

EDUCACIÓN, ETNIAS Y DESARROLLO EN IBEROAMÉRICA AL FINAL DEL SIGLO XX

FRANCISCO LIZCANO FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma del Estado de México

Este trabajo se divide en tres partes. En la primera se establece el nivel educativo y de desarrollo socioeconómico en general de Iberoamérica, poniendo de relieve la posición intermedia que esta región ocupa en ambos sentidos en el contexto mundial. La coincidencia en el nivel de ambas dimensiones no debe resultar extraña, pues existe una clara correlación entre los indicadores que suelen emplearse para medir el desarrollo socioeconómico.

En la segunda parte se hacen algunas reflexiones teóricas en torno a la relación entre educación y desarrollo, las cuales parten de la constatación de la progresiva importancia de la educación en la teoría sobre el desarrollo. A pesar de que ésta se considera positiva, pues se cree que la educación es parte fundamental del desarrollo en general y factor decisivo del desarrollo económico en particular, se defienden dos ideas: que la política económica es un factor más decisivo para el desarrollo económico que el progreso educacional y que la propuesta cepalina denominada transformación productiva con equidad es más pertinente que el neoliberalismo imperante, si bien debe enriquecerse con planteamientos opcionales relacionados con las etnias menos occidentales de Iberoamérica.

En la tercera parte, tras constatar que los negros y los indios de Iberoamérica tienen niveles de educación y de ingreso más bajos que los de las otras etnias, se indican dos causas ineludibles para explicar este hecho: las menores oportunidades de que disponen estas etnias, pero también algunas de sus formas de pensar y actuar, las cuales dificultan una inserción exitosa en la economía de mercado.

En este sentido se plantea un gran desafío: idear y poner en práctica una convivencia interétnica más armónica y respetuosa que asuma la posibilidad de caminos de mejora diferentes al occidental.

NIVEL EDUCATIVO Y DE DESARROLLO SOCIOECONÓMICO DE IBEROAMÉRICA

En esta parte de la ponencia se arriba a dos conclusiones: que Iberoamérica ocupa una posición intermedia en el contexto mundial de acuerdo con su nivel educativo, así como, en términos más generales, de acuerdo con su nivel de desarrollo socioeconómico, y que existe una intensa correlación entre los distintos aspectos que usualmente se consideran parte del desarrollo socioeconómico.

Para establecer el nivel de la educación y del desarrollo socioeconómico de Iberoamérica en el contexto mun-

dial, se compara la situación de esta región, respecto a tres indicadores, con la de dos conjuntos de países, el de los 34 países de más altos ingresos en el mundo (entre ellos Estados Unidos y Canadá) y el conformado por los 43 denominados *países menos adelantados*, entre los cuales sólo se encuentra uno en el continente americano: Haití. Con la finalidad de analizar el nivel educativo se consideran dos indicadores: la tasa de alfabetismo y la tasa de matriculación combinada respecto a la educación primaria, secundaria y terciaria. Para establecer el nivel de desarrollo socioeconómico, se utiliza el índice de desarrollo humano (IDH)¹, ideado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Al final del siglo XX, la tasa de alfabetismo en Iberoamérica era de casi 90%, más cercana a la de los países desarrollados (en los que prácticamente se ha erradicado el analfabetismo) que la de los llamados países menos adelantados, la cual apenas sobrepasaba 50%. Algo similar sucedía respecto a la tasa bruta de matriculación, pese a que en este caso la distancia entre Iberoamérica y el Norte era mayor. En Iberoamérica 74% de los jóvenes estaban estudiando, porcentaje que en los países desarrollados sobrepasa los 90 puntos, pero que en los países menos desarrollados no alcanzaba los 40 (ver cuadro).

La mencionada posición intermedia de Iberoamérica no sólo se evidencia en los promedios regionales señalados, también se manifiesta en las cifras nacionales. En 1999, los países iberoamericanos con un alfabetismo más reducido tenían, en verdad, porcentajes similares a los de los países más avanzados. En Cuba, Costa Rica, Argentina, Chile y Uruguay más de 95% de la población adulta sabía leer y escribir, mientras que en otros siete países de la región el alfabetismo sobrepasaba el 90%. Sin embargo, en las tasas de matriculación la diferencia entre los países iberoamericanos mejor situados y los países de alto ingreso era más perceptible. En efecto, en estos países este indicador alcanzaba 93%, en tanto que los países iberoamericanos mejor situados al respecto rondaba 80%, como sucedía en Cuba, Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay (ver cuadro).

