

1990: Analfabetismo en América Latina y un sector especialmente afectado: Los Indígenas

Isabel Hernández (*).

I

Cuando en 1970 René Mahue, Director General de la UNESCO, declara el “Año Internacional de la Educación” y paralelamente denunciaba con vehemencia una crisis educativa a nivel internacional, creíamos estar frente a la posibilidad de un vuelco, de un cambio radical, ya que desde el máximo organismo mundial dedicado al tema, se advertía dicha crisis y se denunciaba la inadecuación del desarrollo educativo frente al progreso científico, a las universales aspiraciones democráticas y a “esa vergonzosa incapacidad de contrarrestar la plaga del analfabetismo que desbasta a más de un tercio de a humanidad”. “Las grandes crisis de la educación –añadía Mahue- siempre han coincidido con mutaciones profundas de la sociedad y de la civilización. Creo que abordamos uno de esos momentos de la historia”.

A dos décadas, reproducidas y multiplicadas las declaraciones de esta tónica, no hemos divisado aún el cambio sustantivo. En América Latina, a pesar de contar con algunas estimaciones más optimistas y recientes (Ver Cuadro N°1), los datos más confiables que disponemos, nos hablan de que el 20,3% de la población de 15 años y más, continuaba siendo analfabeta en 1980. Mientras que Uruguay y Argentina ostentaban tasas de analfabetismo inferiores al 8%, en países como México o Brasil, un cuarto o un tercio de la población adulta era analfabeta (25,8% y 33,6% respectivamente) y en estados como Guatemala o Haití, más de la mitad o tres cuartas partes de los adultos no saben leer ni escribir (53,8% y 75,3% respectivamente).⁽¹⁾

Asimismo en un país como Argentina, que ya en los años ´60 la población iletrada con 15 años y más, constituía apenas el 8,7% en todo el país, en 1970 esta proporción había descendido al 7,1% y en 1980, según el Censo respectivo, la población “sin instrucción” alcanzaba al 5% del total nacional, es posible descubrir contrastes sustantivos. El Cuadro Estadístico N°2, muestra que el analfabetismo es mayor entre las mujeres y en los tramos de edad más avanzada.

La calidad de la enseñanza que el sistema educativo formal imparte en muchas regiones del país, así como la cantidad de los servicios educacionales existentes imprime marcadas diferencias que juegan en detrimento de los sectores sociales carenciados y de menores ingresos.

(*)*Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y Directora del Área Socio-Antropológica del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Buenos Aires, (UBA).*

(1) *OREALC – UNESCO: Dimensiones cuantitativas del analfabetismo en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1981.*

Cuadro N° 1: ANALFABETISMO EN AMERICA LATINA, 1985 (*)

