Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized

INCLUSIÓN AFRODESCENDIENTE EN LA EDUCACIÓN

Una agenda antirracista para América Latina

SOSTENIBILIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL | EDUCACIÓN

REGIÓN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

© 2022 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial
1818 H Street NW
Washington, DC 20433
Teléfono: 202-473-1000
Sitio web: www.worldbank.org

Este documento fue publicado originalmente por el Banco Mundial en inglés con el título *Afro-descendant Inclusion in Education: An Anti-Racist Agenda for Latin America.* En caso de discrepancias, prevalecerá el idioma original.

Este reporte es obra del personal del Banco Mundial con contribuciones externas. Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones expresados en la presente publicación no reflejan necesariamente la opinión del Banco Mundial, la de los miembros de su Directorio Ejecutivo o de los gobiernos que estos representan.

El Banco Mundial no garantiza la exactitud de los datos incluidos en esta publicación. Las fronteras, los colores, las denominaciones y demás información de cualquier mapa incluidos en este trabajo no implican juicio alguno de parte del Banco Mundial acerca de la condición jurídica de cualquier territorio ni la aprobación o aceptación de esas fronteras.

Derechos y autorizaciones

El material contenido en esta publicación está registrado como propiedad intelectual. El Banco Mundial alienta la difusión de sus conocimientos y autoriza la reproducción total o parcial de este informe para fines no comerciales en tanto se cite la fuente.

Cita de la fuente: Freire, Germán; Schwartz Orellana, Steven; Carbonari, Flávia. 2022. *Inclusión Afrodescendiente en Educación: Una Agenda Antirracista para América Latina.* Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

Cualquier consulta sobre derechos y licencias, incluidos derechos subsidiarios, deberá dirigirse a la siguiente dirección: World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, EE. UU.; fax: 202-522-2625; correo electrónico: pubrights@worldbank.org.

Diseño gráfico: REC Design.

Traducción: Matilde Prieto.

Autores:
GERMÁN FREIRE,
STEVEN SCHWARTZ ORELLANA,
FLÁVIA CARBONARI.

Equipo de investigación:
KELLY MONTOYA MUÑOZ,
CAROLINA DÍAZ-BONILLA,
GIOVANI ROCHA,
BENJAMIN ABTAN,
CAMILO VARGAS SOSA,
JULIANA CHEN PERAZA,
SHAWN POWERS.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ABREVIATURAS XII

PRÓLOGO XIII

AGRADECIMIENTOS XVI

RESUMEN EJECUTIVO 1

INTRODUCCIÓN 19

1

LOS AFRODESCENDIENTES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA 30

Asistir a la escuela versus permanecer en ella 33

Ir a la escuela no eslo mismo que aprender 42

La brecha digital 49

Retornos de la inversión en educación 55

Los impactos de COVID-19 sobre las desigualdades raciales en la educación 62

Bibliografía: Capítulo 1 69

2

LOS AFRODESCENDIENTES EN LOS TEXTOS ESCOLARES 72

Imágenes de raza y racismo 77

Raza y racismo en palabras 96

Bibliografía: Capítulo 2 108

3

PROPUESTAS POLÍTICAS 110

Integración de cultura e historia africana y afrodescendiente en los currículos 113

Formación de docentes y directivos escolares en inclusión etnoracial 122

Creación de ambientes escolares libres de discriminación racial 127

Mejorar el acceso a la educación terciaria a través de la acción afirmativa 129

Conclusión 138

Bibliografía: Capítulo 3 140

4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA UNA EDUCACIÓN ETNORACIALMENTE INCLUSIVA 143

Eliminación de barreras etnoraciales en primaria y secundaria 146

Eliminación de barreras etnoraciales en la educación terciaria y más allá 162

Bibliografía: Capítulo 4 170

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL 171

ANEXO A NOTAS SOBRE FUENTES Y METODOLOGÍAS 174

ANEXO B LISTA DE LOS LIBROS ANALIZADOS EN EL CAPÍTULO 2 181

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 34

Asistencia afrodescendiente a escuela primaria,6 a 12 años de edad, por género

FIGURA 2 34

Asistencia afrodescendiente a escuela secundaria,13 a 17 años de edad, por género

FIGURA 3 36

Personas de 15 a 25 años con primaria completa (%)

FIGURA 4 37

Personas de 20 a 35 años con secundaria completa (%)

FIGURA 5 38

Personas con 25 años o más con estudios superiores completos (%)

FIGURA 6 38

Proporción de la población afrodescendiente de 25 años o más versus proporción de la población afrodescendiente de 25 años o más con un título terciario

FIGURA 7 39

Nivel educativo de los miembros del hogar(afrodescendientes versus no afrodescendientes)

FIGURA 8 41

Probabilidad de completar primaria si se pertenece a un hogar afrodescendiente

FIGURA 9 41

Probabilidad de completar secundaria si se pertenecea un hogar afrodescendiente

FIGURA 10 44

Asistencia a instituciones públicas de primaria

FIGURA 11 44

Asistencia a instituciones públicas de secundaria

FIGURA 12 51

Porcentaje de estudiantes de educación primaria con computadora en el hogar

FIGURA 13 51

Porcentaje de estudiantes de educación secundaria con computadora en el hogar

FIGURA 14 53

Porcentaje de estudiantes de educación primaria con internet en el hogar

FIGURA 15 53

Porcentaje de estudiantes de educación secundaria con internet en el hogar

FIGURA 16 57

Retornos de la educación primaria, secundaria y terciaria en USD (PPA 2011), afrodescendientes versus no afrodescendientes de 15 a 64 años de edad.

FIGURA 17 59

Porcentaje de trabajadores informales con título terciario

FIGURA 18 59

Porcentaje de trabajadores informales con título terciario, por género

FIGURA 19 60

Porcentaje de trabajadores que desean otro trabajo o más horas de trabajo, con primaria completa

FIGURA 20 61

Porcentaje de trabajadores que desean otro trabajo o más horas de trabajo, con secundaria completa

FIGURA 21 61

Porcentaje de trabajadores que desean otro trabajo o más horasde trabajo, con terciaria completa

FIGURA 22 64

Distribución por quintiles de niños y jóvenes afrodescendientes entre 5 y 18 años de edad

FIGURA 23 65

Índice de vulnerabilidad estudiantil, por municipalidad, Brasil

FIGURA 24 65

Vulnerabilidad estudiantil, por estado, 2017, Brasil

FIGURA 25 66

Brechas en pérdidas de aprendizaje para 5º Grado (como % de lo que hubieran podido aprender) en Colombia. izquierda: por condición socioeconómica (más rico vs más pobre); derecha: por región (rural vs urbana)

FIGURA 26 75

“El origen de las razas”

FIGURA 27 79

Ecuador: imagen de una protesta

FIGURA 28 81

Ecuador: retratos múltiples/primeros planos en una sola página

FIGURA 29 81

México: imagen de un grupo de liberales

FIGURA 30 88

Honduras: manifestacion de la poblacion Garífuna

FIGURA 31 88

Ecuador: afrodescendientes en una marcha exigiendo respeto por la naturaleza

FIGURA 32 89

Ecuador: retrato de Patrice Lumumba

FIGURA 33 90

Venezuela: Hugo Chávez

FIGURA 34 91

Colombia: comunidad minera

FIGURA 35 92

Honduras: destacando grandes personalidades

FIGURA 36 95

Ecuador: cómo la sociedad está compuesta

FIGURA 37 95

Honduras: pobreza y solidaridad

FIGURA 38 97

Colombia: familias blancas y afrodescendientes

FIGURA 39 101

Perú: familia blanca, retratos africanos

FIGURA 40 102

Honduras: extracto del romance costarricense ***Cocorí***

FIGURA 41 105

Venezuela: comunidades afrovenezolanas: una lucha continuapor el autorreconocimiento

FIGURA 42 107

Brasil: estudiantes en examen de admisión para la universidad

FIGURA 43 119

Candelaria Borja Aventura

FIGURA 44 123

Tapa de la Caja de Herramientas de Bogotá:Cátedra de Estudios Afrocolombianos

LISTA DE TABLAS

TABLA 1 47

Pobreza de aprendizaje por género y origen étnico-racial, Brasil, 2017

TABLA 2 48

Pobreza de aprendizaje por género y origen étnico, Colombia, 2019 (%)

TABLA 3 82

Proporción de afrodescendientes (AD) en relación al total de imágenes por país

TABLA 4 83

Proporción de retratos o primeros planos en las imágenes analizadas, por país, etnicidad y género

TABLA 5 85

Ocupación o ámbito de trabajo-profesión de personas afrodescendientes (número total y %), por género y país

TABLA 6 87

Porcentaje (%) de personas afrodescendientes por ocupación o ámbito de trabajo-profesión representadas en las imágenes, por género

TABLA 7 92

Afrodescendientes destacados por actividad en los textos de estudio escolares

TABLA 8 94

Número de imágenes que abordan cuestiones afrodescendientes, por tema y país

TABLA 9 100

Número de menciones en el cuerpo del texto de términos referidos a afrodescendientes (incluye las variantes en cada país), cuando están disponibles

LISTA DE RECUADROS

RECUADRO 1 28

¿Quién es afrodescendiente?

RECUADRO 2 115

Innovaciones en educación etnoracial a nivel escolar en Brasil

RECUADRO 3 117

Innovaciones en educación etnoracial a nivel escolar en Colombia

RECUADRO 4 157

Asegurar que los textos escolares sean etnoracialmente inclusivos

RECUADRO 5 169

Caja de Herramientas de Inclusión Social en el sector educativo

ABREVIATURAS

AD
Afrodescendiente

BAE
Beca de Apoyo Económico

BID
Banco Interamericano de Desarrollo

CAF
Banco de Desarrollo de América Latina

CE
Becas de Compromiso Educativo

CEA
Cátedra de Estudios Afrocolombianos

CEPAL
Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CETIC
Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información

EMEF
Escuela Municipal de Educación Primaria (Escola Municipal de Ensino Fundamental)

PACES
Proyecto de Acceso y Calidad en Educación Superior

PER
Revisión del Gasto Público *(Public Expenditure Reviews)*

PISA
Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

ProUni
Programa Universidad para Todos

SEAR
Sistema Educativo Autonómico Regional

UBA
Universidad de Buenos Aires

UERJ
Universidad Estatal de Río de Janeiro (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

UIT
Unión Internacional de las Telecomunicaciones

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)*

UNESP
Universidad Estatal de San Pablo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)

UNICAMP
Universidad Estatal de Campinas (Universidade Estadual de Campinas)

UNICEF
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia *(United Nations Children's Fund)*

PRÓLOGO

La educación es la herramienta más poderosa para erradicar la discriminación racial y fomentar la inclusión de personas de ascendencia africana en América Latina y el Caribe. Un reporte del Banco Mundial publicado en 2018 enfatizó que la pobreza y exclusión en la región tenían un marcado componente etnoracial. Los afrodescendientes representan un cuarto de la población, pero son la mitad de las personas que viven en situación de pobreza extrema en los países sobre los que hay datos disponibles. En Brasil, representan tres cuartas partes de la población viviendo en situación de pobreza.

La educación ofrece las mejores oportunidades para romper el ciclo de pobreza crónica que afecta a un número desproporcionado de hogares afrodescendientes. Sin embargo, incluso cuando los afrodescendientes tienen acceso a la educación, no suelen beneficiarse de los conocimientos, las habilidades y las ganancias económicas que la acompañan. En este reporte examinamos las posibles causas de estas disparidades en resultados educativos y ofrecemos recomendaciones prácticas para construir sistemas educativos etnoracialmente inclusivos.

Estamos conscientes de que los desafíos que los afrodescendientes enfrentan en materia de educación son parte de una crisis de aprendizaje más amplia. América Latina y el Caribe experimentaron una expansión sin precedentes de los sistemas educativos en las últimas tres décadas, llegando a todos los rincones de la región. Sin embargo, esta expansión no siempre estuvo acompañada de la calidad que la región requería. Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019 mostraron que, en promedio, casi la mitad de los niños de tercer grado de primaria no habían alcanzado el nivel de comprensión lectora esperado para la edad y más de dos tercios no lo habían alcanzado en sexto grado. COVID-19 agravó todavía más esta situación.

Los afrodescendientes están entre los grupos más afectados por esta crisis educativa. A pesar de tener un acceso adecuado a instituciones educativas, sus tasas de deserción duplican el promedio regional. Además, los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes están altamente concentrados en instituciones de menor calidad, es decir, escuelas con limitado financiamiento y personal, que no suelen estar equipadas para satisfacer sus necesidades.

Durante los largos periodos de cierre de escuelas, debido a la pandemia, los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes no estuvieron preparados para la educación a distancia, pues tenían mucho menos acceso a internet y computadoras que el promedio de sus países.

Es probable que tome varios años evaluar el impacto de la pandemia en la región. Aún así, se estima que las enormes pérdidas en aprendizaje, capital humano y productividad se podrían traducir en una disminución de 2.1 billones de dólares en los ingresos acumulados potenciales de la región. Esta cantidad equivale a 20% de los ingresos de base totales.

Por lo tanto, volver a la escuela y al aprendizaje deben ser dos de las principales prioridades si la región desea reencontrar la ruta del crecimiento sostenible. Este reporte muestra que los esfuerzos por materializar el potencial de la educación deben tener en cuenta las necesidades y aspiraciones especiales de los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes. Por esta razón, la región debe llevar a cabo acciones concretas para eliminar las barreras raciales en la educación.

Esto significa que todos los niños deben tener acceso pleno a las escuelas. Las políticas públicas deben enfocarse en volver a inscribir a los niños, niñas y jóvenes que dejaron el colegio durante la pandemia y asistirles en su recuperación de estas dramáticas pérdidas educativas, con estrategias y programas adecuados. También implica que los salones de clase deben volverse espacios seguros para todos, independientemente de su raza, para que todos los niños y niñas puedan desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar su máximo potencial.