¹ El IDH es un índice compuesto que evalúa los "adelantos medios de un país en tres aspectos básicos del desarrollo humano": longevidad, medida en función de la esperanza de vida al nacer; nivel educacional, medido a través de la tasa de alfabetización de adultos (con una ponderación de dos tercios) y la combinación de las tasas brutas de matriculación de primaria, secundaria y terciaria (ponderación, un tercio); y nivel de vida decoroso, medido por el PIB real per cápita (PPA en dólares estadounidenses) (PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 2001*, Madrid-Barcelona-México, Mundi-prensa, 2001, p. 244).

ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH) Y OTROS INDICADORES SOCIOECONÓMICOS

Entidades	IDH en 1999 ^a		PNB real per cápita ^b (PPA en dólares)	Tasa de Mortalidad infantil ^c	Alfabetismo de Adultos ^a (porcentajes)	Tasa bruta de matriculación ^a (porcentajes)
	Clasificación	Índice	1999	1995-2000	1999	1999
Norteamérica						
Canadá	3	0.936	25 440	6	99.0	97
Estados Unidos	6	0.934	31 910	8	99.0	95
México	51	0.790	8 070	31	91.1	71
Caribe						
Cuba	50-51	0.791	2 164	8	97.0	76
Haití	134	0.467	1 470	68	48.8	52
Puerto Rico	---	---	---	11	93.8	
República Dominicana	86	0.722	5 210	41	83.2	72
Centroamérica						
Costa Rica	41	0.821	7 880	12	95.5	67
El Salvador	95	0.701	4 260	32	78.3	63
Guatemala	108	0.626	3 630	46	68.1	49
Honduras	107	0.634	2 270	37	74.0	61
Nicaragua	106	0.635	2 060	40	68.2	63
Panamá	52	0.784	5 450	21	91.7	74
Suramérica						
Argentina	34	0.842	11 940	22	96.7	83
Bolivia	104	0.648	2 300	66	85.0	70
Brasil	69	0.750	6 840	42	84.9	80
Chile	39	0.825	8 410	13	95.6	78
Colombia	62	0.765	5 580	30	91.5	73
Ecuador	84	0.726	2 820	46	91.0	77
Paraguay	80	0.738	4 380	39	93.0	64
Perú	73	0.743	4 480	45	89.6	80
Uruguay	37	0.828	8 750	18	97.7	79
Venezuela	61	0.765	5 420	21	92.3	65
Iberoamérica y el Caribe ^a		0.760	6 880	36	87.8	74
Países de alto ingreso ^a		0.926	25 860	9	98.6	93
Países menos adelantados ^a		0.442	1 170	99	51.6	38

Fuentes:

^a PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 2001*, Madrid-Barcelona-México, Mundi-prensa, 2001, c. 1. De un texto complementario del anterior (PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 2001*. Adición: Índice de desarrollo humano para 12 países no incluidos en los principales cuadros de indicadores, <http://www.undp.org/hdr2001/spanish>, 2001. Consultado en septiembre de 2001) fueron tomados los datos sobre Cuba. La tasa de alfabetización de Puerto Rico se refiere a 2000 y fue tomada de UNESCO: *Anuario Estadístico 1999*, París-Lanham (EE.UU.), UNESCO-Bernan, 1999, c. II.2. La tasa bruta de matriculación alude, de manera combinada, a la educación primaria, secundaria y terciaria. Las cifras sobre "Iberoamérica y el Caribe", "países de alto ingreso" y "países menos adelantados" se reprodujeron de PNUD: *Informe sobre desarrollo...*, 2001, c. 1, con excepción de las que hacen alusión a la mortalidad infantil, copiadas de ONU (Organización de las Naciones Unidas): *World Population Prospects. The 1998 Revision*, Nueva York, ONU, 1999, vol. I, pp. 580-585.

^b BM (Banco Mundial): *World Development Indicators 2001*, Washington, BM, 2001, cc. 1.1. y 1.6. El PIB real per cápita (PPA en dólares) de Cuba (1998) fue reproducido de Maddison, Angus: *The World Economy. A Millennial Perspective*, París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), 2001, p. 195. A diferencia de los anteriores, que se refieren a dólares corrientes, este último dato está expresado en dólares a precios de 1990. Con todo, según las estimaciones de Maddison, en el ámbito iberoamericano el PIB real per cápita de Cuba en 1998 sólo sería superior a los de Nicaragua y Honduras. El BM no contempla este dato para Puerto Rico, pero cataloga su PNB en 1999 como de *ingreso mediano alto* (entre 2.996 y 9.265 dólares).

^c ONU: *World Population Prospects. The 2000 Revision. Highlights*, Nueva York, ONU, 28-II-2001, pp. 39-42.

