a un niño y lo que era enseñado a una niña era muy importante, y, como lo vimos antes, aún existen diferencias en las orientaciones seguidas que se deben a la inculcación de estereotipos sexistas.

En la actualidad los colegios mixtos no tienen estas diferencias de contenido estereotipadas y sexistas, pero aún existen muy evidentemente orientaciones diferentes que son más visibles en colegios de mujeres, y, no se llega a enseñar cometidos feministas ni se toma en cuenta el punto de vista de género en clases. En la mayoría de los colegios gran parte de las mujeres se gradúa en ramas como ciencias sociales, mientras que los varones se gradúan principalmente con especializaciones en física y matemática, siguiendo con un estereotipo según el cual los hombres son más aptos para razonar lógicamente y por lo tanto son mejores para las ciencias consideradas “duras”, mientras que las mujeres, según el estereotipo sexista, son más aptas para carreras sociales porque tendrían mayor sensibilidad. Por otro lado, en colegios femeninos, se encuentra que las actividades extra-curriculares ofrecidas, cuando no son parte del currículo, incluyen actividades tales como costura, cocina, valores, actividades que han sido asociadas a lo femenino por ser actividades del espacio privado, perpetuando así una división de los espacios y actividades sexista y discriminatoria.

Existe indudablemente una evolución hacia una educación que propugne imaginarios más equitativos y menos discriminatorios. Muchos esfuerzos han sido realizados en este sentido. Así, el CONAMU, Consejo Nacional de las Mujeres, ha publicado trabajos que ponen de relieve la importancia de un cambio en el sistema educativo y en los

contenidos en particular. Un ejemplo de ello es el libro *Mujeres invisibles*, publicado en 1992, donde se muestra cómo las mujeres son invisibilizadas en los textos escolares. En la publicación del CONAMU sobre *Indicadores de género* del 2001 se hace un recuento de los esfuerzos hechos para eliminar estereotipos sexuales en el sistema educativo que incluyen propuestas, investigaciones, acciones y proyectos.

En lo tocante a la discriminación étnica y racializada, también se han hecho muchos esfuerzos. Uno de ellos ha sido la implementación de un sistema de educación intercultural bilingüe, lo cual ha contribuido a que la educación sea más accesible para la población indígena y sea más respetuosa de la diferencia cultural, fomentando al mismo tiempo un mayor reconocimiento, respeto y valoración de la diferencia y diversidad étnica; ello a pesar de las dificultades que han existido en la implementación y funcionamiento de dicho sistema. En efecto, desde los años 1970 y sobre todo 1980, se plantearon en el país sistemas de educación dirigidos especialmente a la población indígena. Y es a comienzos de la década de 1990 que las organizaciones indígenas crearon la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, organismo central encargado de organizar y dirigir dentro del sistema educativo nacional un sistema específico para la población indígena que fuera adaptado a las diferencias culturales y lingüísticas (Reforma curricular, 1998).

Por otro lado, el programa escolar para el resto del sistema educativo nacional también ha sido objeto de cambios. El más importante es la Reforma curricular de 1998 en la cual se explica y denuncia la discriminación y el fomento de ésta en los programas escolares y se realizan cambios a los programas para que sean más afines y respetuosos de la diversidad cultural del país. Se debe anotar que a pesar de la insistencia en la importancia del reconocimiento e incorporación de la diversidad étnica, y a pesar de dedicar una parte de la reforma al recuento de la discriminación en el país, se nota en los contenidos propuestos que aún hacen falta cambios ya que, por ejemplo, la historia de las diferentes culturas que existen en el país no es enseñada. Además, es necesario que se realicen cambios en la formación de los educadores. Encontramos un ejemplo claro de ello en el estudio de Laura Rival sobre la escolarización de miembros de la nacionalidad waorani (Rival, 2000). Lo que muestra la autora es que la escolarización formal “crea las condiciones para que las identidades dominantes menoscaben la continuidad de las identidades minoritarias” (Rival, 2000: 316). Y es que a pe-

sar de los esfuerzos de la educación bilingüe, los profesores siguen presentando una cultura, dominante, como modelo a seguir. De allí que en el caso analizado por Rival, los niños y niñas aprendieran que comprar bienes manufacturados en el exterior es equivalente a ser moderno y civilizado.

Reforma curricular para la educación básica de 1998

En Ecuador, como en otros países de la región andina, las dos últimas décadas han sido testigo de cambios importantes en la sociedad en lo que concierne a las poblaciones indígenas y afro-descendientes. En el caso ecuatoriano, como lo explica Carlos De la Torre, se formó una clase media indígena (1996); esto gracias a factores económicos favorables que tuvieron repercusiones en toda la población, gracias al desarrollo del sistema educativo y también como consecuencia de eventos anteriores como las reformas agrarias, entre otros factores. El surgimiento de una clase media indígena también se relaciona con la creación de organizaciones indígenas basadas en gran medida en la reivindicación étnica y finalmente con la constitución de un partido político indígena, Pachakutik, sin dejar de lado la importante participación indígena en la vida política del país aun antes de la creación de dicho partido.