La buena noticia es que la región ha acumulado experiencia en numerosos frentes, que arrojan lecciones importantes sobre cómo mejorar la inclusión de los afrodescendientes en la educación. Países como Brasil, Colombia y Uruguay han creado programas de acción afirmativa para educación superior. Otros han aprobado leyes antidiscriminatorias en materia de educación e incorporado temas de historia afrodescendiente y antiracismo en los planes de estudio nacionales.

Los gobiernos locales, las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades escolares también han liderado numerosos programas de inclusión etnoracial. Los logros y desafíos de estos esfuerzos constituyen la base para la inclusión sostenida de los afrodescendientes en la educación.

Si bien muchas políticas de inclusión etnoracial de la región se han dirigido históricamente a la educación superior, consideramos que la educación primaria y secundaria constituyen las bases para generar cambios que conduzcan a la movilidad social. Sin eliminar la exclusión en las escuelas, las políticas de acción afirmativa en el mercado laboral y en la educación terciaria continuarán siendo incapaces de atender las necesidades de los hogares afrodescendientes más vulnerables y marginalizados.

En el Banco Mundial estamos comprometidos con eliminar la pobreza, pero sabemos que este objetivo no se logrará si no eliminamos la discriminación estructural de nuestras sociedades y nuestras economías. La educación es una parte fundamental de este proceso. Por eso espero que este reporte contribuya a las discusiones necesarias para materializar el enorme potencial de la región.

Carlos Felipe Jaramillo

Vicepresidente para la región de América Latina y el Caribe

AGRADECIMIENTOS

Este informe es producto del esfuerzo combinado de la Vicepresidencia para Latinoamérica y el Caribe, la Práctica Global de Sostenibilidad e Inclusión Social y la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. Forma parte de una agenda programática cuyo propósito es promover la inclusión de grupos históricamente excluidos en las operaciones, el diálogo político y las investigaciones del Grupo Banco Mundial. El estudio también se desprende de las recomendaciones que surgieron del Grupo de Trabajo Antirracismo de la Región de Latinoamérica y el Caribe, liderado por Anna Wellenstein.

El equipo de investigación estuvo constituido por Germán Freire, Flavia Carbonari, Steven Schwartz Orellana, Kelly Montoya Muñoz, Carolina Díaz-Bonilla, Giovani Rocha y Benjamin Abtan. Shawn Powers y Juliana Chen Peraza aportaron valiosas recomendaciones a lo largo de la investigación. Fernando Bustamante, Rodolfo Domnanovich y Maia Domnanovich contribuyeron con un estudio que sirvió de base para el análisis de textos escolares. Camilo Vargas Sosa contribuyó con la revisión de textos adicionales.

El equipo trabajó bajo la supervisión de María González de Asis y Emanuela di Gropello, a quienes agradecemos por su invaluable asesoramiento y apoyo. La Vicepresidencia para Latinoamérica y el Caribe aportó los fondos para el estudio y agradecemos, en particular, a Carlos Felipe Jaramillo y Seynabou Sakho por su aliento y orientación a lo largo del proceso.

Harry Patrinos, Pablo Acosta, Norman Howard Taylor y Stevan Jackson contribuyeron con orientaciones fundamentales como parte del proceso de revisión interna. João Pedro Wagner de Azevedo, Andre Loureiro, Diana Goldemberg y Helena Rovner aportaron importantes comentarios sobre educación. Tamires Cristina da Silva contribuyó con sugerencias sobre un borrador anterior.

Por último, el equipo desea agradecer a todos los expertos y activistas que hemos entrevistado, quienes compartieron con nosotros sus visiones y recomendaciones de inclusión educativa. En particular, agradecemos a Adriano Souza, América Nicte-Ha López Chávez, Beatriz Rahmer, Douglas Belchior, Carlos Alvarez, Erika Edwards, Flor Rodríguez, Gabriela Iturralde Nieto, Gloria Lara Millán, Grace Lolin Parraga, Isabel Mena, Jorge García, José Vicente, Juan José Quiñonez Morales, Judith Morrison, Luther Castillo Harry, Marco Antonio Ramírez, María Pinto de Carvalho, María Teresa Rojas, Mary Lucía Hurtado, Maureen Costello, Natalia Barrera Francis, Odile Hoffmann, Pastor Murillo, Paulo Paim, Suelaine Carneiro, Tracey Benson y Valdir Martins. Esperamos que este informe contribuya a amplificar sus voces y perspectivas.

Agradecemos a todos sus aportes generosos y altamente relevantes. Como siempre, este estudio no habría sido posible sin la destacada asistencia de Ana Gabriela Strand.

RESUMEN EJECUTIVO

Existen alrededor de 34 millones de afrodescendientes en edad escolar en América Latina.[1] Viven en condiciones muy heterogéneas, desde comunidades afroindígenas en la costa Atlántica de América Central hasta en ciudades de Brasil o Uruguay, pero todos comparten una historia común de desplazamiento y exclusión que tiene consecuencias palpables en su educación. Los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes enfrentan oportunidades desiguales en la escuela, obtienen peores resultados de aprendizaje y tienen una mayor probabilidad de desertar el sistema educativo antes que sus pares blancos.

Alrededor de uno de cada cinco niños afrodescendientes abandona el sistema educativo antes de completar la escuela, que es casi el doble del promedio regional, y menos de dos tercios completan el nivel secundario—en comparación con tres cuartos de los jóvenes no afrodescendientes. A nivel terciario, los afrodescendientes representan un cuarto de la población con 25 años o más en la región, pero son solo el 12% de aquellos con títulos de nivel superior en el mismo grupo etario.

1 Para la definición de afrodescendiente usada en este reporte, ver el recuadro 1.

La evidencia sugiere que estas brechas han sido agravadas por la pandemia de COVID-19, si bien muchas ya venían creciendo antes de la crisis. Por esto, hoy es más apremiante que nunca atender la situación de exclusión de los afrodescendientes en la educación, pues dejarlos atrás no solo perpetúa siglos de injusticia, sino que echa por tierra cualquier posibilidad de encontrar una senda de crecimiento sostenible e inclusivo en la región.

Este reporte examina los factores detrás de las disparidades educativas entre los afrodescendientes y otros latinoamericanos, con el objetivo de señalar acciones concretas para generar sistemas educativos inclusivos desde la perspectiva etnoracial. El informe se apoya en las conclusiones de una publicación anterior, que señaló el carácter altamente etnoracial de la pobreza y la exclusión en Latinoamérica.[2] En esta oportunidad profundizamos en los datos cuantitativos disponibles para comprender los aspectos relativos a su participación en la educación, sus tasas de finalización de cursos escolares, resultados de aprendizaje, acceso a nuevas tecnologías, así como el retorno que reciben en el mercado laboral por su inversión en años de educación, entre otros.[3]

El estudio, no obstante, va más allá del análisis cuantitativo de las brechas educativas para explorar algunas de las posibles causas de estas tendencias, incluyendo el rol de la discriminación y el racismo en los sistemas educativos. El análisis cualitativo examina las razones por las cuales ciertos resultados persisten y son ignorados, así como los factores que empujan a los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes a abandonar o ser desplazados del sistema educativo. Este reporte se nutre tanto de una extensa revisión de la literatura existente como de un análisis sistemático de los textos escolares de primaria y secundaria de 10 países, con el fin de explorar representaciones implícitas y explícitas de las ideas de raza y de las relaciones raciales en los currículos escolares.

2 Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez y Flávia Carbonari. 2018. *Afrodescendientes en América Latina: hacia un marco de inclusión.* Washington, DC: Banco Mundial.

3 El análisis cuantitativo se basa en los datos más recientes (2015-2019) de las encuestas de hogares de Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay (SEDLAC). Estos datos son contrastados con una evaluación previa de las tendencias en educación entre niños y jóvenes afrodescendientes, a partir de los datos censales de 16 países y datos armonizados de encuestas de hogar de los seis países citados. Todo esto nos brinda un período de análisis que abarca una década y media (2005-2019). Ver Freire et al. 2018.

El capítulo final del informe brinda recomendaciones para abordar los factores estructurales de la discriminación en entornos educativos. Se plantean estas recomendaciones a los efectos de catalizar acciones a diferentes niveles, desde el plano de las reformas legales e institucionales hasta el de las dinámicas escolares o los materiales pedagógicos. Estas recomendaciones se han beneficiado enormemente de una serie de consultas y entrevistas a lideres y académicos afrodescendientes de América Latina y de los Estados Unidos. De esta manera, esperamos que el reporte ayude a amplificar sus voces y experiencia sobre los cambios necesarios para cerrar las brechas que afectan a los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes en la región.

Los afrodescendientes en los sistemas educativos de América Latina

La exclusión etnoracial en las escuelas latinoamericanas no es tanto un tema de acceso como de permanencia. En general, la asistencia escolar ha venido mejorando en las dos últimas décadas en toda la región, independientemente de la raza o etnicidad, a la vez que el acceso a la educación secundaria aumentó más del doble desde la década de los ochenta. El número de afrodescendientes que no completaron primaria y secundaria cayó entre los dos últimos censos. De hecho, si miramos solo a los miembros del hogar en edad escolar, hoy los afrodescendientes tienen tasas de asistencia similares a las de los no afrodescendientes, con una leve ventaja para las niñas.

No obstante, los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes exhiben tasas excepcionalmente altas de deserción escolar. Sus tasas de finalización caen dramáticamente incluso antes de terminar la escuela—existe una brecha del 21% en tasas de finalización de estudios entre ellos y los no afrodescendientes a nivel primario, que se eleva al 32% y el 71% en los niveles secundario y terciario, respectivamente. Si bien las niñas tienden a mostrar mejores tasas de finalización en toda la región, independientemente de la raza, la brecha de género es más pronunciada entre los afrodescendientes. Las comunidades rurales afrodescendientes también revelan tasas

de finalización escolar considerablemente más bajas, si se les compara con niños blancos del entorno rural. Aún más preocupante, en muchos países estas brechas venían aumentando desde antes de la pandemia, incluso frente a una mejora constante para el resto de la población.

Sin embargo, los principales retos para retener a los estudiantes afrodescendientes en el sistema educativo surgen a nivel de secundaria. En promedio, menos de los dos tercios de los afrodescendientes que completan primaria continúan y finalizan secundaria en los seis países analizados—el mismo promedio para los no afrodescendientes es de tres cuartos. La deserción escolar también trunca su participación en la educación superior, donde sus tasas de finalización son marcadamente más bajas y la brecha entre afrodescendientes y no afrodescendientes es aún más notoria. Los logros a nivel de educación superior para los afrodescendientes en Panamá, el país con la tasa más alta entre los que se incluyen en este estudio, está apenas en 14%, mientras que en Brasil, Perú y Uruguay los afrodescendientes alcanzan tasas que están cerca de la mitad de la tasa del resto de la población. Estos bajos niveles de profesionalización limitan las posibilidades de movilidad social y desarrollo profesional de los afrodescendientes.

La exclusión de niños y jóvenes afrodescendientes de los sistemas educativos es resultado de una compleja interacción de factores sociales, económicos y políticos. Para empezar, los hogares afrodescendientes se ven desproporcionadamente afectados por la pobreza crónica; muchas familias afrodescendientes no pueden cubrir los costos directos o indirectos de la educación y además no pueden darse el lujo de prescindir del ingreso que supone mantener a jóvenes adultos fuera del mercado laboral. Esta situación ejerce presión sobre sus niños, niñas y jóvenes y hace que abandonen la escuela de forma temprana. Los afrodescendientes tienen también muchas más probabilidades de vivir en barrios o asentamientos informales, colocándolos en una situación desventajosa en cuanto a la calidad de los servicios educativos a los que tienen acceso. La ciudad informal impone además costos tangibles e intangibles que hacen más difícil la permanencia en la escuela, como son los tiempos de traslado, las dificultades de transporte, una desproporcionada exposición al crimen y la violencia y mayores riesgos ambientales, entre otros, así como el estigma asociado a la vida en un barrio informal.

Existe, por tanto, una marcada diferencia entre el tipo y la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes afrodescendientes si se les compara con sus pares blancos. Otros factores que limitan el desempeño académico de los afrodescendientes son los limitados fondos públicos, instalaciones y materiales de clase inadecuados, personal docente sin apoyo y reducido número de docentes afrodescendientes—que podrían ser más sensibles a sus experiencias y servir como modelos a seguir. Las escuelas a las que asisten los afrodescendientes también tienden a contar con menos instructores por grado, o una lista incompleta de grados.

Estas diferencias en calidad se ven incrementadas por la tendencia de aquellos hogares económicamente más favorecidos de enviar a sus hijos a instituciones privadas, para contrarrestar las carencias de los sistemas públicos educativos. Cerca de uno de cada siete afrobrasileños asiste a una escuela primaria privada, en comparación con uno de cada tres brasileños blancos. Así también, solo uno de cada diez afrobrasileños asiste a instituciones privadas de educación secundaria, contra uno de cada cuatro brasileños blancos. Si bien esto no dice demasiado de la calidad de la educación per se, sugiere al menos formas indirectas de segregación escolar, debidas a factores tales como el lugar de residencia y la condición socioeconómica de la familia. Las diferencias de calidad educativa también impactan en las brechas etnoraciales al interior de una misma comunidad, ya que las instituciones de baja calidad suelen presentar brechas más amplias entre estudiantes blancos y afrodescendientes, incluso si asisten a la misma institución.

Una consecuencia directa de estas disparidades es el contraste en la "pobreza de aprendizaje," es decir, la incapacidad de comprender textos apropiados para una determinada edad. Este indicador afecta de manera más severa a las minorías etnoraciales. En Brasil, por ejemplo, datos de 2017 indican que la pobreza de aprendizaje afecta a casi el 35% de las niñas afrodescendientes y al 46% de los varones, comparado con el 28% de las niñas y casi el 39% de los varones no afrodescendientes. En Colombia, el 70% de las niñas afrodescendientes y el 73% de los varones no eran capaces de comprender un texto adecuado para su edad en 2019, a diferencia del 40% de las niñas y el 54% de los varones no afrodescendientes.