Por su parte, los niveles educativos de los países iberoamericanos peor situados eran superiores, también al final del siglo XX, a los de los países menos adelantados. En Iberoamérica las menores tasas de alfabetismo (68%) correspondían a Guatemala y Nicaragua, en tanto que sólo en otros dos países (los también centroamericanos El Salvador y Honduras) se ubicaba entre 70 y 80%. En contraste, el alfabetismo en los países menos adelantados apenas rebasaba 50%. En relación con la tasa de matriculación en Iberoamérica, el porcentaje menor era de 49 puntos (en Guatemala) y en otros cinco países oscilaba entre 60 y 70: Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Paraguay. En los países menos adelantados el

promedio era notoriamente más bajo, pues no alcanzaba los 40 puntos (ver cuadro).

La ubicación intermedia de Iberoamérica en el contexto mundial también se percibe en materia de ingreso. En 1999 el producto por habitante de esta región era de 6.880 dólares. A Argentina correspondía el más elevado (casi 12.000) y en otros tres países oscilaba entre 8.000 y 9.000: México, Chile y Uruguay. En el polo opuesto, en cinco naciones (Cuba, Honduras, Nicaragua, Bolivia y Ecuador) el producto per cápita era de entre 2.000 y 3.000 dólares. Por el contrario, en los países de alto ingreso este indicador superaba los 25.000 dólares y en los

países menos adelantados no llegaba a 1.200 (ver cuadro).

Como es lógico, el IDH, que conjuga indicadores de ingreso y de educación, también evidencia la ubicación intermedia de Iberoamérica. En 1999 en Iberoamérica el

IDH era de siete décimas, en tanto que en los países de altos ingresos se elevaba a las nueve y en los países menos adelantados retrocedía hasta las cuatro. Al respecto, las naciones iberoamericanas mejor ubicadas son Costa Rica, Argentina, Chile y Uruguay, aunque ninguno de ellos alcanzaba un IDH de nueve décimas. En el extremo opuesto, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Bolivia eran los países iberoamericanos con un IDH menor, si bien nunca era inferior a las seis décimas (ver cuadro).

El hecho de que indicadores referidos a aspectos educativos y económicos, así como al desarrollo en general,

coincidan en la pertinencia de ubicar a Iberoamérica en una posición intermedia en el ámbito mundial no debe

sorprender.

En otros trabajos del autor de estas páginas, se evidencia una estrecha correlación entre distintos indicadores comúnmente empleados para establecer el desarrollo nacional en distintos ámbitos como el económico, el educativo, el sanitario, etcétera.² En este sentido, he clasificado a los países iberoamericanos en tres grupos. El de mayor nivel de desarrollo está integrado por cuatro naciones: Puerto Rico, Argentina, Chile y Uruguay; el de nivel mediano, por 11: México, República Dominicana, Cuba, Costa Rica, Panamá, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela; y el de nivel bajo, por las cinco restantes: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Bolivia³.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

La correlación entre el nivel educativo y los referidos a las otras dimensiones humanas relacionadas comúnmente con el desarrollo exige plantearse teóricamente en qué consiste la relación entre educación y desarrollo.

La progresiva importancia que se concede a la educación en relación con el desarrollo puede detectarse a través de múltiples lecturas. Durante las dos primeras décadas de vida de las teorías sobre el desarrollo (es decir, hasta la década de 1970), éstas tuvieron un fuerte sesgo economicista: del desarrollo económico (medido con parámetros de ámbito nacional) se derivaba directamente el bienestar humano. La mejora en lo social y lo político dependía de los avances económicos. Posteriormente, se va abriendo camino una idea más abarcadora

de desarrollo, en la cual los aspectos no económicos cobran mayor importancia y autonomía. Incluso se considera que el desarrollo económico puede tener repercusiones negativas y que ser juzgado por su contribución⁴ al bienestar humano.

Dentro de este cambio de percepción, la educación cobra un mayor protagonismo. Los planteamientos desde comienzos de los noventa de dos instituciones de la Organización de las Naciones Unidas con notable influencia en Iberoamérica son exponentes claros al respecto. En 1990 se publican dos textos: *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y el primer informe anual sobre desarrollo

humano, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En el primero se hace énfasis en la importancia de la educación e

de recursos⁶ humanos, pero es en un texto posterior de la CEPAL, titulado significativamente *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* y escrito dentro de la estela abierta por el de 1990, donde esta institución otorga a la educación un papel realmente fundamental, al ubicarla, junto con el conocimiento, en el centro de la transformación productiva con equidad⁷.