El acceso a la vida política del país ha sido cada vez más importante para los sectores indígenas y afro-descendientes de la población que habían sido relegados y excluidos hasta hace pocas décadas, años. El más claro ejemplo de ello es la inclusión en la última Constitución Política de la República del Ecuador, en el artículo 1 del título primero, de la declaración siguiente: “El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural, y multiétnico” (1998: 1). Asimismo, una clara consecuencia de la incrementada participación de las poblaciones indígenas y afro-descendientes en la vida política del país en lo que concierne al sistema educativo ecuatoriano es la reforma curricular para la educación básica que fue emitida en el mes de Mayo de 1998.

Al igual que en la Constitución, esta reforma introduce la multiculturalidad como parte integrante del país, reconociendo en sus objetivos la formación de jóvenes que tengan una “conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país” (1998: 11). Más específicamente, el programa de ciencias sociales debe integrar algunas

prioridades entre las cuales está la interculturalidad, y debe fortalecer la identidad ecuatoriana. Entre los objetivos específicos del área de ciencias sociales, encontramos: “analizar y valorar los elementos naturales y humanos que integran el Ecuador como país, en el marco del reconocimiento de una nación diversa”, “identificar sus raíces históricas y valorar las manifestaciones, saberes y conocimientos de las diversas culturas que forman parte del Ecuador”, “identificar los grupos étnico-culturales, su distribución y localización espacial”, “analizar la situación actual de las mayorías y minorías étnicas y sus aportes para el desarrollo del país”, “respetar la cosmovisión que las diferentes etnias y culturas tienen en su relación con el medio ambiente” (1998: 197-108). Vemos que se asume claramente lo declarado en el primer artículo de la Constitución Política y se hace un primer paso para ponerlo en práctica dentro del sistema educativo. Esta reforma pretende, como notamos en sus objetivos, integrar el conocimiento de la diversidad cultural del país, así como su respeto, valoración y reconocimiento. De hecho, la reforma integra un apartado dedicado exclusivamente a la interculturalidad en la educación.

Este apartado es muy decidor en cuanto a la perspectiva en el momento de la realización de la reforma curricular. En esta parte se realiza un recuento de la historia de exclusión que han vivido las poblaciones indígenas y afro-descendientes en el sistema educativo nacional. El primer párrafo ilustra claramente este punto de vista: “La realidad cultural diversa del país, producto de la convivencia de al menos diez grupos socio-culturales distintos, ha sido tradicional y deliberadamente desconocida. De los diferentes grupos socio-culturales, entre ellos el indígena, el afroecuatoriano y el mestizo, este último ha ocupado lugares protagónicos por su participación en las esferas de poder político y económico. Desde la época de la colonia, por razones de dominación, prevaleció el modelo del conquistador y en la época moderna, el de sus descendientes” (1998: 124). Partiendo de esta premisa, se explica brevemente cómo este hecho de dominación y de exclusión ha perdurado en el sistema educativo, hasta llegar a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. En adelante, es decir desde los años 1990, se discutió dentro del Ministerio de Educación la necesidad de integrar un enfoque transversal de interculturalidad dentro del sistema de educación nacional, de tal manera que se llegó a la propuesta que se aprobó en el mes de Mayo de 1998 para reformar el currículo de

la educación básica, tras la aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación.

Esta reforma ha significado un cambio importante en la perspectiva manejada desde el Ministerio de Educación. La creación de un sistema específico y adaptado para las poblaciones indígenas había significado ya un paso importante dando acceso a la educación formal a poblaciones que habían sido excluidas, pero era necesario que se realizaran cambios en la totalidad del sistema educativo, extendiendo la noción de interculturalidad a todo el sistema, aun más si consideramos que la mayoría de la población es formada en este sistema y que es sobre todo en este sistema donde se han recreado y enseñado estereotipos, prejuicios y discriminaciones. La intención de la reforma de 1998 es fundamental en este sentido, pero la aplicación de los principios que se dictan en ella es algo que no se ha realizado todavía. En lo que se refiere a manuales escolares, los que han sido publicados desde entonces son acorde con la reforma, aunque una breve revisión nos muestra que todavía se presentan imágenes estereotipadas negativas y además es muy poco el espacio atribuido a la enseñanza de la diversidad cultural del país. Por otro lado, los cambios requeridos por la reforma no pueden darse sin que se transforme y reforme también la formación de los docentes. Como lo afirma el Informe de Progreso Educativo del grupo Faro, “la formación inicial de los docentes aún no se adecua coherentemente a la propuesta de la Reforma, y la capacitación y actualización del magisterio tampoco están orientadas hacia el cumplimiento de los estándares” (2006: 23).

Notas

- 1 Evidentemente se trata de habla hispana y no de cultura hispana, pero la clasificación del Ministerio habla de cultura hispana.
- 2 La clasificación y categorización de los elementos que nos rodean es una función y actividad necesaria de la mente-cerebro puesto que nuestra capacidad para procesar la información receptada y nuestra capacidad para tratar la información acumulada es limitada, lo que hace necesario almacenar la información clasificada según categorías lo cual es más económico que almacenar la información por elementos singulares. Nuestras limitaciones cognitivas implican que el almacenamiento se haga con la ayuda de categorías gracias a las cuales el número de elementos a ser almacenados y el espacio ocupado es menor.
- 3 Se realizó entre el 2006 y el 2007 una investigación sobre racismo y ciudadanía en el sistema de educación básica, dirigida por Carlos De la Torre -FLACSO - sede Ecuador-, y financiado por el CONESUP.