Estas disparidades son agravadas por la exclusión digital. El acceso de los afrodescendientes a los servicios de internet es relativamente bajo en todos los países analizados. El acceso a computadoras, teléfonos y televisores también es bajo. En todos los países analizados, más de la mitad de los estudiantes afrodescendientes, ya sea en educación primaria o secundaria, carecían de los recursos básicos para acceder a escolarización virtual durante la pandemia. En Brasil, mientras que el 92% de los estudiantes pudo participar en actividades de educación a distancia en la región sur del país (con una de las más bajas concentraciones de afrodescendientes), tan solo el 52% de los estudiantes pudo hacerlo en la región noroeste (con la más alta concentración de afrodescendientes).

Otro proceso que podría contribuir potencialmente a esa mayor tendencia al abandono escolar entre los afrodescendientes es la forma en que se insertan en el mercado laboral. No solo suelen estar en relegados a empleos de baja remuneración y en el sector informal, sino que las tasas de retorno que obtienen por sus años de escolaridad, en términos de salarios, son significativamente más bajas que las de los trabajadores blancos, incluso cuando hacen las mismas tareas y tienen similar educación y experiencia laboral. En muchos países, de hecho, la brecha salarial aumenta con cada año de educación que acumulan los afrodescendientes.

Por último, las interacciones hostiles en el ámbito escolar también afectan el desempeño académico de los y las afrodescendientes, llevándolos a abandonar sus estudios. Si bien América Latina cuenta con una sólida legislación y acuerdos internacionales que protegen los derechos de los afrodescendientes—que prohíben las expresiones de racismo en todos los países—en las escuelas prevalecen actitudes y prácticas discriminatorias. Estas jerarquías raciales se manifiestan de diversas maneras, incluyendo el trato diferencial al recibir elogios o críticas verbales, las expresiones no verbales de afecto o rechazo, las prácticas pedagógicas que—conscientemente o no—refuerzan estereotipos raciales, o la invisibilización de los afrodescendientes en las discusiones de clases. Las expresiones de racismo también permean los materiales didácticos, como por ejemplo en las imágenes y el contenido de los textos escolares.

Los afrodescendientes en los textos escolares

Los libros de texto constituyen una de muchas herramientas pedagógicas con las que cuentan docentes y estudiantes. Por esta razón, éstos permiten examinar la manera cómo se abordan los temas de raza y racismo en el aula. Basado en el análisis de 40 textos oficiales u oficialmente recomendados en diez países,[4] este informe aporta una mirada a las representaciones visuales y textuales de los afrodescendientes en la región. Los textos corresponden a cursos de historia, ciencias sociales, estudios sociales y/o lengua de los últimos años de primaria y los primeros de secundaria. El análisis busca entender cómo estos textos describen las contribuciones de los afrodescendientes a la narrativa histórica de cada país, incluyendo representaciones de la esclavitud y su abolición, la lucha antirracista y, en general, la inclusión o ausencia de figuras, hechos y temas relevantes para ellos en los currículos. También examina sesgos en las representaciones generales de nociones como "la familia", el mundo laboral, el estatus y las normas sociales, entre otros.

Si bien la región lentamente ha dejado atrás representaciones reportadas en los 80, donde los afrodescendientes solían aparecer en roles estereotipados y serviles (como mucamas y trabajadores de la construcción), siguen existiendo sesgos y prejuicios importantes, tanto en el número de apariciones como en la variedad de roles que asumen los afrodescendientes, así como en las situaciones a las que comúnmente se les asocia. De las 5.121 imágenes analizadas, promediando 512 por país, los afrodescendientes aparecen representados en tan solo 15% de ellas, oscilando entre el 9% y el 23% del total de imágenes de los textos analizados, a pesar de representar cerca de un cuarto de la población latinoamericana. En los países que cuentan con una mayor población afrodescendiente, como es el caso de Brasil o Venezuela, lo blanco sigue dominando la iconografía de los textos escolares.

4 Incluyendo a Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela.

Incluso en los casos en que aparecen más profusamente, las imágenes casi siempre presentan a los afrodescendientes de forma estereotípica, vinculados al folklore, la danza o la música. Sus luchas suelen plasmarse como algo foráneo. Frecuentemente, cuando los textos muestran imágenes de afrodescendientes suelen priorizar figuras extranjeras, como Martin Luther King Jr. o Nelson Mandela, por ejemplo, negando el debido reconocimiento a los afrodescendientes y los temas que les son relevantes en sus propios países.

Son escasísimos los retratos o primeros planos de afrodescendientes y rara vez son señalados como personas célebres o figuras históricas, con contadas excepciones. Casi siempre, se los presenta como parte de un colectivo o en el trasfondo, habitualmente en situaciones folklorizantes. Si bien estas representaciones no son dañinas en sí mismas, tienden a reforzar el prejuicio dominante de que las minorías históricamente excluidas están inevitablemente ancladas al pasado y las tradiciones.

Con respecto al mundo profesional, los afrodescendientes suelen ser representados en ocupaciones y actividades asociadas a la música, la danza y los deportes, así como a trabajos rurales, manuales o industriales, lo cual refleja una visión restringida y discriminatoria de los roles potenciales y reales que desempeñan o han desempeñado en las sociedades latinoamericanas. Más aún, hay una presencia desproporcionada de afrodescendientes en las imágenes de protestas públicas, que podría relacionar racialmente el hecho de ser negro con la transgresión a las reglas o el desorden.

Las referencias al racismo en los textos escolares analizados son disparejas, pero en la mayoría de los casos se lo trata de forma superficial o se omite por completo la discusión. En muchos textos se mencionan la esclavitud y el mestizaje, pero ninguno de los 40 libros analizados discute—menos aún cuestiona—conceptos de exclusión profundamente arraigados en la región, como democracia racial, el blanqueamiento o el mestizaje. Los pocos textos que sí incluyen discusiones sobre racismo y derechos civiles lo suelen hacer con referencia a los Estados Unidos y Sudáfrica, omitiendo referencias a sus propias tensiones y luchas raciales—con notables excepciones como algunos textos de Brasil y Venezuela. Esto refuerza por implicancia falsos conceptos muy arraigados, como el mito de que las sociedades

latinoamericanas viven en un estado de armonía racial. En Uruguay, por ejemplo, los libros de historia hablan de discriminación racial, pero los personajes que se analizan en esta discusión son Martin Luther King Jr., Malcolm X y Nelson Mandela. Esto sorprende, ya que el país fue cuna de algunas de las organizaciones políticas afrodescendientes más antiguas de la región y es reconocido a nivel internacional por sus políticas progresistas e inclusivas, incluyendo programas y leyes de acción afirmativa.

En general, los textos escolares analizados no promueven el reconocimiento de identidades afrodescendientes y, por el contrario, con frecuencia difunden representaciones estereotipadas. Ninguno de los textos analizados hace un reconocimiento significativo de sus contribuciones a la historia, la economía, la ciencia o el entramado social de sus países. Su lucha contra el racismo y la esclavitud es casi ignorada o se la menciona superficialmente, con notables excepciones, y hay una marcada tendencia a representar el racismo como algo que ocurrió u ocurre en otra parte, como si la raza y la desigualdad racial no fueran una parte fundamental de la historia y de la actualidad de la región. Modificar la manera como se plantean las relaciones raciales y el racismo en los textos escolares constituye un primer paso indispensable de la agenda antirracista de la región.

Hacia una agenda antirracista en la educación

En general, los sistemas educativos de la región no logran atender las necesidades de las minorías etnoraciales. La discriminación entra en las aulas de muchas formas; docentes que minimizan o son indiferentes a actos de racismo, o que tratan de manera diferenciada o tienen menores expectativas de sus estudiantes afrodescendientes. La falta de sensibilidad etnoracial también se refleja en los currículos y textos escolares, que siguen promoviendo visiones estereotípicas sobre las contribuciones de los afrodescendientes a la historia y al presente de sus países. En su mayoría, los textos escolares evitan conversaciones críticas sobre el racismo,

que son vitales para consolidar comunidades e individuos con visiones realmente inclusivas. Todo esto se ve agravado por la limitada disponibilidad de oportunidades de capacitación para los instructores y el personal escolar en temas raciales, así como también el reducido número de docentes afrodescendientes en la mayoría de los países. En 2015, el Banco Mundial hizo un llamado para mejorar la calidad de los docentes en la región, como un paso indispensable para impulsar el avance de la educación en la región.[5] Esta mejora debe incluir la generación de competencias y conocimientos para eliminar del ámbito escolar los vestigios del racismo estructural.

Más adelante presentamos algunas ideas amplias, no taxativas, que podrían ayudar a desencadenar el tipo de cambios necesarios para hacer frente a las causas estructurales de la discriminación en la educación. El primer conjunto de recomendaciones está dirigido a mejorar los resultados en la educación primaria y secundaria. Nos enfocamos en estos niveles no solo porque los afrodescendientes tienden altas tasas de rezago y deserción, sino porque muchas de las políticas etnoraciales de la región han apuntado históricamente a la educación superior (a través de políticas de acción afirmativa). Sin embargo, la educación básica es el punto de partida para generar cambios que conduzcan a una mayor movilidad social. Sin solucionar los motivos de la exclusión en los niveles primario y secundario, las políticas de acción afirmativa en el mercado laboral y en la educación terciaria les seguirán fallando a los hogares afrodescendientes más vulnerables. El segundo conjunto de recomendaciones va dirigido a la mejora y ampliación de los programas de acción afirmativa en curso y a la educación superior en general, así como al abordaje de las barreras del mercado laboral que afectan directamente a los graduados universitarios afrodescendientes.

5 Bruns, Barbara y Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* Washington, DC: Banco Mundial.

Eliminación de barreras etnoraciales en la educación primaria y secundaria

Atender las disparidades socioeconómicas que afectan a los afrodescendientes

La educación es la principal herramienta que tienen los hogares afrodescendientes para salir de la pobreza. Sin embargo, aprovechar este potencial de la educación depende de que los países eliminen las barreras que alejan a los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes de la escuela. Un primer paso en esa dirección es reconocer que la exclusión tiene una base material. Si bien las estrategias para lograr una educación inclusiva pueden variar mucho de un contexto al otro, la data disponible deja en claro que la región necesita invertir más en las instituciones que concentran un mayor número de afrodescendientes.

A menudo, hacer que los sistemas educativos sean más inclusivos no requiere de nuevos programas o financiamiento adicional, sino desarrollar estrategias bien focalizadas en los ya existentes—transferencias monetarias, subsidios y otras formas de ayuda que han demostrado tener efectos positivos en las trayectorias educativas de los hogares vulnerables. Estas estrategias y programas focalizados deberían atender las condiciones especiales de las familias afrodescendientes, para erradicar los obstáculos económicos directos e indirectos que impiden a sus niños y jóvenes desarrollar su potencial académico. Para contrarrestar la inercia de la exclusión, la región también podría introducir incentivos financieros para que las escuelas alcancen metas específicas y medibles, otorgar becas para la inclusión de afrodescendientes en instituciones privadas y crear o incrementar los esfuerzos en curso para identificar y hacer volver a la escuela a aquellos estudiantes afrodescendientes que la abandonaron antes de tiempo.

La inclusión digital es otra área donde las disparidades socioeconómicas son especialmente relevantes. Las brechas digitales impiden que los estudiantes afrodescendientes disfruten de la misma calidad de instrucción de sus pares blancos. Esto se hizo particularmente visible durante la pandemia, que convirtió la educación a distancia en la norma y dejó en evidencia las tremendas desigualdades digitales de la región. La región necesita ampliar el acceso a internet, computadoras, televisores y otros dispositivos tecnológicos en hogares afrodescendientes. Para zanjar la brecha digital los países también deberían invertir más en nuevas formas de capacitación dirigida a estudiantes afrodescendientes, sus familias y comunidades, con respecto al uso de herramientas y plataformas en línea. A pesar de su tragedia, la pandemia también es una oportunidad para realizar inversiones, largamente postergadas, en tecnología y acceso digital.

Eliminar la discriminación racial en el aula

Otro paso fundamental para avanzar en la inclusión de los afrodescendientes en la educación es reconocer y atender los factores intangibles que alejan a los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes de la educación. A pesar del creciente reconocimiento de la exclusión y la implementación de políticas relevantes, los sistemas educativos de la región siguen mostrándose renuentes a convertir las escuelas en espacios antirracistas. Las escuelas latinoamericanas jugaron un rol fundamental en la diseminación de ideologías como el mestizaje y la democracia racial. Mejorar la inclusión de los afrodescendientes en la educación no es posible sin antes desmontar estos discursos, que implícitamente limitan la posibilidad de hablar abiertamente sobre el racismo latinoamericano. Mas que instigar tensiones sociales, reconocer las inequidades raciales ayudará a transformar las escuelas en espacios críticos, para forjar sociedades más inclusivas y justas.

Las escuelas que se muestran hostiles hacia las minorías etnoraciales contribuyen a su deserción temprana. Con cambios en la cultura escolar se puede incrementar el bienestar y sentido de pertenencia de los estudiantes afrodescendientes, ayudándoles a desarrollar todo su potencial académico. Éstos también pueden

ayudar a encarar sesgos, actitudes y conductas discriminatorias arraigadas en los miembros de la comunidad escolar en general. Un paso importante en este sentido es generar y ampliar los mecanismos de reclamo, vitales para denunciar y enmendar actos de discriminación racial. Estos mecanismos podrían fortalecerse aún más con políticas escolares de tolerancia cero, que transmitan la seguridad explícita de que todos los estudiantes serán respetados y las expresiones de racismo no serán toleradas. Las escuelas también pueden modificar su cultura de inclusión alentando conversaciones abiertas y honestas sobre el racismo y sobre las relaciones raciales en la comunidad escolar. Estas conversaciones recurrentes, si se hacen con honestidad, ayudan a las escuelas a entender y responder mejor a las necesidades y anhelos de las minorías etnoraciales.