| Country tes Pays Pais | Estimate made Estimation faite Estimación preparada | | Degre of afliability Degre de liabilité Grado de Fiabilidad | Age group Groupe D'Age Grupo de edad | Illiterate population Population analphabete Población analfabeta | | | Percentage of literates Pourcentage D'Analphabe- Porcentaje de analfabetos | | | | | | |
|--------------------------------|---|------------------|--|--|---|-----------|----------|--|-----------|----------|-------|--|--|--|
| | For year Pour L'Annee Por el Año | by Par Por | | | Total | Male | Female | Total | Male | Female | | | | |
| | | | | | | Masculine | Feminine | | Masculin | Feminin | | | | |
| | | | | | | Masculina | Femenina | | Masculino | Femenino | | | | |
| | | | | (000) | (000) | (000) | | | (000) | (000) | (000) | | | |
| | | | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | | | | | |
| Chile | 1983 | Member State | | 15+ | | | | | | | | | | |
| Colombia | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 2.149 | 984 | 1.165 | 11.9 | 10.9 | 12.9 | | | | |
| Ecuador | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 923 | 392 | 531 | 17.6 | 15.0 | 20.2 | | | | |
| Guyana | 1985 | Unesco | (B) | 15+ | 25 | 9 | 16 | 4.1 | 3.0 | 5.2 | | | | |
| Paraguay | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 253 | 94 | 159 | 11.8 | 8.8 | 14.6 | | | | |
| Perú | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 1.800 | 506 | 1.294 | 15.2 | 8.5 | 21.8 | | | | |
| Suriname | 1985 | Member state | | 15+ | | | | 10.0 | 10.0 | 10.0 | | | | |
| Venezuela | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 1.416 | 623 | 793 | 13.1 | 11.6 | 14.5 | | | | |
| Costa Rica | 1985 | Unesco | (B) | 15+ | 103 | 49 | 55 | 6.4 | 6.9 | 6.8 | | | | |
| Domin. Rep. | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 893 | 441 | 452 | 22.1 | 22.1 | 21.2 | | | | |
| El Salvador | 1985 | Unesco | (B) | 15+ | 858 | 183 | 475 | 27.9 | 25.0 | 30.7 | | | | |
| Guatemala | 1985 | Unesco | (B) | 15+ | 2.154 | 904 | 1.250 | 45.0 | 37.4 | 52.9 | | | | |
| Haití | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 2.318 | 1.080 | 1.238 | 62.4 | 59.9 | 64.7 | | | | |
| Honduras | 1985 | Member state | | 15+ | | | | 40.5 | 39.3 | 41.6 | | | | |
| México | 1985 | Member state | | 15+ | 4.400 | 1.700 | 2.700 | 9.7 | 7.7 | 11.7 | | | | |
| Nicaragua | 1980 | Member state | | 10+ | 186 | | | 13.0 | | | | | | |
| Panamá | 1985 | Member state | | 15+ | | | | 11.8 | 11.0 | 12.3 | | | | |
| Trinidad | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 35 | 12 | 23 | 3.9 | 2.7 | 5.2 | | | | |
| Argentina | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 934 | 406 | 528 | 4.5 | 4.0 | 5.0 | | | | |
| Bolivia | 1985 | Unesco | (B) | 15+ | 925 | 282 | 643 | 25.3 | 16.2 | 34.9 | | | | |
| Brazil | 1985 | Unesco | (A) | 15+ | 19.085 | 9.047 | 10.038 | 22.3 | 21.0 | 23.5 | | | | |

(*) Fuente: 1985 Year Book – UNESCO, Santillana, España, 1987.

Así, entre otros factores se explica que mientras en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires, el analfabetismo es prácticamente inexistente, en la provincia del Chaco, área de mayor pobreza del país, una de cada seis personas no sabe leer ni escribir.)⁽²⁾

El ejemplo argentino, uno de los que menos dificultades presenta en el concierto del continente, no hace más que señalar las graves y múltiples dimensiones de un problema crítico, el que a pesar de la intensidad y persistencia de las acciones llevadas a cabo en cada una de las regiones de América Latina, aún está muy lejos de superarse.

Posiblemente, los paradigmas básicos que orientaron nuestro desarrollo educativo no han sabido responder a la controvertida realidad actual de nuestra América. La racionalidad de nuestra historia presente y universal es la contradicción. Los desajustes del mundo capitalista y las desventajas de los socialismos reales constituyen una prueba indiscutible y actual de esta afirmación.

(2) Censo Nacional de Población 1980 – Public. Del INDEC, Buenos Aires, 1981/82.

El cambio no es una cualidad ocasional del mundo contemporáneo, sino que es su factor constitutivo, y las transformaciones que hemos presenciado en la mayoría de los países del continente durante los últimos decenios, así lo prueban.

Por lo tanto la práctica social que se desenvuelve en este mundo cambiante, no puede estar ajena a sus contradicciones. Aquí está el problema de fondo y el gran desafío para nosotros, educadores e investigadores, intelectuales comprometidos en la teoría y en la práctica de la educación. Ya no resultan posibles los análisis parcializados, es preciso tener en cuenta globalmente las variables sociales. Ya no es posible meramente “alfabetizar”, es decir enseñar a leer y escribir letras y palabras, hoy en día es necesario enseñar a leer la realidad social, para que el alfabetizando aprenda a escribir su propia historia de organización y acción política.