Por su parte, en el mencionado informe del PNUD se ofrece un nuevo indicador para medir el desarrollo, el IDH, que no sólo toma en consideración el ingreso, sino también la longevidad y el nivel educativo, el cual es valorado como manifestación del mayor o menor acceso al conocimiento de los miembros de una sociedad. Con el correr de los años el informe anual del PNUD, así como su IDH, no han hecho sino aumentar su resonancia al trascender las citas en publicaciones especializadas para hacerse presente también en obras de divulgación como la *Guía Mundial. Almanaque anual 2003*⁸. En un principio, el PNUD, para elaborar el IDH, sólo tomó en cuenta, respecto al nivel educacional, la tasa de alfabetismo, pero posteriormente ha considerado también la cobertura educativa combinada de los tres niveles de instrucción: primario, secundario y terciario o educación superior.

Sin embargo, no se debe exagerar la influencia del fenómeno educativo sobre el desarrollo económico. Gundlach constata la progresiva importancia que ha cobrado, para la propia escuela neoclásica de economía, lo relacionado con el conocimiento, la educación, la

² Lizcano Fernández, Francisco: *Desarrollo socioeconómico en América Central durante la segunda mitad del siglo XX*, Toluca-Madrid, Universidad Autónoma del Estado de México-Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos (AIETI), 2000, pp. 240-244; Lizcano Fernández, Francisco: "Tamaño y desarrollo socioeconómico de los países americanos al final del siglo XX", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 25 (mayo-agosto de 2001), pp. 123-130; Lizcano Fernández, Francisco: "Niveles de pobreza y desarrollo socioeconómico en América", *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, XI, 2 (abril-junio de 2002), pp. 207-215.

³ Lizcano Fernández: "Tamaño y desarrollo...", pp. 123-124.

⁴ Sutcliffe, Bob: "Desarrollo frente a ecología", *Ecología Política*, 9 (junio de 1995), pp. 27-49.

⁵ PNUD: *Desarrollo humano. Informe 1990*, Bogotá, Tercer Mundo, 1990.

⁶ CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe): *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, Santiago de Chile, CEPAL, 1990, pp. 121-126.

⁷ CEPAL: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL, 1992, p. 20.

⁸ *Guía Mundial. Almanaque anual 2003* (2002), Bogotá, Editora Cinco.

formación de la mano de obra y el capital humano; pero también reconoce la mayor centralidad de la política económica (negada con frecuencia por esta misma escuela, tan proclive al ensalzamiento del mercado), pues ésta resulta fundamental tanto para estimular las inversiones en capital material y humano como para controlar el crecimiento demográfico. Por tanto, la política económica puede tener una influencia decisiva sobre los tres factores que se consideran más decisivos, según este planteamiento, para el crecimiento económico⁹.

En Iberoamérica encontramos algunos ejemplos fehacientes de cómo avances educativos notables no han tenido las repercusiones económicas que esperarían quienes sobrestiman el protagonismo del desarrollo educativo. En la segunda mitad del siglo XX, Cuba, a pesar

de su intenso desarrollo en materia educativa (y de salud), ha mostrado el peor desempeño de la región en cuanto a crecimiento económico. En efecto, en 1998 el producto por habitante de la nación caribeña se había reducido en un tercio en comparación con el de 1950. Al margen de Cuba, el único país iberoamericano cuyo ingreso por habitante descendió entre tales fechas fue Nicaragua¹⁰. En ambos casos, la política económica desmesuradamente estatista, propia de algunas versiones del marxismo, fue la principal responsable del deterioro económico. Por su parte, el alto nivel educativo que Argentina ha detentado en el contexto regional durante las últimas cinco décadas no ha evitado que su desempeño económico fuera claramente inferior que el de los otros dos países grandes de Iberoamérica —México y Brasil—, cuyos niveles educativos se mantuvieron por debajo del argentino a lo largo de todo el periodo (ver cuadro)¹¹.

En materia económica, las principales responsables del desempeño de Iberoamérica en el último medio siglo han sido las políticas económicas puestas en práctica. En este lapso, se pueden detectar dos corrientes principales por la amplitud y la profundidad de su impacto: la cepalina y la neoliberal. Y dado que ambas han contado ya con el tiempo suficiente para mostrar sus posibilidades y sus limitaciones es aconsejable confrontar sus resultados. Al respecto no puede por menos que recordarse que los datos del mismo Maddison muestran con claridad que el mayor crecimiento económico de la historia de Iberoamérica tuvo lugar durante las décadas en las que estuvo en boga la política cepalina de desarrollo hacia adentro; es decir, entre 1950 y 1980 aproximadamente. De acuerdo con los datos de este autor sobre el ingreso per cápita de Iberoamérica y el Caribe (que ofrecen una visión

⁹ Gundlach, Erich: *El capital humano como motor del desarrollo. Un nuevo enfoque de la teoría neoclásica del crecimiento*, en: Thiel, Reinold (ed.), *Teoría del desarrollo. Nuevos enfoques y problemas*, Caracas, Nueva Sociedad, 2001, pp. 83-92.