Si los ámbitos de aprendizaje son indiferentes o tolerantes ante actos de discriminación, es imposible que los estudiantes afrodescendientes las vean como lugares seguros, donde desarrollarse académica y socialmente. Las escuelas deben enmarcar estos esfuerzos como un proyecto de reparación histórica, desarrollo inclusivo y justicia social—y no como parte de una agenda política particular. De no ser así, las medidas de promoción de la inclusión etnoracial corren el riesgo de alienar parte de la sociedad, siendo fácilmente distorsionadas o politizadas.

Apoyar la formación docente y el desarrollo profesional

Muy pocos docentes están preparados para promover la inclusión etnoracial en el aula. Esto a menudo se ve reforzado por gerencias educativas que o bien no brindan apoyo o se oponen al desarrollo de pedagogías sensibles a los temas raciales. Si los docentes ven la educación etnoracial como irrelevante o inadecuada, es muy probable que fracasen los esfuerzos por hacer frente a la exclusión en las escuelas. Por esto, la región debe generar oportunidades de formación docente y del personal escolar en general. Esto significa equipar a los maestros con el conocimiento y las competencias para encarar la cuestión racial y el racismo en clase, creando un ambiente seguro que invite y valorice a estudiantes de diversos orígenes y haciendo cumplir una política de tolerancia cero al racismo. Estos

esfuerzos deben también hacer más sensible al profesorado a manifestaciones más sutiles e indirectas de discriminación en el aula, tales como las expresiones de aprobación o las expectativas diferenciadas debido a sesgos raciales.

Diseñar textos escolares racialmente inclusivos

Los países deben erradicar toda expresión de sesgo racial de sus textos de estudio y diseñar materiales didácticos que estén mejor alineados con las metas de inclusión etnoracial. Los textos escolares deben discutir la temática racial de forma transversal, resaltando su relevancia en diferentes disciplinas y temas, más allá del ámbito de la cultura. Esto permitiría a los estudiantes pensar en la raza y la etnicidad no como algo circunscripto al ámbito de la identidad personal, sino como una realidad estructural que permea todos los aspectos de la vida cotidiana, desde la salud y el empleo a la política y la educación. Los textos escolares deben también lograr un equilibrio entre las historias de opresión/victimización y aquellas de resiliencia y agencia. Esto significa incluir episodios y procesos que son silenciados por la historia oficial, incluyendo la esclavitud y la discriminación, pero también las acciones y voces de los afrodescendientes en la América Latina colonial y las guerras de emancipación, sus perspectivas e involucramiento en los procesos de construcción de la nación, las ideas de los intelectuales y líderes políticos negros que dieron forma a los siglos XIX y XX, y desarrollos contemporáneos—desde el surgimiento de los movimientos sociales negros y la cambiante política racial en el hemisferio hasta temas de racismo estructural y brutalidad policial contra jóvenes afrodescendientes.

Mejorar los datos y su análisis

No pueden lograrse cambios sin antes comprender las diversas necesidades y características de los afrodescendientes en cada país. La inclusión estadística debe abordar los sesgos que subsisten en las prácticas de relevamiento de datos, desde la manera como se formulan las preguntas y las categorías usadas a la total ausencia de estadísticas esenciales. Se requiere de análisis focalizados que ayuden

a recalibrar las políticas públicas, las prácticas escolares y la disponibilidad de datos relevantes. No basta con medir la matrícula escolar o los logros de los estudiantes afrodescendientes. Los instrumentos de recolección de datos deben, además, ser de amplio alcance e incorporar variables etnoraciales al relevar la información sobre materiales didácticos, avance académico, recursos para la formación docente o calidad escolar.

Del mismo modo, es muy poco lo que sabemos sobre la calidad del aprendizaje entre escolares afrodescendientes, pues pocas herramientas de evaluación captan los datos pertinentes. Las variables etnoraciales deberían incluirse en las pruebas estándar internacionales, como el Programa para Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y otras pruebas nacionales (como las de admisión a las universidades), para que los sistemas educativos tengan un mínimo de comprensión acerca del proceso de aprendizaje de los y las jóvenes afrodescendientes. Dichas variables también podrían integrarse a las evaluaciones internas a nivel de la escuela, incluyendo evaluaciones docentes o informes sobre la deserción o el subdesempeño escolar.

Si bien los datos estadísticos ofrecen un punto de entrada para tener un panorama general de la equidad etnoracial en la educación, los países también deberían invertir en el financiamiento de estudios focalizados sobre las experiencias escolares de los afrodescendientes. Esto podría incluir investigaciones que rastreen las dinámicas y consecuencias de otras desventajas que pudieran superponerse, tales como la etnicidad, el género, la orientación sexual, la discapacidad o el lugar de residencia, por ejemplo. Del mismo modo, más allá de recabar datos cuantitativos sobre el avance, grado escolar e indicadores de aprendizaje, los países deberían apoyar el tipo de investigación que se focaliza en percepciones, sesgos y actitudes prevalentes en la comunidad educativa, así como el impacto que estas visiones y conductas tienen en el desempeño académico. Entender de manera exhaustiva y matizada las dinámicas etnoraciales de la escuela constituye un punto de partida imprescindible para abordar el racismo estructural en toda la sociedad.

Eliminación de barreras etnoraciales en la educación terciaria y más allá

Apoyar y expandir la acción afirmativa en la educación superior

La acción afirmativa ha dado buenos resultados y cuenta con un enorme potencial para hacer que las universidades se vuelvan más diversas y equitativas. No obstante, los países que tienen sistemas de cupos de admisión universitaria suelen destacar la necesidad de atender las barreras que impiden a los afrodescendientes completar su educación secundaria, para poder así llenar los cupos disponibles. El sistema de cupos puede fracasar en su intención de promover movilidad social e igual acceso si se concibe en forma aislada, especialmente cuando no se abordan otros niveles importantes de exclusión que afectan a las minorías vulnerables, como por ejemplo la pobreza, los prejuicios sociales y la segregación espacial. Para incrementar las tasas de finalización escolar en la educación primaria y secundaria, los países han implementado gran cantidad de estrategias piloto, que van desde ayuda financiera directa a subsidios para el pago de cuotas académicas y de materiales escolares.

Una limitante adicional de las políticas de acción afirmativa, sin embargo, es la falta de mecanismos que aseguren su cumplimiento, o que sancionen su incumplimiento. En muchos casos, no se llenan los cupos simplemente porque los incentivos para que las instituciones alcancen las metas deseadas son mínimos. Por ello, se debe contar con mecanismos para procesar reclamos y retroalimentar las políticas de acción afirmativa con la experiencia de los usuarios, especialmente en instituciones locales o regionales. Estas modalidades de control requieren recursos, capacidad de monitoreo y aplicación y alcance geográfico. Las políticas de acción afirmativa son una herramienta poderosa para la inclusión si son bien implementadas, pero no son una solución mágica que elimina todas las brechas raciales en la educación. Los cupos deben ser considerados en el marco de otras estrategias estructurales de largo plazo, sensibles a la acumulación de desventajas que enfrentan los afrodescendientes desde el día en el que nacen.

Invertir en inclusión etnoracial en el mercado laboral y apoyar la educación continua de los afrodescendientes

Tan importante como invertir en escuelas, estudiantes y docentes, es abordar las condiciones adversas que enfrentan las minorías etnoraciales en el mercado laboral. Si el mercado laboral no cambia, las ganancias en capital humano que se adquirieron en el sistema educativo no van a conducir a una mayor movilidad social. En algunos países, se han aprobado leyes para estimular la contratación de afrodescendientes en la burocracia estatal. Otros han establecidos asociaciones con el sector privado para organizar ferias de empleo dirigidas a candidatos afrodescendientes. Se pueden también adoptar experiencias de otras regiones que promulgan principios de diversidad en el ámbito laboral—como estimular la contratación de personal de grupos históricamente excluidos—o colaborar con agencias de colocación de empleo y con servicios en línea, para ampliar el alcance y llegar a potenciales postulantes afrodescendientes.

Asimismo, para muchos adultos afrodescendientes fuera de los sistemas educativos la educación continua o la capacitación profesional técnica es un camino más viable, que los puede volver más competitivos en el mercado laboral. La región entonces podría ampliar estas opciones de formación profesional—abriendo o expandiendo sus centros de formación, escuelas profesionales o instituciones de formación técnica. Extender las opciones más allá de la educación formal ayudaría a las personas que, por su edad y trayectoria de vida, nunca recibieron educación primaria o secundaria, pero que están deseosas de adquirir nuevas destrezas y conocimiento técnico.

Generar hojas de ruta para las políticas etnoraciales, con metas claras y presupuesto

Durante las dos últimas décadas, la región ha avanzado firmemente en la promoción de una agenda legal antirracista, con implicaciones positivas en el ámbito educativo. Sin embargo, las reformas legales deben ir más allá de meras declaraciones de intención y conducir a acciones concretas. Para que esto ocurra, los programas dirigidos a los afrodescendientes deben tener metas claras y medibles, financiamiento, metodologías concretas y mecanismos de cumplimiento.

Para una región tan claramente dividida por la raza y la etnicidad, sorprendente la renuencia de los sistemas escolares latinoamericanos a reconocer y enfrentar el racismo estructural. Las escuelas son capaces de catalizar cambios vitales, brindando espacios, recursos y capacidad de pensamiento crítico acerca del pasado, proyectando a las sociedades latinoamericanas hacia un futuro mejor y más inclusivo. Si las escuelas fueron instrumentales en la diseminación de ideologías raciales que—de forma consciente o no—llevaron a la exclusión de las minorías etnoraciales, ahora deben transformarse en los motores de su inclusión.

INTRODUCCIÓN

En 2018, el Banco Mundial publicó el reporte *Afrodescendientes en América Latina: hacia un marco de inclusión*, que expuso la cara predominantemente etnoracial de la pobreza y la exclusión en la región. Los afrodescendientes representan un cuarto de la población, pero son casi la mitad de las personas viviendo en pobreza extrema en los países que disponen de datos.[6] Tan solo en Brasil, el país más poblado de la región, los afrodescendientes representan más del 70% de los pobres. También tienen dos veces y media más probabilidades de permanecer pobres a lo largo del tiempo, lo cual refleja la existencia de condiciones estructurales que los atan a la pobreza crónica. Al compararlos con otros latinoamericanos, los afrodescendientes tienen, de hecho, menores niveles de acumulación de capital humano, algunas de las peores condiciones de participación en el mercado laboral y un acceso muy precario a servicios básicos de calidad. Están también subrepresentados en las posiciones de toma de decisión, lo que limita la inclusión de sus opiniones y aspiraciones en la agenda de desarrollo.

6 Ver el recuadro 1 para una discusión sobre la definición de afrodescendiente que se emplea en este informe.

Si bien la exclusión de los afrodescendientes es un fenómeno complejo y multidimensional, el informe destacó que la educación era una de las áreas que presentaba mayores brechas entre ellos y otros latinoamericanos, así como las mejores posibilidades para romper con el prolongado ciclo de exclusión. La inequidad racial de los sistemas educativos latinoamericanos se evidencia en las notorias disparidades raciales de los resultados educativos. Los afrodescendientes tienen en promedio casi dos veces la tasa regional de analfabetismo.[7] Y mientras que la región ha logrado grandes avances en la expansión de los sistemas educativos, que beneficiaron a los afrodescendientes—no hay, de hecho, grandes diferencias en cuanto al acceso a la educación primaria y secundaria—éstos tienen tasas de finalización de estudios mucho más bajas en todos los niveles. Es decir, si bien la inscripción de niños y niñas afrodescendientes en edad escolar es similar a la de los niños y niñas blancos, su pasaje por el sistema educativo lleva a resultados notablemente diferentes.

Cerca de uno de cada cinco niños afrodescendientes abandona el sistema educativo antes de completar la escuela—casi el doble del promedio regional. Y menos de dos tercios completan la secundaria en los países incluidos en este informe—contra tres cuartos de los no afrodescendientes.[8] A nivel terciario, las brechas son aún más pronunciadas. De hecho, a pesar de representar un cuarto de la población de la región con 25 o más años, los afrodescendientes representan tan solo el 12% de los que logran un título de nivel terciario en el mismo grupo etario. Más preocupante aún, en muchos países estas brechas han venido creciendo con el tiempo, incluso antes de la pandemia, mientras mejoraban para el resto de la población de forma sostenida. Si bien la mayoría de las políticas de acción afirmativa adoptadas en la región se enfocan en la educación terciaria, es indispensable atender también las causas de la alta deserción escolar en primaria y secundaria, pues la educación secundaria incompleta es uno de los principales detonantes del creciente número de jóvenes que ni estudian, ni trabajan (NINI). Estos jóvenes

7 Banco Mundial LAC Equity Lab. Disponible en: https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/ethnicity/

8 Estas elevadas tasas de deserción llevan a importantes brechas en la finalización de la educación. De hecho, menos del 21% de los afrodescendientes permanecerá en el sistema el tiempo suficiente como para completar la educación primaria, menos del 32% para completar la secundaria y menos del 71% para completar la educación superior.

provienen principalmente de hogares pobres y vulnerables, donde las mujeres, los afrodescendientes y otras minorías están sobrerrepresentadas.[9]

Si bien es muy pronto para medir el impacto real de la pandemia en la educación, la evidencia disponible sugiere que las brechas etnoraciales se han visto probablemente agravadas, amenazando con revertir las modestas mejoras de las últimas dos décadas. El menor acceso de los afrodescendientes a las tecnologías digitales, su mayor concentración en instituciones educativas mal financiadas y de menor calidad, su mayor tendencia al rezago o deserción escolar, entre otros, sugieren que los afrodescendientes se encontraban entre las principales víctimas de los prolongados periodos de aislamiento y cuarentena de los últimos dos años. Por eso, hoy más que nunca es importante atender los factores que llevan a la exclusión educativa de los afrodescendientes, para revertir situaciones que tienen consecuencias duraderas en las oportunidades y opciones de un cuarto de la población latinoamericana. Dejar rezagados a los afrodescendientes no solo perpetúa una injusticia que se remonta a la terrible historia del comercio de esclavos, sino que trunca las posibilidades de encontrar un camino de recuperación sostenible para toda la región.