Por eso, reflexionar sobre la educación hoy, y más específicamente sobre campañas y planes de alfabetización, es transitar por un camino complejo. Ya no basta con hablar de fracasos ni de crisis, es preciso aprehender la realidad macro y micro social. Recientemente y con justeza, se ha definido el momento en que vivimos como “la crisis de la utopía”, porque su rasgo más grave se ha centrado en el hecho de que estamos perdiendo –si es que no la hemos perdido ya- nuestra capacidad de soñar”⁽³⁾, de imaginar alternativas, propuestas nuevas y distintas, que, por un lado superen nuestra ingenuidad de creer que estamos frente a un problema exclusivamente económico, que el monetarismo es el culpable del fracaso de más de una década feliz de promesas desarrollistas, o de que esta es una crisis coyuntural y externa, ya que por lo tanto, recuperada la economía de los países centrales necesariamente se resolverán nuestros problemas económicos, políticos y sociales.

A nadie se le escapa que el nuestro es un problema de desarrollo, pero ¿de qué tipo de desarrollo?

Frente a esta pregunta, muchos modelos conceptuales, y no menos instrumentos convencionales han demostrado inoperancia y parcialidad frente a la comprensión global de los fenómenos que pretenden reflejar.

En América Latina, la realidad y la teoría por iguales o diferentes caminos parecería señalarnos que el presente, el mejor tipo de desarrollo al que podemos aspirar es el que resulte capaz de ser coherente con la cultura y la realidad de nuestro pueblo.

Esencialmente, tal tipo de desarrollo se sustenta a nuestro juicio, en la satisfacción de nuestras necesidades humanas fundamentales, así como en la generación de niveles crecientes de **autodependencia económica**:

“Entendida como un proceso capaz de fomentar la participación en las decisiones, la creatividad social, la autonomía política, la justa distribución de la riqueza y la tolerancia frente a la diversidad de identidades, la **auto dependencia** constituye un elemento decisivo en la articulación de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de lo personal con lo social, de lo micro con lo macro, de la autonomía con la planificación y de la sociedad civil con el Estado”.⁽⁴⁾

(3) MAX- NEEF, et. al.: *Desarrollo a Escala Humana – Una opción para el futuro- Development Dialogue- CEPAUR- Fund. Dag. Hammar skjold, Motola, Sweden, Agosto, 1986, pág. 10.*

(4) MAX- NEEF, M. at.al.: *Desarrollo a... Op. Cit. pág. 57- Ver asimismo: MAX_ NEEF, Manfred: La Economía Descalza- Edic. Nordan, Montevideo (Uruguay), 1985.*

Cuadro N° 2: ARGENTINA

*Población analfabeta de 15 y más años según sexo y grupos de edad.
Censo Nacional. Año 1980 (Serie D)*