¹⁰ Maddison, Angus: *The World Economy. A Millennial Perspective*, París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), 2001, p. 195.

¹¹ CEPAL: "Nota sobre el desarrollo social en América Latina", *Notas sobre la economía y el desarrollo*, 511-512 (julio de 1991), p. 13; Lizcano: *Desarrollo socioeconómico...*, pp. 27-29; Maddison: *The World Economy...*, p. 195.

secular inédita), entre 1950 y 1973 este indicador creció a una tasa promedio anual de 2.4%, la cual se compara ventajosamente con las tasas de los periodos anterior y posterior, signados ambos por su liberalismo a ultranza. En efecto, en 1870-1913 y en 1913-1950 el crecimiento anual fue de 1.7 y 1.6 respectivamente. Pero la tasa del periodo neoliberal (entre 1973 y 1998, si nos ajustamos a la periodización propuesta por Maddison) fue todavía más baja, al ubicarse por en 0.9%¹². Además, el periodo de desarrollo hacia adentro también puede considerarse el más exitoso en la historia de la región en cuanto al desarrollo social pues, a pesar de sus limitaciones, proporcionó mejoras en el ingreso a amplios sectores de la población, que asimismo tuvieron mayores accesos a servicios de educación y salud.

Desde luego, ahora no se trata de repetir esta política, pues junto con sus logros tuvo manifestaciones indeseables. La mencionada propuesta cepalina denominada transformación productiva con equidad indica un camino interesante: se trata de conjugar la preocupación neoliberal por las variables macroeconómicas con políticas estatales (tildadas con frecuencia con el adjetivo que se pretende peyorativo de populistas) que promuevan el desarrollo económico y social. La cuestión es que el Estado retome sus funciones de coordinador e impulsor de la actividad económica, aunque esto no lleve consigo necesariamente involucrarse como propietario en la esfera productiva ni llegar a los niveles proteccionistas de antaño.

Según este proyecto, debe combinarse una gestión macroeconómica coherente y estable con políticas sectoriales que incentiven la incorporación de progreso técnico y cambios institucionales empresariales. Esto implica la permanencia de ciertas ideas cepalinas (obstáculos institucionales y estructurales en el funcionamiento del mercado), pero también la asunción de otras nuevas que coinciden con el neoliberalismo (importancia concedida al corto plazo y los equilibrios macroeconómicos, liberalización comercial, asignación más racional de recursos, eliminación de medidas antiexportadoras, necesidad de ajuste fiscal y coherencia interna entre medidas monetarias, fiscales y cambiarias). La CEPAL acepta la necesidad de una gestión macroeconómica estable y coherente, pero sostiene que es insuficiente. También discrepa con el neoliberalismo acerca del contenido y la secuencia de los programas de estabilización y ajuste; pero sobre todo continúa haciendo hincapié en la articulación entre políticas económicas de corto y mediano plazos, para preservar la visión y dirección del futuro¹⁴.

Con todo, afirmar que la política económica tiene un mayor peso en el desarrollo económico que la educación, no significa negar la poderosa influencia de ésta sobre aquél, al margen de la enorme relevancia que se debe

¹² Maddison: *The World Economy...*, p. 196.

¹³ CEPAL: "Nota sobre el desarrollo...", pp. 9-14, 17-18.

¹⁴ CEPAL: *Transformación productiva...*, 11-19; Rosenthal, Gert: "Reflexiones sobre el pensamiento económico de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)", *Pensamiento Iberoamericano*, 24-25 (julio de 1993-junio de 1994), pp. 9-18.

otorgar a la educación en cualquier planteamiento de desarrollo integral; es decir, que involucre a las principales facetas de lo humano. Una educación a lo largo de toda la vida, comprometida con valores universales y de calidad, que promueva el análisis crítico y creativo, así como la capacidad de aprender por uno mismo, es sin duda condición necesaria para el desarrollo económico y el bienestar humano de sociedades que se caracterizan por la rapidez de los cambios que protagonizan y por el incremento de los conocimientos disponibles¹⁵.

DESARROLLO Y CULTURA

Con frecuencia, los estudiosos, individuales e institucionales, del desarrollo iberoamericano han hecho caso omiso de la composición étnica de la región. Sin embar-

go, no debería haber dudas acerca de que las etnias secularmente subordinadas, indios y negros, ostentan niveles educativos, y de desarrollo en general, inferiores a los de sus connacionales más occidentales.