Este informe analiza los posibles factores que impulsan las grandes disparidades educativas entre afrodescendientes y no afrodescendientes, con el objetivo de hacer recomendaciones para avanzar hacia una educación inclusiva. El primer capítulo del informe se nutre de una combinación de métodos cuantitativos, en base a los datos más recientes (2015-2019) de encuestas de hogar de seis países.[10] También se basa en una evaluación previa de las tendencias educativas que incluyó datos de encuestas de hogar y censos de 16 países, del periodo 2005-2014, lo que da al análisis un rango de alrededor de una década y media.

Sin embargo, el estudio intenta ir más allá de la métrica de las brechas y tendencias educativas para explorar las causas subyacentes de la exclusión. En este reporte analizamos por qué ciertos resultados persisten o son ignorados, y qué factores

9 de Hoyos, Rafael, Halsey Rogers y Miguel Székely. 2016. *Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis.* Washington, DC: Banco Mundial.

10 Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay.

podrían estar impulsando a niños, niñas y jóvenes afrodescendientes a abandonar o ser expulsados del sistema. De hecho, al comparar hogares de características socioeconómicas y educativas similares—que viven en barrios parecidos, con estructuras familiares comparables, con padres del mismo nivel educativo e ingresos—los afrodescendientes tienen un 15% menos de probabilidad de completar su educación secundaria en países tan diversos como Brasil, Perú o Uruguay. Varios estudios apuntan a la discriminación—ya sea estructural o directa—como posible explicación de por qué los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes encuentran más difícil o menos atractivo permanecer en la escuela, aun si se los compara con niños y jóvenes que viven en condiciones similares pero de diferente identidad racial. El aula, como se explica en este reporte, puede fácilmente convertirse en un entorno hostil para los afrodescendientes, contribuyendo a su deserción.[11]

Pero la discriminación es difícil de reconocer o cuantificar. Puede manifestarse de numerosas maneras, que van de un trato o expectativas sutilmente diferentes—que estimulan o desmotivan el desempeño de niños y jóvenes—a expresiones de absoluto racismo y desprecio. La falta de reconocimiento—el simple hecho de no referenciar a los afrodescendientes en el currículo escolar—puede constituir otra cara del proceso de exclusión. Si bien América Latina cuenta con una sólida legislación y acuerdos internacionales que protegen los derechos de los afrodescendientes, prohibiendo las expresiones de racismo en todos los países, las actitudes y los resultados discriminatorios persisten. Esto se debe a que la discriminación está arraigada en expresiones informales de la vida cotidiana, que naturalizan las jerarquías etnoraciales y refuerzan sus sesgos asociados. El humor, por ejemplo, es un canal común y generalizado para expresar ideas discriminatorias, que muchas personas perpetúan sin siquiera darse cuenta de sus efectos negativos. Así, si bien la discriminación etnoracial puede pasar desapercibida para la mayoría de los estudiantes y docentes, ésta tiene consecuencias bien palpables para los niños afrodescendientes y sus familias.

11 Sanchez, Margarita, Maurice Bryan y MGR Partners. 2005. *Afro-descendants, Discrimination and Economic Exclusion in Latin America*. Minority Rights Group International.

Por lo anterior, el segundo capítulo explora la persistencia de las representaciones y prácticas discriminatorias en los entornos educativos. En concreto, el análisis se enfoca en el tratamiento de las relaciones de raza y la afrodescendencia en textos escolares oficiales y/o recomendados oficialmente para cursos de historia y lenguaje de los últimos años de primaria y los primeros años de secundaria en diez países.[12] Si bien los textos son solamente una entre muchas herramientas pedagógicas a disposición de docentes y estudiantes, son una buena aproximación al abordaje de las cuestiones de raza y racismo en el aula, pues permiten entender si los actuales planes de enseñanza tienen contenidos que reproducen o deconstruyen las ideas discriminatorias dominantes. La selección de textos de historia responde a la intención de evaluar las representaciones de la afrodescendencia en la construcción de las ideas de nación y en las narrativas ciudadanas, una demanda planteada desde hace mucho tiempo por especialistas afrodescendientes, que consideran esto un paso fundamental para romper con siglos de invisibilidad. Por esta razón, el informe pone atención a las representaciones visuales y textuales de afrodescendientes, así como a sus contribuciones a la narrativa histórica, incluyendo representaciones de la esclavitud y los movimientos abolicionistas, las luchas antirracistas y, en general, la inclusión o ausencia de figuras, eventos y temas vinculados a la afrodescendencia en los currículos.[13] Los textos de lenguaje se revisaron para analizar representaciones implícitas de categorías etnoraciales en un área curricular donde las relaciones de raza no son un punto central de la asignatura, pero sí pueden presentar ideas y creencias que reflejan sesgos y prejuicios. En este caso, el análisis se enfoca en las definiciones explicitas o implícitas de "la familia", los roles profesionales, las representaciones ligadas al estatus social y la ilustración de normas sociales, por ejemplo.

Este análisis muestra que, en general, los textos analizados—que pueden ser adecuados para sus respectivas asignaturas—no logran promover el reconocimiento de las identidades afrodescendientes y, al contrario, con frecuencia

12 Incluyendo a Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela. En algunos países, los contenidos históricos normalmente se incluyen en los cursos de ciencias sociales o estudios sociales.

13 Ferrão Candau, Vera Maria. 2013. "Educación intercultural crítica: Construyendo caminos". En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Vol. I., editado por Catherine Walsh, 145-161. Quito, Ediciones Abya-Yala.

contribuyen a promover representaciones estereotipadas o folklorizantes. Con pocas excepciones, se sigue asociando a la afrodescendencia a áreas como la música, la danza y la diversidad cultural, pero rara vez a la historia, la economía o el entramado social de los países, por dar un ejemplo. La lucha contra el racismo y la esclavitud es ignorada casi por completo, o se menciona superficialmente, con notorias excepciones. Y existe una muy marcada tendencia en la región a plantear el racismo como algo que ocurrió u ocurre en otras latitudes (principalmente en los Estados Unidos y Sudáfrica), como si la raza y la desigualdad racial no fueran una parte fundamental de la historia y de la conformación actual de la región.

Vale decir que la región no ha sido totalmente indiferente a la situación de los afrodescendientes. El tercer capítulo del informe precisamente se refiere a las políticas educativas implementadas en varios países. Algunos han creado programas de acción afirmativa o fortalecido los ya existentes, especialmente en el caso de la educación superior, con resultados positivos en matriculación y desempeño. Brasil, el país con la mayor población afrodescendiente fuera de África, ha logrado transformar la composición etnoracial de su prestigioso sistema de universidades públicas a través de las políticas de acción afirmativa, consagradas en ley en el 2013. Otros países han aprobado legislación antidiscriminatoria en educación, así como diversas medidas que apuntan a la incorporación de contenidos referentes a la historia, el lenguaje y la cultura de los afrodescendientes en los currículos nacionales. Las organizaciones afrodescendientes también han contribuido con contenido y han abogado por una representación más balanceada en los currículos oficiales de temas que son importantes para ellos. Muchos programas sociales han ayudado también a las familias de afrodescendientes a compensar los costos directos e indirectos de la educación. Todos estos esfuerzos son importantes en sí mismos, pero la evidencia sugiere que se necesita hacer aún más.

En la sección final, el informe hace varias recomendaciones que pueden ayudar a la región a avanzar hacia la generación de contenidos curriculares racialmente inclusivos y antirracistas. Esto no solo beneficiaría a niños y jóvenes afrodescendientes, sino que también ayudaría a consolidar sociedades más democráticas e inclusivas. Un estudio reciente del Banco Mundial encontró, por

ejemplo, que incluso en un país de renta alta con desigualdad relativamente baja como Uruguay, la total inclusión de mujeres en el mercado laboral, en condiciones de igualdad con los hombres, daría como resultado un 14% de aumento del Producto Interno Bruto (PIB).[14] Si consideramos el tamaño de la población afrodescendiente en América Latina y su sobrerrepresentación entre los más pobres—constituyen cerca del 50% de los pobres de la región—su inclusión educativa tendría sin lugar a dudas un impacto significativo en el mercado laboral, que se reflejaría en un aumento importante de la productividad regional.

Ya sea de forma consciente o no, las escuelas son espacios donde se afirman y reproducen las relaciones raciales.[15] En el aula, los estudiantes no solo aprenden el discurso nacional respecto a los grupos excluidos, sino que también están expuestos a actitudes y visiones que reproducen el racismo estructural que a la vez moldean sus propias visiones y actitudes como ciudadanos.[16] En la escuela, los niños y niñas interiorizan las reglas implícitas del status quo—qué se espera de ellos, qué no se espera—y de su propia identidad racial.[17] Es por esto que algunos autores han afirmado que, más que un gran igualador, las escuelas suelen ser "instituciones que construyen a la raza"—es decir, coproducen divisiones raciales que ya existen en la sociedad, perpetuando así la desigualdad racial.[18]

En una región tan claramente dividida por la raza y la etnicidad, es sorprendente que los sistemas educativos latinoamericanos sean tan renuentes a reconocer y enfrentar el racismo estructural. Vale aclarar que los sistemas educativos nunca han sido neutrales. Las escuelas fueron actores centrales en la difusión de ideas de mestizaje que aún hoy subyacen la negativa de un segmento importante de la población a reconocer y abordar

14 Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara y Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay.* Washington, DC: Banco Mundial.

15 Lewis, Amanda. 2003. *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities.* New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, p. 3.

16 Telles, Edward. 2004. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil.* Princeton: Princeton: University Press; Godreau, Isar P., Mariolga Reyes Cruz, Mariluz Franco Ortiz y Sherry Cuadrado. 2008. "The Lessons of Slavery: Discourses of Slavery, Mestizaje, and Blanqueamiento in an Elementary School in Puerto Rico." *American Ethnologist* 35 (1): 115–35.

17 Omi, Michael y Howard Winant. 1994. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*, 2nd edition. New York: Routledge; Lewis op. cit. 2003.

18 Wacquant, Loïc. 2002. "From Slavery to Mass Incarceration." *New Left Review* 13: 41–60, p. 54; Lewis op. cit. 2003, p. 188.

la disparidad racial. Ya a principios del siglo XX, destacados intelectuales como José Vasconcelos, Gilberto Freyre, José Martí y José Carlos Mariátegui, entre muchos otros, vislumbraron la educación como una herramienta para impulsar a la región hacia el futuro y ayudar en la creación de identidades nacionales orgullosas, cosa que en la mayoría de los países se tradujo en identidades mestizas.[19] Gilberto Freyre reimaginó la historia de las relaciones raciales en Brasil que, en su visión, habría conducido a un estado de armonía social al que llamó "democracia racial". Al igual que Vasconcelos en México, Freyre vislumbró a la educación como una plataforma para proyectar esta forma imaginaria de igualdad racial y lograr una mayor prosperidad colectiva, libre de las tensiones de los Estados Unidos u otros países.[20]

Estas ideas fueron revolucionarias para la época y no sorprende que fueran adoptadas por muchos, desde intelectuales y artistas hasta el ciudadano común. Las ideas del mestizaje y la democracia racial generaron un espacio de pertenencia para la mayoría de los latinoamericanos, que hasta entonces habían sido excluidos de la narrativa dominante, debido a las visiones de supremacía blanca que dominaron el orden social colonial y republicano. Sin embargo, en la medida en que se enfatizaba lo que nos hacía iguales, se negaba la posibilidad de hablar, y menos aún de denunciar, las tremendas disparidades etnoraciales persistentes en la región. Las ideas de mestizaje y democracia racial permearon todos los aspectos de la sociedad, no solamente a las escuelas. Por ejemplo, por influencia de estas ideas, los institutos de estadísticas de toda la región dejaron de incluir variables etnoraciales en sus censos entre 1940 y la década del 2000. Visualizar la raza o hablar de ella era—y en gran medida sigue siendo—paradójicamente percibido como una incitación al racismo y al conflicto social. Intentos por visualizar las tremendas desigualdades raciales de la región son aún hoy denunciados con frecuencia como una introducción de ideas foráneas, que no son pertinentes a la realidad latinoamericana. Con el tiempo, estas ideas han propiciado un entorno de aprendizaje que en gran medida es ajeno a las diferencias raciales y culturales.[21]

19 Martínez Casas, R., E. Saldívar, R.D. Flores y C.A. Sue. 2014. *Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America.* Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press; Palacios, Agustín. 2017. "Multicultural Vasconcelos: The Optimistic, and at Times Willful, Misreading of La Raza Cósmica." *Latino Studies* 15 (4): 416–38.

20 Oliveira, Amurabi. 2016. "A relação entre raça e educação na obra de Gilberto Freyre." *Universitas Humanística,* no.81 enero-junio: 305-329, p. 308, 314.