| JURISDICCION | POR SEXO | | POR GRUPOS DE EDAD | | | | | | | | | | | |
|--------------------|----------------|-----------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| | Total | Varones | Mujeres | 15 a 19 años | 20 a 24 años | 25 a 29 años | 30 a 34 años | 35 a 39 años | 40 a 44 años | 45 a 49 años | 50 a 54 años | 55 a 59 años | 60 a 64 años | 65 y más años |
| | REP. ARGENTINA | 1.184.964 | 543.174 | 641.790 | 70.135 | 72.197 | 63.473 | 63.199 | 90.096 | 87.116 | 88.541 | 96.896 | 96.364 | 93.436 |
| Capital Federal | 30.145 | 10.408 | 24.737 | 1.243 | 1.437 | 1.107 | 1.428 | 1.509 | 1.063 | 1.491 | 2.118 | 2.271 | 2.234 | 19.427 |
| Buenos Aires | 312.351 | 141.590 | 169.761 | 19.279 | 15.061 | 16.431 | 22.330 | 22.787 | 21.901 | 22.571 | 25.520 | 25.040 | 24.509 | 97.559 |
| Gran Buenos Aires | 180.549 | 72.739 | 110.810 | 7.263 | 9.213 | 11.542 | 14.102 | 14.451 | 13.460 | 14.112 | 15.324 | 15.305 | 13.537 | 55.210 |
| Demás partidos | 128.602 | 68.851 | 59.751 | 7.964 | 5.848 | 6.893 | 8.828 | 8.346 | 8.411 | 8.459 | 10.199 | 10.735 | 10.972 | 42.348 |
| Catamarca | 11.059 | 5.133 | 5.926 | 749 | 726 | 745 | 855 | 882 | 729 | 752 | 825 | 877 | 805 | 2.844 |
| Córdoba | 84.972 | 48.738 | 46.234 | 4.634 | 4.723 | 5.595 | 6.620 | 6.356 | 5.165 | 6.884 | 7.953 | 8.540 | 8.016 | 27.543 |
| Comodoro Rivadavia | 65.820 | 31.050 | 34.770 | 5.233 | 4.551 | 5.216 | 5.472 | 5.354 | 5.288 | 5.033 | 5.329 | 5.169 | 4.717 | 14.270 |
| Chaco | 75.181 | 33.917 | 41.264 | 7.568 | 7.286 | 7.858 | 7.223 | 6.466 | 6.576 | 5.932 | 6.529 | 6.126 | 4.353 | 10.643 |
| Chubut | 13.827 | 6.545 | 7.279 | 896 | 962 | 1.148 | 1.338 | 1.288 | 1.146 | 1.146 | 1.271 | 1.158 | 1.010 | 2.379 |
| Entre Ríos | 50.645 | 26.744 | 23.901 | 2.964 | 2.697 | 3.151 | 3.563 | 3.345 | 3.274 | 3.222 | 4.034 | 4.402 | 4.908 | 15.295 |
| Formosa | 23.871 | 9.954 | 13.927 | 1.561 | 1.758 | 2.038 | 2.157 | 2.151 | 2.109 | 2.050 | 2.109 | 2.078 | 1.751 | 4.317 |
| Jujuy | 32.325 | 9.882 | 22.443 | 870 | 1.342 | 1.945 | 2.489 | 3.015 | 3.096 | 3.580 | 3.557 | 3.210 | 2.878 | 6.530 |
| La Rioja | 9.796 | 5.273 | 4.523 | 634 | 405 | 745 | 745 | 625 | 608 | 679 | 807 | 895 | 812 | 2.919 |
| La Plata | 7.134 | 3.678 | 3.456 | 517 | 498 | 478 | 498 | 461 | 493 | 466 | 567 | 643 | 601 | 1.998 |
| Mendoza | 63.201 | 30.806 | 32.685 | 3.206 | 3.460 | 4.383 | 4.915 | 4.995 | 4.714 | 5.198 | 5.564 | 6.368 | 6.900 | 14.538 |
| Misiones | 45.330 | 19.870 | 25.460 | 3.627 | 4.063 | 4.434 | 4.472 | 4.363 | 4.287 | 3.748 | 3.476 | 3.269 | 2.705 | 6.395 |
| Neuquén | 15.562 | 7.320 | 8.242 | 1.269 | 1.228 | 1.460 | 1.622 | 1.576 | 1.382 | 1.244 | 1.208 | 1.153 | 1.005 | 2.365 |
| Río Negro | 24.917 | 11.626 | 12.982 | 1.944 | 1.649 | 1.854 | 2.326 | 2.377 | 2.242 | 2.025 | 2.326 | 2.117 | 1.957 | 4.350 |
| Salta | 49.488 | 25.726 | 25.750 | 2.973 | 3.245 | 3.684 | 4.414 | 4.414 | 4.414 | 4.530 | 4.486 | 4.004 | 3.914 | 8.481 |
| San Juan | 23.425 | 12.015 | 11.410 | 1.060 | 1.342 | 1.461 | 1.812 | 1.716 | 1.622 | 1.951 | 1.964 | 2.339 | 2.040 | 5.868 |
| San Luis | 6.935 | 3.039 | 3.896 | 809 | 735 | 962 | 1.004 | 991 | 906 | 845 | 965 | 1.064 | 1.028 | 2.785 |
| Santa Cruz | 3.156 | 1.660 | 1.660 | 178 | 168 | 183 | 276 | 272 | 319 | 322 | 310 | 310 | 234 | 630 |
| Santa Fe | 106.238 | 50.631 | 57.308 | 5.759 | 5.459 | 7.300 | 7.936 | 7.270 | 7.348 | 7.038 | 8.056 | 8.638 | 8.128 | 33.253 |
| Sgo. del Estero | 49.768 | 21.628 | 27.840 | 3.664 | 3.382 | 3.710 | 3.905 | 3.681 | 3.438 | 3.604 | 3.680 | 3.890 | 3.719 | 12.965 |
| Tierra del Fuego | 468 | 279 | 190 | 85 | 34 | 30 | 38 | 38 | 42 | 38 | 34 | 39 | 26 | 81 |
| Tucumán | 57.605 | 28.052 | 27.856 | 3.720 | 4.900 | 5.425 | 5.267 | 4.434 | 3.775 | 4.214 | 4.327 | 4.232 | 3.906 | 12.307 |