En un trabajo anterior, distinguí cinco tipos de países iberoamericanos de acuerdo con sus respectivas composiciones étnicas. Esta clasificación pone en evidencia las etnias importantes demográficamente en cada uno de ellos. Los países criollos, aquellos en los que la única etnia que supera el 10% de la población nacional es la integrada por los descendientes más directos de los europeos, son Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica. En los países mestizos —México, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Paraguay— la única etnia predominante es la mestiza. En las naciones indomestizas —Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia— dos etnias superan el 10% de la población nacional: los indígenas y los mestizos. Brasil y el Caribe de lengua española —Cuba, República Dominicana y Puerto Rico— conforman la Iberoamérica afrocriolla, en la que las dos etnias principales son la mulata y la criolla. Por último, Panamá, Colombia y

Venezuela son catalogados como naciones afromestizas, en virtud de que integran en proporciones elevadas las tres raíces constitutivas de Iberoamérica: la india, la africana y la europea¹⁶.

En todos los casos, independientemente de que las poblaciones indígenas y negras sean más o menos numerosas, se percibe que estas etnias tienen niveles de desa-

rrrollo inferiores a los de las naciones en las que habitan. Veamos algunos ejemplos respecto a la educación y el nivel de vida en general, reflejado a través de la incidencia de la pobreza.

¹⁵ UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura): *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO, octubre de 1998. Consultado a través de <http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res107/txt4.htm>.

¹⁶ Lizcano Fernández, Francisco: "Composición étnico-cultural de Iberoamérica", *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, nueva época, VI, 15 (enero-abril de 1999), pp. 215-217. En este trabajo se considera como importantes demográficamente a las etnias que rebasan el 10% de la población nacional. Sólo cuatro etnias poseen esta característica en las naciones iberoamericanas: indígena, mestiza, criolla y mulata. Ninguna de las otras etnias consideradas (asiática, creole, garífona) alcanzan el 10% en ninguno de los países de la región.

La menor participación de los indígenas en los sistemas educativos nacionales se manifiesta con nitidez en los altos índices de analfabetismo, así como en su escaso acceso en las instituciones escolares. En 1990, 12% de los mexicanos era analfabeto, pero entre los indígenas esta proporción se elevaba hasta 46%, en tanto que el 76% de los indios mayores de 14 años no había completado sus estudios de primaria, cuando el promedio nacional era de 36%¹⁷. De acuerdo con el censo panameño de esa misma fecha, el analfabetismo en el país istmeño era de 3% en el sector urbano, de 15% en el rural y de 44% entre los indígenas. En Ecuador sólo 53% de los indígenas accedía en los noventa a la educación primaria, 15% a la secundaria y 1% a la superior, en tanto que las proporciones respectivas eran de 100%, 55% y nacionales

res más de 20%. En 1981, en Guatemala el 28% de los no indígenas era analfabeto, pero esta proporción se elevaba hasta entre los indígenas de este país centroamericano hasta 63% en el caso de los indígenas de este país centroamericano¹⁸.

En el caso de Brasil, los negros y mulatos enfrentan mayores dificultades de acceso, progresión, rezago y permanencia en el sistema educacional, además de frecuentar escuelas de peor calidad. En 1996, la probabilidad de que un niño negro que había entrado en la escuela llegara a la segunda fase de la enseñanza básica era 15 puntos porcentuales menor que la de un niño blanco y la probabilidad de un estudiante negro que había entrado en la enseñanza media llegara a la universidad era 25 puntos porcentuales menor que la de uno blanco. Otros indicadores también favorecían más a blancos que a negros y mulatos en esa misma fecha, como la tasa de analfabetismo (15% respecto a los blancos y 35% entre los negros) y el porcentaje de personas con doce años de estudio o más (11% entre los blancos y 2% entre los negros). Otro dato contundente: en 1992, de los 50.000 estudiantes de la Universidad de São Paulo sólo 2% eran ne-

l
gros

Para evaluar el nivel general de desarrollo socioeconómico, las cifras acerca de la extensión de la pobreza constituyen un indicador de máxima relevancia. En Guatemala, Perú y Bolivia la pobreza entre la población no indígena ronda el 50% (54%, 50% y 48%, respectivamente), pero entre los indios la incidencia es todavía mayor: 87, 79 y 64%, respectivamente¹⁹.

En México, de acuerdo con ciertas estimaciones, la diferencia es incluso más notoria, pues la pobreza entre los no indígenas se

¹⁷ Embriz, Arnulfo (coord.): *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 1990*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1993, p.41.