21 Palacios op. cit. 2017.

Los entornos escolares indiferentes al color son los menos proclives a abordar las formas de racismo estructural y los prejuicios que subyacen muchas de las brechas educativas que afectan a los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes. Es poco probable que los docentes cuestionen las caracterizaciones negativas de los afrodescendientes si sienten que son representaciones inocuas, foráneas o anacrónicas.[22] El peso del mestizaje sigue siendo evidente en los textos de estudio, que o bien silencian o simplifican la historia de la esclavitud y sus consecuencias contemporáneas, entre otros muchos ejemplos.[23]

Hay cerca de 34 millones de niños, niñas y jóvenes afrodescendientes en edad escolar en América Latina. Ellos enfrentan oportunidades desiguales en educación, logran resultados más bajos en aprendizaje y tienen mayor probabilidad de abandonar el sistema educativo antes de tiempo. Y aun si logran permanecer, tienen más probabilidad de recibir una menor remuneración por el mismo tipo de trabajo en el mercado laboral. Estas tendencias predeterminan gran parte de sus trayectorias de vida y las de sus familias. Los efectos de este ciclo tienen profundas implicancias no solo para ellos, sino para las perspectivas de desarrollo de toda la región.

La educación es la herramienta más poderosa que tenemos para cambiar los términos de inclusión de los afrodescendientes. Las escuelas tienen la posibilidad de catalizar cambios vitales, ofreciendo espacios, recursos y capacidades para desarrollar un pensamiento crítico sobre el pasado y catapultar a las sociedades latinoamericanas hacia un futuro mejor y más inclusivo. Si las escuelas fueron instrumentales en la diseminación de ideologías raciales que—de forma consciente o no—llevaron a la exclusión de las minorías etnoraciales, ahora deben transformarse en los motores de su inclusión.

22 Johnson, Ethan. 2007. "Schooling, Blackness and National Identity in Esmeraldas, Ecuador." *Race Ethnicity and Education,* 10 (1): 47-70. DOI: 10.1080/13613320601100377, p. 66.

23 Godreau et al. op. cit. 2008.

Recuadro 1

¿Quién es afrodescendiente? [24]

En este informe, el término *afrodescendiente* se refiere tanto a personas negras como de raza mixta de descendencia africana. Se reconoce que existen muchas interpretaciones de este término, puesto que no hay un acuerdo universalmente aceptado acerca de quién es y quién no es afrodescendiente entre los países e incluso dentro de los países en América Latina. Esto se debe, en parte, a la reciente introducción del término en la región, que fue adoptado por primera vez por organizaciones regionales de afrodescendientes a principios de la década del 2000. Se debe también a la heterogeneidad de las condiciones en que viven los afrolatinoamericanos, que van desde comunidades afro-indígenas de la costa Atlántica de América Central a grandes segmentos de la sociedad dominante en países como Brasil, Colombia o Venezuela.

Negro, moreno, pardo, mulato, preto, zambo, creole, palenquero, raizal, cimarrón y Garifuna, entre muchos otros, son términos con los que están mucho más familiarizados los latinoamericanos en su forma de entender la raza y las relaciones raciales. A menudo, estas categorías arrastran estigmas y sesgos, provenientes de una larga historia de discriminación y racismo. Por eso, la autoidentificación etnoracial no está libre de complejidades. La autoidentificación como afrodescendiente también refleja percepciones de raza o mestizaje motivadas por factores contextuales como la clase social, la cultura, la familia, la identidad sexual y de género, la historia de vida y las experiencias de discriminación, entre otros.

La definición de quién es y quién no es afrodescendiente, de hecho, se ha vuelto cada vez más relevante y contenciosa, a medida que se aprueban nuevos marcos legales que protegen los derechos de los afrodescendientes, incluyendo el derecho a la educación. Las políticas progresistas que buscan ampliar la inclusión de afrodescendientes en la educación terciaria, por ejemplo, han generado con frecuencia discusiones—incluso dentro de la comunidad afrodescendiente—sobre quién tiene derecho o no a los cupos de admisión, corriendo el riesgo de generar nuevas formas de exclusión.

Dado este carácter fluido, sensible al contexto y cambiante de las identidades étnicas y raciales, la estrategia más segura para el estudio de las desigualdades raciales es aproximarnos a las situaciones de los afrodescendientes desde diferentes ángulos, utilizando fuentes y métodos alternativos para explicar los patrones observados. Este enfoque debería comenzar con un tratamiento crítico de los datos disponibles y un claro entendimiento de quién figura y quién no en las estadísticas oficiales y por qué.

Éste es el enfoque adoptado en este reporte, que se nutre de un análisis exhaustivo de la historia de las categorías raciales en las Américas y un intenso intercambio con organizaciones y académicos afrodescendientes. Para mayores detalles sobre estos aspectos ver *Afrodescendientes en Latinoamérica: hacia un marco de inclusión.*

24 Adaptado in extenso de la discusión sobre quién es afrodescendiente presentada en Freire et al. 2018, pp. 31-52.

Bibliografía: Introducción

de Hoyos, Rafael, Halsey Rogers y Miguel Székely. 2016. *Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis*. Washington, DC: Banco Mundial. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349.

Ferrão Candau, Vera Maria. 2013. "Educación intercultural crítica: Construyendo caminos." En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Vol. I, editado por Catherine Walsh, 145–61. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez y Flavia Carbonari. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC: Banco Mundial.

Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara y Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.

Godreau, Isar P., Mariolga Reyes Cruz, Mariluz Franco Ortiz y Sherry Cuadrado. 2008. "The Lessons of Slavery: Discourses of Slavery, Mestizaje, and Blanqueamiento in an Elementary School in Puerto Rico." *American Ethnologist* 35 (1): 115–35.

Johnson, Ethan. 2007. "Schooling, Blackness and National Identity in Esmeraldas, Ecuador." *Race, Ethnicity and Education* 10 (1): 47–70.

Lewis, Amanda. 2003. *Race in the Schoolyard: Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Martínez Casas, R., E. Saldívar, R.D. Flores y C.A. Sue. 2014. *Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Oliveira, Amurabi. 2016. "A relação entre raça e educação na obra de Gilberto Freyre." *Universitas Humanística*. 81: 305–29.

Omi, Michael y Howard Winant. 1994. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*, 2da edición. New York: Routledge.

Palacios, Agustín. 2017. "Multicultural Vasconcelos: The Optimistic, and at Times Willful, Misreading of La Raza Cósmica." *Latino Studies* 15 (4): 416–38.

Sanchez, Margarita, Maurice Bryan y MRG Partners. 2005. *Afro-descendants, Discrimination and Economic Exclusion in Latin America*. Minority Rights Group International. http://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-78-Afro-descendants-Discrimination-and-Economic-Exclusion-in-Latin-America.pdf.

Telles, Edward. 2004. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. Princeton: Princeton: University Press.

Wacquant, Loïc. 2002. "From Slavery to Mass Incarceration." *New Left Review* 13: 41–60.

Banco Mundial. 2022. "LAC Equity Lab: Ethnicity." Washington, DC: Banco Mundial. https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/ethnicity.

1

LOS AFRODESCENDIENTES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA

En las últimas décadas, América Latina ha logrado ampliar la cobertura de las escuelas a prácticamente todos los rincones del continente. Antes de la pandemia, la asistencia escolar era uniformemente alta a lo largo de la región, poco más del 95%, con virtualmente ninguna diferencia entre niños afrodescendientes y otros. El hecho de que los afrodescendientes son una población mayoritariamente urbana explica en parte su acceso relativamente igualitario a muchos servicios, incluyendo la educación. Pero la exclusión etnoracial en la educación no es tanto un problema de acceso como de permanencia en el sistema educativo. Las tasas de finalización escolar caen en forma drástica entre los niños afrodescendientes que cursan educación primaria—hay una brecha del 21% en tasas de finalización a nivel primaria, cifra que aumenta a 32% y 71% en los niveles secundario y terciario, respectivamente. Más aún, en muchos países estas brechas han ido creciendo con el tiempo, mientras para el resto de la población el progreso ha sido sostenido. ¿Por qué las tasas de deserción escolar de los afrodescendientes son más elevadas que las de otros estudiantes? Este capítulo analiza algunos de los impulsores de esta tendencia, que predetermina gran parte de las trayectorias de vida y las oportunidades de los afrodescendientes en la región.

La exclusión escolar de niños, niñas y jóvenes afrodescendientes es el resultado de una compleja interacción de factores sociales, económicos y políticos, que da lugar a resultados desfavorables. Los hogares afrodescendientes se ven afectados de forma desproporcionada por la pobreza crónica—regionalmente, tienen 2,5 veces más probabilidades de permanecer pobres en el tiempo, aún en períodos de crecimiento generalizado y reducción de la desigualdad.[25] Muchas familias afrodescendientes se ven imposibilitadas de cubrir los costos directos e indirectos de la educación, o no pueden darse el lujo de prescindir del ingreso de los jóvenes adultos que están fuera del mercado laboral. Esto ejerce presión sobre sus niños y jóvenes para que se incorporen al mercado laboral a una edad temprana. Adicionalmente, aun cuando vivan en ciudades, los afrodescendientes tienen dos veces más probabilidades de vivir en barrios informales o asentamientos precarios, colocándolos en desventaja en cuanto a la calidad de los servicios educativos a su disposición. La ciudad informal impone costos tangibles e intangibles que hacen más difícil la permanencia en la escuela, como los desplazamientos más largos entre el hogar y la escuela, la exposición desproporcionadamente alta a la violencia, el delito y los riesgos ambientales, así como el estigma asociado a vivir en un barrio marginado. De forma más general, las regiones y ciudades donde se concentra la mayoría de los afrodescendientes, como la costa Pacífico de Colombia o las ciudades norteñas de Brasil, son famosas por sus bajos indicadores de desarrollo y su falta de recursos, incluyendo una menor inversión en educación.

Pero la región no ha sido enteramente insensible a las situaciones de los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes. Algunos países han creado programas de acción afirmativa y otros han fortalecido los ya existentes, generalmente enfocados en educación superior, con resultados positivos en cuanto a matrícula y desempeño. Otros países aprobaron leyes antidiscriminatorias en la educación, así como otras medidas dirigidas a incorporar contenidos de la historia, lenguaje, y cultura de los afrodescendientes en los currículos nacionales. De igual modo, las transferencias monetarias han ayudado a muchas familias afrodescendientes a compensar los costos directos e indirectos de la educación. Todos estos esfuerzos son importantes, pero parecen insuficientes a la luz de los datos disponibles. La educación sigue

25 Ver Freire et al. 2018, op. cit.

siendo la herramienta más poderosa para sacar de la pobreza a los hogares afrodescendientes—más aún que para otros hogares. Sin embargo, la respuesta de la región ante la crisis educativa de los afrodescendientes ha sido moderada, en el mejor de los casos, dejando claro que se necesita hacer mucho más para dejar atrás siglos de discriminación y exclusión.

La exclusión etnoracial constituye un aspecto clave en la exclusión de los afrodescendientes del sistema educativo. Cuando se los compara con hogares de características socioeconómicas similares, ubicados en barrios similares y con estructuras familiares parecidas, los niños afrodescendientes son más propensos a rezagarse o dejar el sistema tempranamente. En informes previos hemos destacado que la exclusión es un fenómeno complejo y multidimensional, que requiere de análisis que vayan más allá de la métrica usual—asistencia escolar, pruebas estandarizadas, tasas de analfabetismo, etc.—y que asuman una postura crítica, que se pregunte por qué existen y persisten ciertos resultados y por qué los niños y niñas afrodescendientes se ven más afectados que otros de forma sistemática.

En este capítulo presentamos un breve análisis de los números de la exclusión etnoracial en los sistemas educativos de la región (para detalles sobre la metodología ver el Anexo A). Adoptamos un enfoque regional, en base a los últimos datos de las encuestas de hogar disponibles (2015-2019) de Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay (SEDLAC[26]). Nos apoyamos también en una evaluación previa de las tendencias educativas entre niños y jóvenes afrodescendientes, utilizando datos de censos de 16 países y datos armonizados de encuestas de hogar de los países antes mencionados, lo que nos permite observar tendencias que abarcan un período de década y media (2005-2019).[27]

26 Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (Banco Mundial y CEDLAS).
27 Freire et al. op. cit. 2018.

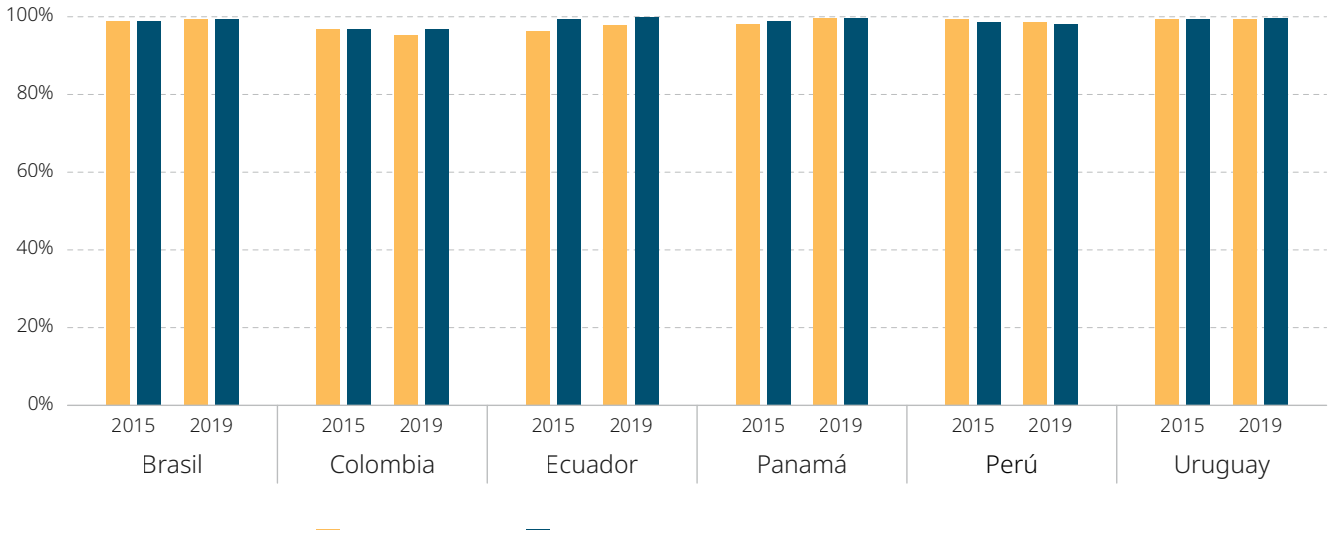
Asistir a la escuela versus permanecer en ella

En general, la asistencia escolar ha venido mejorando a lo largo y ancho de la región en las últimas dos décadas, independientemente de la raza o etnicidad, mientras que el acceso a la educación secundaria se ha incrementado más del doble desde los años ochenta.[28] El número de afrodescendientes que no completaron la educación primaria y secundaria cayó durante el período entre los dos últimos censos. De hecho, si consideramos solo a los miembros del hogar en edad escolar, hoy los afrodescendientes tienen tasas de asistencia a la par de sus pares no afrodescendientes, siendo que las niñas logran tasas un poco mejores que los varones. Y si bien no se produjeron cambios significativos en la asistencia escolar entre los años 2015 y 2019 en la educación primaria, la situación mejoró levemente en el caso de los varones afrodescendientes en algunos países, lo que llevó a una pequeña reducción de la brecha de género que históricamente beneficia a las niñas afrodescendientes (ver Figura 1). Solo en Brasil existe una pequeña brecha de género que favorece a los varones afrodescendientes. Respecto a la educación secundaria, la asistencia es también más elevada para las jóvenes afrodescendientes en toda la región, con un máximo del 98% en Panamá (2019), mientras que, nuevamente, en Brasil la tasa de asistencia de varones afrodescendientes ha sido comparativamente más alta a lo largo del tiempo (un 96,1% en 2019)—la brecha de género de hecho aumentó entre 2015 y 2019, de 0,4 puntos porcentuales a 1,8 puntos porcentuales (ver Figura 2).