Este tipo de propuestas se opondría al mecanismo de homogeneización por parte del Estado, por el contrario, requeriría de éste, la creación de nuevos institucionales, más receptivo, pero sobre todo, capaces de conciliar **participación con heterogeneidad**.

Pero no es el objetivo de este trabajo explayarnos en este tipo de propuestas, sino enmarcar nuestras opiniones sobre la persistencia y las dimensiones del analfabetismo en América Latina, en un camino alternativo de superación de la desesperanza y la parálisis, que suelen producirse cuando no se encuentran soluciones ni paliativos significativos, y cuando ciertos rasgos de una determinada crisis educativa y social, amenazan con volverse crónicos.

No estamos proponiendo nuevas recetas, simplemente estamos señalando la existencia de otros caminos, al tiempo que expresamos nuestra opinión acerca de que el analfabetismo en América Latina no es un problema exclusivamente educativo, y que por lo tanto reclame soluciones en el plano exclusivamente técnico, sino que su superación se inscribe en un proyecto social diferente, más solidario, más igualitario y justo.

II

En la década del '50 se calculaba que 30 millones de aborígenes poblaban el territorio de América Latina. Algo más de la mitad del total de indios se encontraba en México, Antillas y Centroamérica y el resto en América del Sur. El 55% de la población guatemalteca y boliviana era indígena; Ecuador y Perú llegaban al 40% y México y El Salvador al 20%. En los demás países la proporción de indígenas resultaba inferior al 6%. ⁽⁵⁾.

Hoy se estima que la población india latinoamericana apenas supera los 20 millones. Con las limitaciones propias de los datos censales ⁽⁶⁾, advertimos que en la actualidad el 64,2% de la población de Bolivia es india, el 43,8% de la guatemalteca, el 30,6% de la peruana, el 17,1% de los habitantes del Ecuador y el 20% de los mejicanos son aborígenes. Sin embargo, las últimas estimaciones efectuadas por la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CE-LAM), y el Centro Antropológico de Documentación de América Latina (CADAL) ⁽⁷⁾, registran índices mucho más altos. (En números absolutos supera los treinta millones).