¹⁸ CEPAL: *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe. Edición 1996*, Santiago de Chile, CEPAL, 1997, pp. 61-63; Bello, Álvaro, y Rangel, Marta: "La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe", *Revista de la CEPAL*, 76 (abril de 2002), p. 47.

¹⁹ Lizcano: *Desarrollo socioeconómico...*, p. 320.

²⁰ Bello y Rangel: "La equidad y la exclusión...", p. 49.

²¹ Hopenhayn, Martín, y Bello, Álvaro: *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL, mayo de 2001, p. 15.

estima en 18%, en tanto que el 81% de los indios estarían bajo la línea de la pobreza²².

Dos causas resultan fundamentales para explicar esta situación. La primera alude a las menores oportunidades de indígenas y negros, derivadas de los prejuicios y la discriminación que han padecido durante siglos. La segunda se refiere a rasgos culturales y prácticas sociales que frenan e, incluso, impiden el surgimiento de factores básicos para el desarrollo vinculado con el libre mercado, como son la figura del empresario y el ahorro vinculado con la inversión. La existencia de la primera causa no suele plantear mayores discusiones, aunque éstas sí aparezcan a la hora de plantear su solución. Por el contrario, en ocasiones se niega la segunda bajo la presunción, en el fondo etnocéntrica y racista, de que admitirla significaría una valoración negativa de tales culturas. Quienes así piensan, que con frecuencia se tienen por defensores de etnias desposeídas, ignoran que el desarrollo industrializador no es el único destino de la humanidad y que, por tanto, negarse a esa forma de mejora intensamente asociada al Occidente que comúnmente se denomina *desarrollo* no tiene nada de oprobioso ni significa ninguna lacra. Una de las conclusiones que se podrían sacar de la rapidez con la que últimamente se suceden los cambios profundos en distintas partes del planeta y respecto a las más diversas dimensiones de lo humano, es que el futuro nos puede deparar sorpresas hoy inimaginables (¡esperemos que sean para bien!).

Hasta hace algunos quinquenios había un amplio consenso entre los gobernantes y los científicos sociales en el sentido de que tales manifestaciones contrarias al desarrollo desaparecerían con el tiempo. La concepción unilineal de la historia compartida por las ideologías occidentales más diversas así lo dictaba²³. Lo que estaba sujeto a discusión eran las formas (pacíficas o violentas, voluntarias o forzadas, “naturales” o impuestas, etc.) que podrían (o deberían) adquirir la desaparición de esas maneras de pensar y actuar sentenciadas por pretendidas leyes de validez universal. Actualmente, por fortuna, pues con ello se enriquecen las posibilidades humanas, la valoración de estas manifestaciones se discute intensamente, pero lo que debería darse por un hecho es su existencia. En relación con Iberoamérica, tales manifestaciones han sido puestas de relieve por indigenistas²⁴, por autores convencidos de la vigencia de las manifestaciones indígenas no occidentales²⁵ y por científicos dedicados al estudio del sistema de cargos en Mesoamérica²⁶.

Los dos factores mostrados como causas principales del menor desarrollo de indios y negros —discriminación por parte de las etnias más occidentales, que controlan los principales mecanismos de poder, y pautas culturales que frenan o impiden el desarrollo— constituyen al mismo tiempo elementos fundamentales para comprender la situación actual de Iberoamérica respecto al desarrollo: una porción importante de los sectores sociales subdesarrollados está compuesta por indios y negros, debido a la discriminación padecida por estas etnias y a las pautas culturales que en ellas dificultan dicho desarrollo.

Frente a esta situación, la propuesta de integrar plenamente a indígenas y negros a la cultura occidental y a la economía de mercado debe ser valorada, por lo menos, como insuficiente. Actualmente, el principal desafío de Iberoamérica en este terreno consiste en establecer los mecanismos que permitan una comunicación más fluida entre los involucrados, con la finalidad de que indios y negros tengan cada vez mayor injerencia en los asuntos que afecten a su futuro. Para ello, el Estado (que desde hace cinco siglos ha permanecido en manos de las etnias más occidentales) debe luchar en contra de la discriminación, que con frecuencia él mismo ha fomentado, y estar abierto a la discusión de las propuestas de indios y negros, incluso de aquéllas que se manifiesten en contra de los modelos de desarrollo consagrados por Occidente. Por su parte, indios y negros deben defender sus intereses más activamente, pero sin perder de vista que el objetivo debe ser una relación más armónica y respetuosa.