28 Se define "asistencia a la escuela primaria" como las personas de entre 6 y 12 años de edad que van a la escuela, habiendo completado menos que la primaria. Asistencia a educación secundaria se define como las personas entre los 13 y 17 años de edad que asisten a clase con primaria completa y secundaria incompleta. Este indicador corresponde a la proporción de AD y no AD en edad escolar que concurren a clase formal.

FIGURA 1

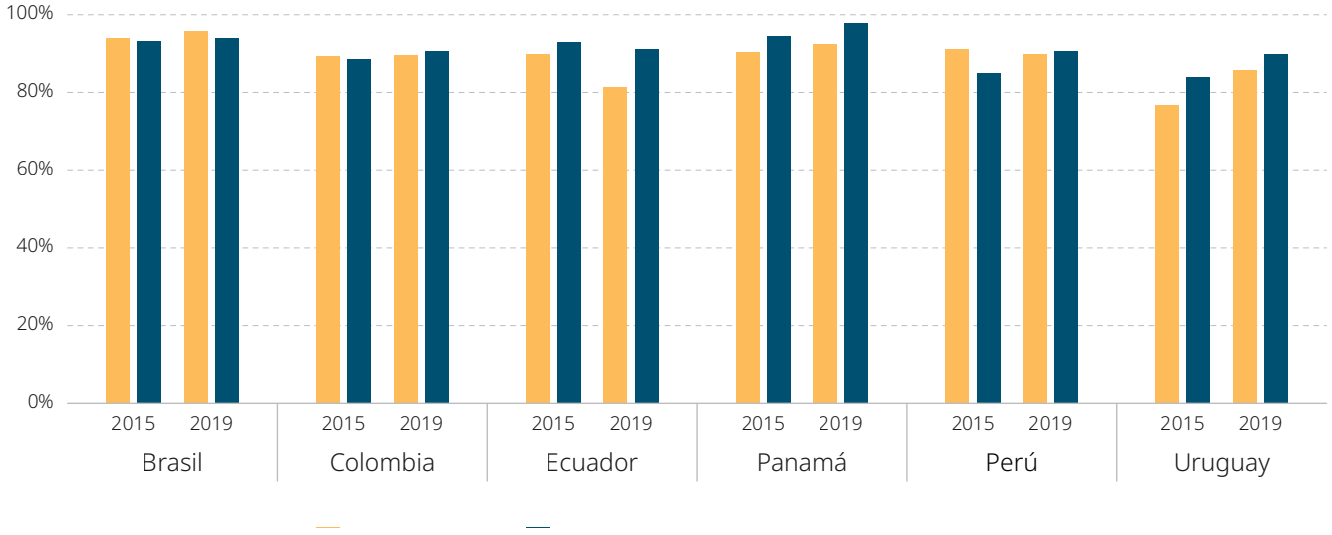
Asistencia afrodescendiente a escuela primaria, 6 a 12 años de edad, por género



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

FIGURA 2

Asistencia afrodescendiente a escuela secundaria, 13 a 17 años de edad, por género



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

El acceso, entonces, no es el principal factor que obstaculiza la educación de los niños y jóvenes afrodescendientes, sino más bien la deserción escolar, cuyas tasas son excepcionalmente altas.[29] En 2019, uno de cada cinco afrodescendientes con edades de 15 a 25 años abandonó el sistema educativo antes de completar la escuela en los países incluidos en este análisis, mientras que la deserción en el mismo grupo etario entre no afrodescendientes fue de la mitad (uno en diez).

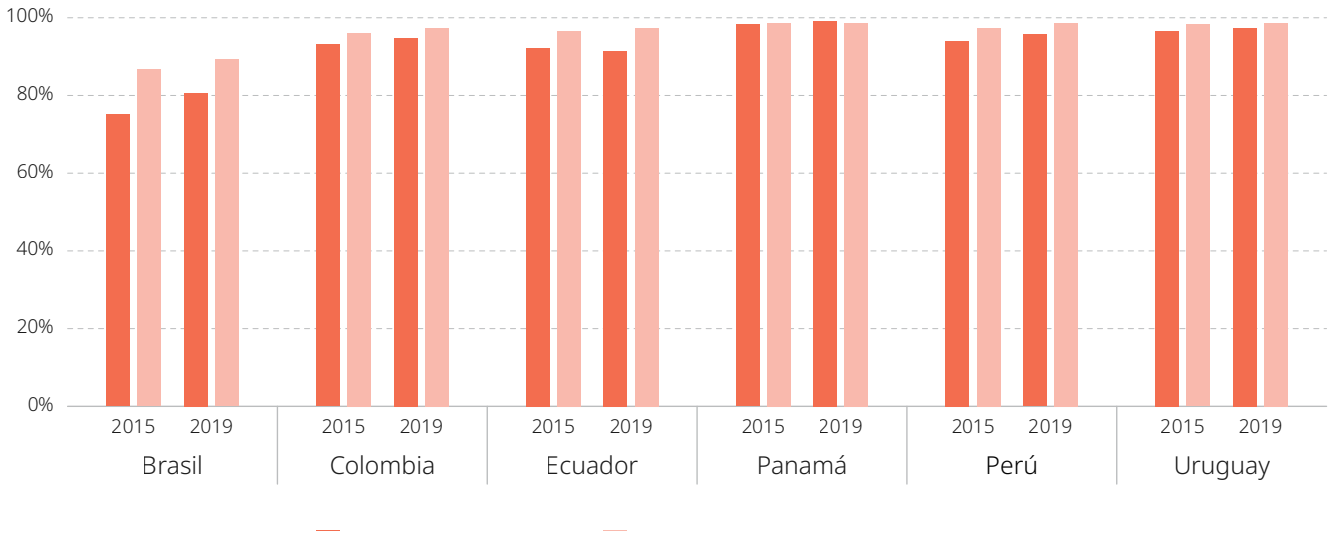
Este rezago afecta a todos los afrodescendientes, pero a los niños y niñas de zonas rurales les va peor que a las de zonas urbanas. Si bien las niñas tienden a lograr mejores tasas de finalización en toda la región, independientemente de su raza, la brecha de género es más pronunciada entre los afrodescendientes. Las comunidades afrodescendientes rurales tienen también tasas mucho más bajas de finalización escolar, cerca de 7 puntos porcentuales por debajo de sus pares urbanos para primaria, lo que los coloca muy por debajo del promedio nacional—en Brasil, por ejemplo, los afrodescendientes de zonas rurales tienen una tasa de finalización escolar 22 puntos porcentuales por debajo de los brasileros blancos urbanos.

Cabe destacar que Brasil, el país con la población afrodescendiente más numerosa de la región, muestra un considerable rezago con respecto a otros países en términos de finalización de escuela primaria, en particular entre niños afrodescendientes (ver Figura 3). Incluso, la brecha entre los afrobrasileños y los brasileños blancos es la más pronunciada entre todos los países incluidos. Brasil, por lo tanto, empuja los promedios regionales, si bien la tendencia al rezago es generalizada.

29 El logro educativo incluye a personas entre los 15 y 25 años de edad que hayan finalizado primaria o un nivel superior; secundaria y más: personas entre 20 y 35 años de edad que han finalizado la secundaria y más; terciaria y más: personas de 25 años o más con educación terciaria finalizada. Este indicador corresponde a la porción de afrodescendientes y no afrodescendientes que lograron primaria y más, secundaria y más, y terciaria.

FIGURA 3

Personas de 15 a 25 años con primaria completa (%)



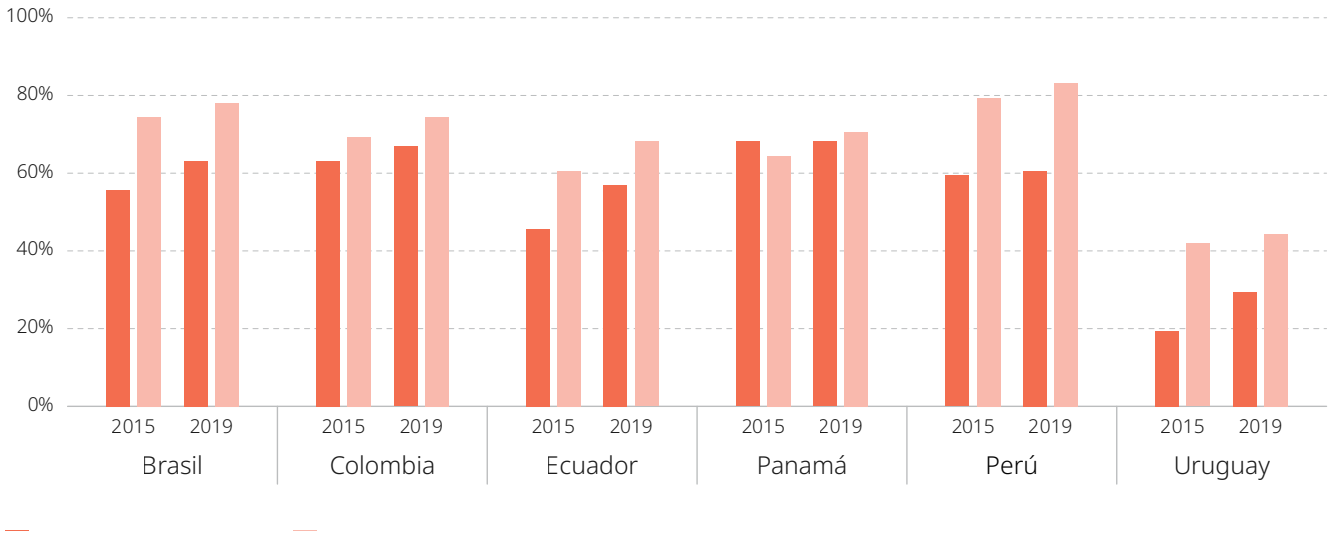
FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

No obstante, el principal desafío para retener a los afrodescendientes en el sistema escolar parece estar en secundaria. En promedio, menos de dos tercios de los afrodescendientes que completan primaria logran completar también secundaria en los seis países analizados—entre los no afrodescendientes el promedio es tres cuartos. A pesar de ello, y como tendencia general, la brecha en términos de tasas de finalización escolar entre afrodescendientes y no afrodescendientes se ha venido cerrando en los últimos años, aunque muy lentamente. Cabe destacar que en Uruguay, uno de los países más igualitarios en la región, solo uno de cada tres afrodescendientes había completado la secundaria en 2019, un avance si se lo compara con el 2015, cuando la relación era uno de cinco, pero aun así muy por detrás del resto de la región (ver Figura 4). La tasa de finalización de los estudiantes uruguayos blancos también está entre las más bajas de la región (cercana al 45%), pero muy por arriba del promedio para afrodescendientes.

Al igual que en primaria, las niñas presentan tasas de finalización más altas en secundaria, independientemente de su raza, incluso en Brasil, donde los varones tuvieron mejor desempeño en primaria. Sin embargo, la brecha de género es también más pronunciada en el caso de los no afrodescendientes. Aun así, los jóvenes afrodescendientes siguen teniendo tasas más bajas de finalización de secundaria en todos los países. Por último, las tasas de finalización de secundaria entre los afrodescendientes rurales son extremadamente bajas, por debajo del 50%.