Según ellas son 409 los grupos aborígenes radicados en toda América Latina, entre los que se admite diferencias étnicas. Algunos registran contados representantes, otros en cambio superan el cuarto de millón (aymaras, mapuche, quechuas, mayas, cakchiqueles, mixtecos, náhuatles, otomíes, pipiles, quichés, yacatecos y zapotecos).

(5) ROSEMBLAT, Angel: *La población indígena y el mestizaje en América Latina- Vol. II, Edit. Nova, Bs. As. 1954.*

(6) *La carencia de datos sobre población indígena en general, obstaculiza cualquier intento serio de definir cuantitativamente a los habitantes indios de nuestra América. Son contados los Censos Indígenas, y la información de los Censos Nacionales, prácticamente en ningún caso presentan desagregación por condición étnica de la población; éstas muchas veces sólo es posible inferirla para algunas regiones, a través de los datos sobre idioma materno. Tampoco existe unidad de criterios en cuanto a la identificación étnica de censados e informantes, en los diversos estudios que se conocen sobre el tema. Las cifras por tanto son aproximativas y es posible que estas imprecisiones conduzcan a errores de peso.*

(7) *Tales estimaciones han sido últimamente consideradas más cercanas a la realidad que los propios censos oficiales. Ver BONFIL BATALLA, Guillermo comp.: Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en A. Latina.- Edit. Nueva Imagen, México, 1981.*

La mayoría de los pueblos aborígenes latinoamericanos viven en áreas rurales casi siempre desfavorables para la producción agrícola, aislados en zonas montañosas o dispersos en áreas boscosas generalmente aislados de los centros urbanos.

Hablan sus propias lenguas, practican sus ritos religiosos, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la occidental y conservan ciertas normas de vida y costumbres autóctonas. En síntesis, expresan manifestaciones culturales propias, y es probable que a partir de la difusión de este tipo de expresiones, se desarrolle y fortalezca el prejuicio étnico, e incluso alcance un grado mayor de explicitación el comportamiento discriminatorio, por parte de la sociedad no indígena.

Las descalificaciones que la sociedad dominante imprime a las expresiones más diversas de la cultura autóctona, se manifiestan a través de todas las prácticas sociales entre las cuales la **educación** se distingue como un vehículo de singular importancia. Por su naturaleza, la práctica educativa, tiene la virtud de influir sobre valores y costumbres, puede llegar a ejercer el papel de un agente de aculturación y, por sobre todo, aunque sólo en términos individuales y relativos, también puede ser visualizada como un medio idóneo de movilidad social ascendente.

Los estudios de campo y las acciones que venimos llevando a cabo a áreas rurales indígenas ⁽⁸⁾, nos demuestran sin embargo, que la manifiesta demanda de la población aborígen se enfrenta con la oferta educativa (en especial proveniente del sistema educativo formal) que por un lado desampara al indígena en términos de asignación de recursos, y por otro, lo discrimina dado el tipo de socialización que le impone.

Los datos sobre analfabetismo, deserción escolar e inasistencia, bajo rendimiento educativo, etc., que ofrecen las estadísticas oficiales por países, difícilmente están desagregadas por condición étnica, y es por esto que resulta casi imposible medir las diferencias que existen entre áreas de población indígena y no indígena, las que aparentemente son de consideración, incluso en los casos en que estas últimas consiguen transparentar marcadas carencias.

Sólo a modo de ejemplo diremos que entre los indígenas rurales guatemaltecos el 82% son analfabetos, mientras que esta cifra desciende entre los no indígenas de igual residencia al 56% (1975). En Perú, el VII Censo de Población (1972), demostró que los quichuas y aymaras “sin instrucción” superaban casi en un 20% a los hablantes castellanos que presentaban la misma carencia. En 1970 la provincia chilena de Cautín registraba 110.000 analfabetos entre los cuales casi el 60% (65.000) era indígenas mapuche. El Censo Indígena Nacional Argentina (1968) informaba que entre los araucanos de las provincias sureñas de Río Negro y Neuquén, el 56,3% entraban en la categoría de “no escolarizados”, mientras que el Censo Nacional de 1970, muestra que entre la población no indígena esta proporción desciende hasta el 6,9%. A pesar de no disponer de datos confiables actualizados, estamos en condiciones de afirmar que estas proporciones se mantienen; en realidad, bastaría con recorrer las reservaciones indias de una buena parte de los países de la Región para comprobarlo.