Es importante en este proceso que las actuaciones de los distintos protagonistas no aumenten los prejuicios y la discriminación, sino que tiendan a erradicarlos. Es comprensible que en este proceso de liberación indios y negros reaccionen elaborando sus propios prejuicios frente a quienes los discriminaron durante siglos. Sin embargo, este proceder tendría resultados contraproducentes, al incrementar la agresividad y, por tanto, las interferencias de la comunicación interétnica. El objetivo debe ser la eliminación del racismo y la discriminación. La satanización occidental de lo indígena y lo negro no debe ser contestada con la satanización de Occidente expresada por algunos críticos del indigenismo integracionista²⁷. Los recientes cambios constitucionales encaminados a reconocer la diversidad étnica y cultural de las naciones iberoamericanas²⁸, así como la mayor presencia

²² Bello, Álvaro y Marta Rangel: *Etnicidad, “raza” y equidad en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, CEPAL, 7-VIII-2000, p. 19.

²³ Lizcano Fernández, Francisco: “El paradigma comunitario y la Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal”, *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, segunda época, 34 (otoño de 1999), Madrid-Valencia, INAUCO, pp. 18-20.

²⁴ Aguirre Beltrán, Gonzalo: *Obra antropológica IX. Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991, pp. 232-236.

²⁵ Bonfil Batalla, Guillermo: *México profundo. Una civilización negada*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2001, p. 69; 292

Clastress, Pierre: *La sociedad contra el Estado*, Caracas, Monte Ávila, 1978, pp. 165-175.

²⁶ Korsback, Leif (ed.): *Introducción al sistema de cargos*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1996, pp. 59, 276.

²⁷ Bonfil Batalla, Guillermo (comp.): *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, México, Nueva Imagen, 2ª ed., 1988, p. 40.

²⁸ Cabedo Mallol, Vicente José: “Los pueblos indígenas y sus derechos en las constituciones iberoamericanas”, *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, 34 (otoño de 1999), Madrid-Valencia, pp. 75-85; Cabedo Mallol: “Los derechos indígenas en las constituciones iberoamericanas”, *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, 35-37 (otoño de 2000), Madrid-Valencia, pp. 343-382; Colomer Viadel, Antonio: “Problemas constitucionales de la comuni-

de indígenas y negros en la esfera política²⁹, son señales esperanzadoras, aunque el camino por recorrer es todavía muy largo y sinuoso.

Los resultados de este mayor y más respetuoso diálogo interétnico serán, sin duda, múltiples, como múltiples han sido hasta la fecha los resultados de la convivencia entre estas etnias. El paso de unas relaciones interétnicas donde impera la discriminación y el racismo a otras basadas en el respeto representaría un cambio de la mayor trascendencia en la historia de Iberoamérica, pero ello no se traduciría necesariamente en una mayor o menor presencia de lo occidental en la región. No creo que en este sentido haya una sola tendencia en el futuro (tampoco soy proclive a ver muchas ventajas en los planteamientos homogeneizadores). Más bien me imagino un escenario donde convivan procesos diversos. Por un lado, los que impliquen mantenimiento (e incluso acentuación) de tradiciones contrarias al desarrollo. Por otro,

el desenvolvimiento de conjugaciones diversas (inéditas o siguiendo los caminos que ya se han venido recorriendo)³⁰ entre rasgos occidentales, indios y negros. Estas conjugaciones pueden adaptar manifestaciones muy dispares, pues no sólo variarán en cuanto a una mayor o menor asimilación de lo occidental (y por tanto una menor o mayor permanencia de lo no occidental), sino también en relación con los rasgos (técnicos, religiosos, educativos o de cualquier otro tipo) que cambien o se mantengan.

Como es lógico, en todos estos procesos la educación desempeñará, ineludiblemente, un papel central, bien como instrumento de occidentalización, a través de sistemas escolares institucionalizados, bien como vehículo de defensa o fortalecimiento de valores y conductas con raíces prehispánicas o africanas, a través de procesos que con frecuencia no contarán con el aval estatal correspondiente.

dades indígenas en Iberoamérica”, *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, 35-37 (otoño de 2000), Madrid-Valencia, pp. 97-129.

²⁹ Bengoa, José: *La emergencia indígena en América Latina*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2000.

³⁰ Al respecto, no deben olvidarse los procesos de occidentalización padecidos o protagonizados (aunque se haga con frecuencia, nunca conviene descartar *a priori* la posible participación activa de las etnias subordinadas en estos procesos) por indígenas y negros a través de los siglos, los cuales determinaron la presencia actual de numerosos rasgos occidentales en sus culturas. Los mismos datos empleados en este artículo para demostrar lo que algunos considerarían como *rezago* indígena y negro en cuanto a la educación y el desarrollo en general, son muestra fehaciente de que porcentajes no desdeñables de estas etnias están en posesión de habilidades educativas occidentales y de un poder adquisitivo que les permite ser ubicados por encima de la línea de pobreza.