(8) Ver HERNÁNDEZ; Isabel: “Discriminación Étnica y Educación en América Latina” en Rev. CEDES N°5- Unicamp – Brasil, 1980; “La discriminación étnica en la Escuela” – Rev. Ciencias de la Educación N° 12 – Bs. As., 1972; *Conciencia étnica y Educación de Adultos en América Latina*, en Apuntes N° 2 . CEAAL, Santiago de Chile, 1984; *Derecho Humanos y Aborígenes* – Edic. Búsqueda, Bs. As., 1985; *El educador y la vida cotidiana (co-auditoría O. Cipolloni)*, CEAAL- Argentina, Bs. As., 1985, etc.

Frente a esta realidad, y reconociendo que el problema trasciende tanto el proceso pedagógico en sí, como el paliativo de las enseñanzas impartidas dentro de los límites de los establecimientos escolares, se impone el diseño de políticas culturales y educativas que respondan a las necesidades de estos particulares demandantes de educación, que respeten sus pautas de vida comunitaria y admita su inserción en cada sociedad nacional, en base a concepciones que, como dijimos, concilien **participación** real y respeto por la **heterogeneidad**, en este caso racial y cultural.

Los lineamientos de una política cultural y educativa capaz de atender a tales necesidades ya han sido fundamentados ⁽⁹⁾, se trata ahora de llevarlas a la práctica. Se trata de definir una **acción educativa cuantitativa y cualitativa diferenciada para grupos objetivamente diferentes**. Sabido es que no hay nada más injusto que entregar por partes iguales a aquellos que tienen necesidades diferentes. Los pueblos indígenas de América Latina precisan mayor atención educativa, y mejor calificada en respuesta a sus motivaciones y requerimientos específicos. (Comenzando por la extensión de experiencias de enseñanza equiparada y simultánea de la lengua autóctona y el castellano, tanto para el proceso de lecto-escritura (alfabetización), como para su proyección hacia otros niveles de enseñanza).

Finalmente, la acción educativa a la que hacemos referencia, debería adoptar una metodología capaz de propiciar los elementos de participación necesarios a fin de provocar un proceso permanente de movilización cultural, a través del cual todos los miembros de cada pueblo indígena, periódicamente reunidos, orientados y dirigidos por sus líderes locales y sus organizaciones representativas, pudieran estar presentes en las diferentes etapas, propias de la reflexión y la acción educativa.

(9) *Recogiendo las propuestas de diversos pueblos aborígenes del continente, reunidos en Asambleas, Parlamentos y Congresos, hemos definido los fundamentos de una nueva Política Cultural y Educativa para los Pueblos Aborígenes, basada en dos orientaciones generales: 1- Lucha contra la degradación cultural, y 2.- Redefinición de las manifestaciones ideológicas y culturales de los pueblos indígenas, a su vez y de acuerdo a estas dos orientaciones generales, las etapas de acción cultural y educativa a seguir serían las siguientes: a- Redescubrimiento de la cultura originaria; b- Análisis crítico de la cultura de enclave; c- Lucha cultural diferenciada. Ver un análisis fundamentado de cada una de estas orientaciones y etapas en: HERNÁNDEZ, Isabel: Sociedade Indígena e Educação – Edit. Cortez- Sao Paulo, 1981; “Conciencia étnica y Educación Indígena” y Teoría y Práctica de la Educación Popular- CREFAL-IDRC, México, 1985; y Los Indios y la Antropología en América Latina- Edic. Búsqueda, Bs. As.*