FIGURA 4

Personas de 20 a 35 años con secundaria completa (%)

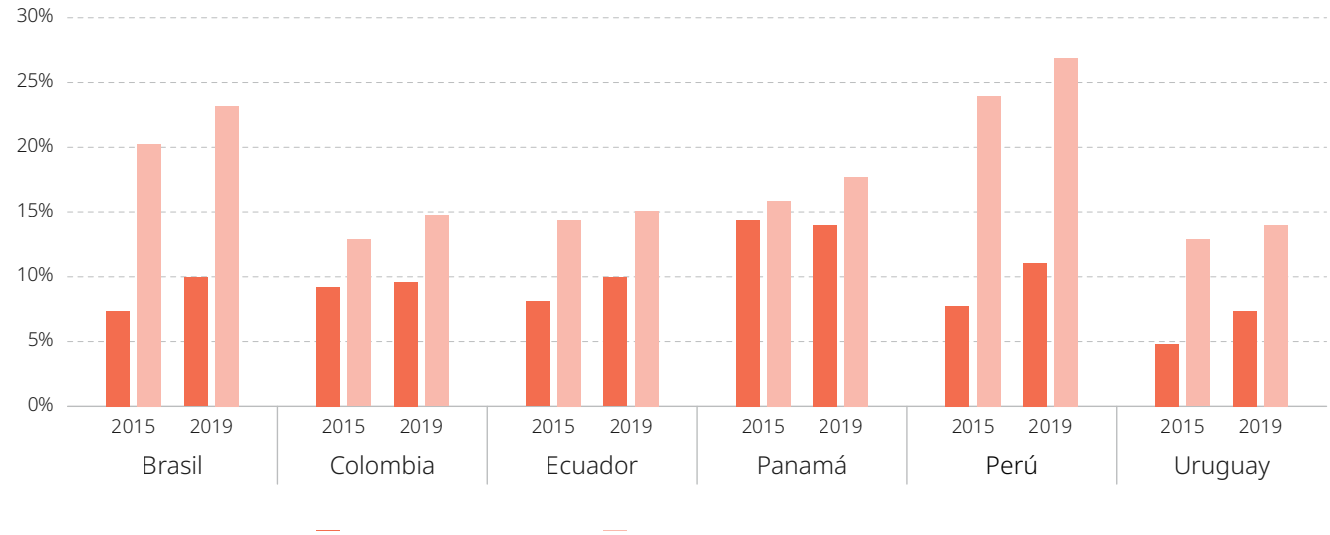


FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

Los rezagos de primaria y secundaria tienen un efecto acumulativo en la participación de los afrodescendientes en educación terciaria. Por esta razón, la finalización a nivel terciario es notoriamente menor y la brecha entre afrodescendientes y no afrodescendientes es aún más pronunciada. En Panamá, por ejemplo, el país con la tasa más alta de finalización terciaria entre jóvenes afrodescendientes de la muestra incluida en este reporte, se ubica en apenas 14%, mientras que en Brasil, Perú y Uruguay, los afrodescendientes tienen tasas de finalización de alrededor de la mitad del resto de la población. Más aún, en Colombia y Brasil, los países más poblados dentro del conjunto analizado, la brecha entre afrodescendientes y no afrodescendientes ha venido aumentando con el tiempo, a pesar de la existencia de políticas de acción afirmativa en ambos países. Pese a este panorama desalentador, vale la pena destacar que el nivel de finalización terciaria de los afrodescendientes aumentó entre 2015 y 2019 en todos los países, por lo que las brechas se deben a una mejoría mucho mayor entre el resto de la población (ver Figura 5). Como resultado de esto, si bien los afrodescendientes representan un cuarto de la población regional con más de 25 años, solo constituyen el 12% de los que tienen un grado de educación terciario, patrón que no ha cambiado con los años (ver Figura 6). Como en los niveles inferiores, las mujeres afrodescendientes alcanzan tasas de finalización más altas que los varones, mientras que la educación superior en zonas rurales sigue siendo un privilegio de muy pocos, por debajo del 3%—lo que representa un tercio de la proporción de blancos con educación terciaria que viven en zonas rurales.

FIGURA 5

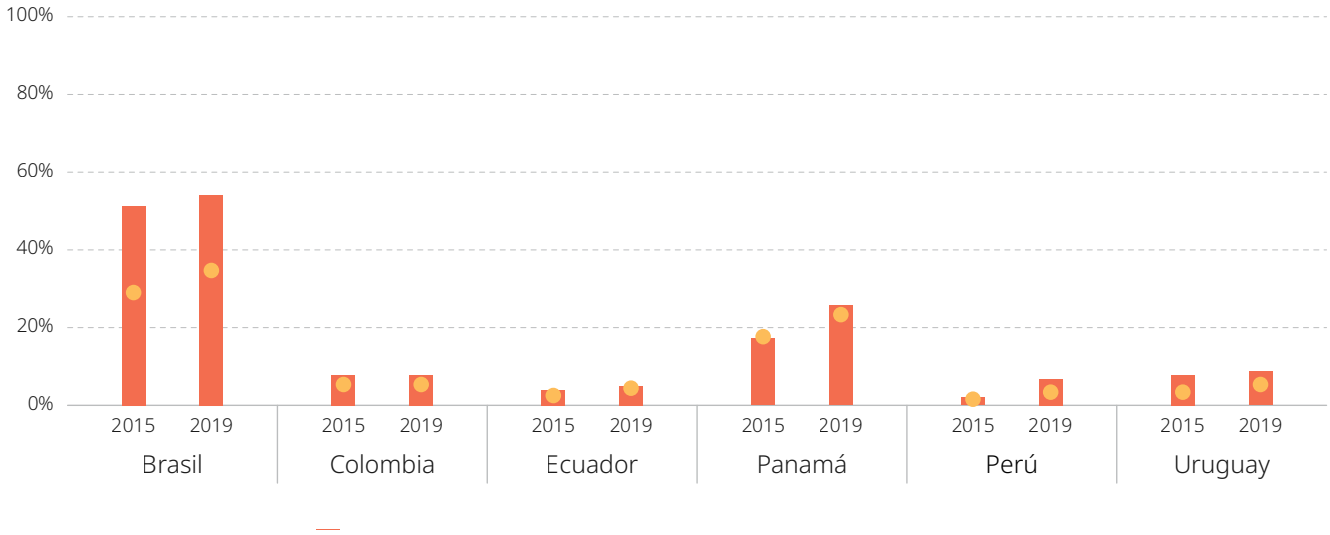
Personas con 25 años o más con estudios superiores completos (%)



FUENTE: SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

FIGURA 6

Proporción de la población afrodescendiente de 25 años o más versus proporción de la población afrodescendiente de 25 años o más con un título terciario

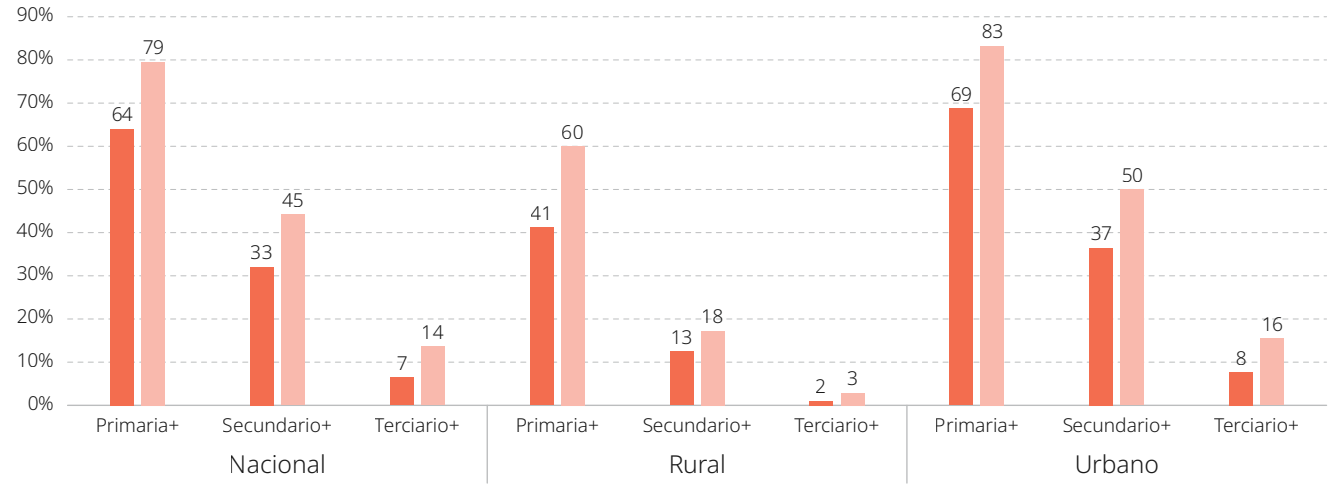


FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

Si bien los datos educativos para las minorías etnoraciales son relativamente nuevos, las brechas en cuanto a finalización no lo son. Una inserción precaria en la escuela tiene efectos acumulativos para las poblaciones afrodescendientes en toda la región, limitando sus posibilidades en cuanto a movilidad social y desarrollo profesional de una generación a otra. En consecuencia, el capital humano acumulado en los hogares de afrodescendientes es considerablemente más bajo. En promedio, alrededor del 64% de los miembros de hogares afrodescendientes ha completado la educación primaria, contra un 79% entre sus pares no afrodescendientes. En base a los números antes presentados, la brecha se intensifica una vez que analizamos los niveles superiores, alcanzando una brecha del 50% entre ambos grupos al tomarse en cuenta la educación terciaria (7% versus 14%). El capital humano de ambos grupos es aún menor en zonas rurales, pero la brecha entre ellos es particularmente pronunciada en la primaria rural (ver Figura 7). Como se mostrará más adelante, el capital humano del hogar tiene un impacto tanto en la probabilidad de que los niños asistan a la escuela como en los resultados de su aprendizaje.

FIGURA 7

Nivel educativo de los miembros del hogar (afrodescendientes versus no afrodescendientes)



FUENTE: FREIRE ET AL. OP. CIT. 2018.

Los afrodescendientes abandonan la escuela más temprano que otros latinoamericanos por varias razones. En primer lugar, la condición socioeconómica más baja de la mayoría de los hogares afrodescendientes limita los recursos disponibles para costear la educación de los niños y adultos jóvenes, y les hace más difícil mantenerlos fuera del mercado laboral.[30] Por otro lado, los afrodescendientes están desproporcionadamente concentrados en asentamientos informales o barrios marginados, donde con frecuencia tienen acceso a servicios educativos de menor calidad. Crecer en un hogar con menos acumulación de capital humano también tiene un impacto negativo en el desempeño académico de niños y jóvenes. El embarazo precoz afecta en mayor proporción a las jóvenes afrodescendientes, situación que en la mayoría de los casos interrumpe sus estudios.[31] Aun así, ninguna de estas razones, por sí sola, explica por qué los afrodescendientes tienen menos probabilidades de completar la escuela.

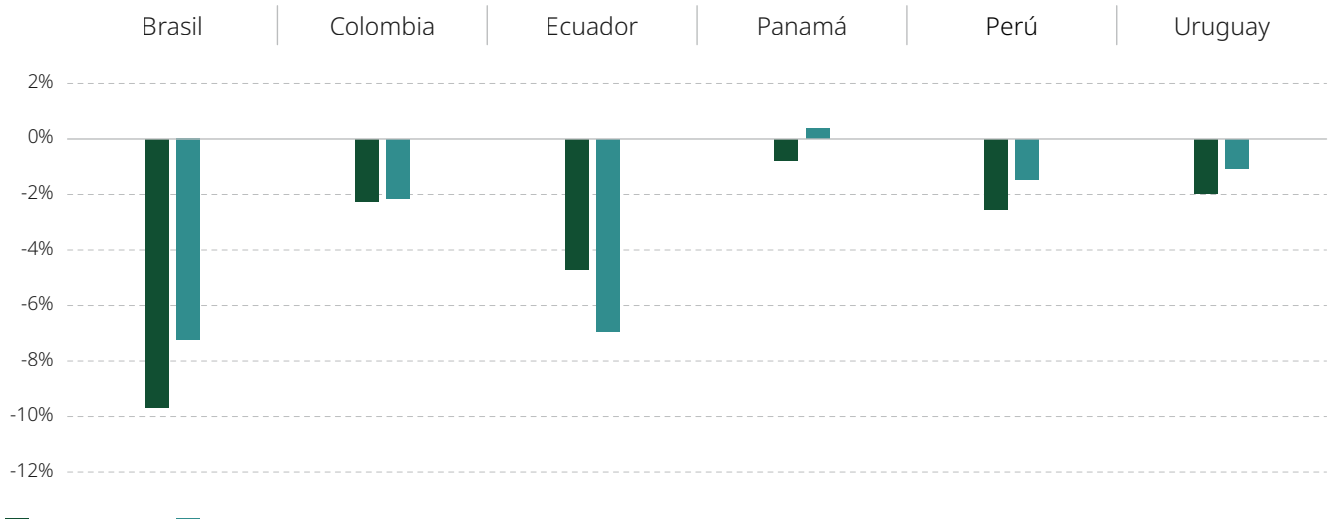
Es decir, aun si se comparan hogares con características socioeconómicas similares, que viven en barrios similares, con estructuras familiares parecidas y con padres que tienen el mismo nivel educativo, en Brasil y Ecuador los niños y niñas tendrán 7% menos probabilidades de completar la primaria si el jefe de hogar se identifica como afrodescendiente (ver Figura 8). Las probabilidades de completar la educación secundaria, dadas las mismas condiciones, son 14% más bajas para los afrobrasileños, y 15% más bajas en países como Perú y Uruguay. Si bien algunos países experimentaron una pequeña mejora entre 2015 y 2019, el panorama es complejo y, en general, negativo. En Ecuador, la probabilidad de finalizar primaria, de hecho, cayó cerca del 2% en ese mismo período, mientras que la probabilidad de completar secundaria cayó un 5% en Panamá y alrededor de 2% en Perú. Esto sugiere que las condiciones estaban ya empeorando para los jóvenes afrodescendientes en muchos países incluso antes de la pandemia, situación que se vio agravada luego de ésta (ver Figura 9).

30 CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2019. *Afrodescendent Women in Latin America and the Caribbean: Debts of Equality*. Santiago: CEPAL. p. 29.

31 Josephson, Kimberly, Robert Francis y Shubha Jayaram. 2018. *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe: Lecciones desde México y Chile*. Caracas: CAF. http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1246.

FIGURA 8

Probabilidad de completar primaria si se pertenece a un hogar afrodescendiente

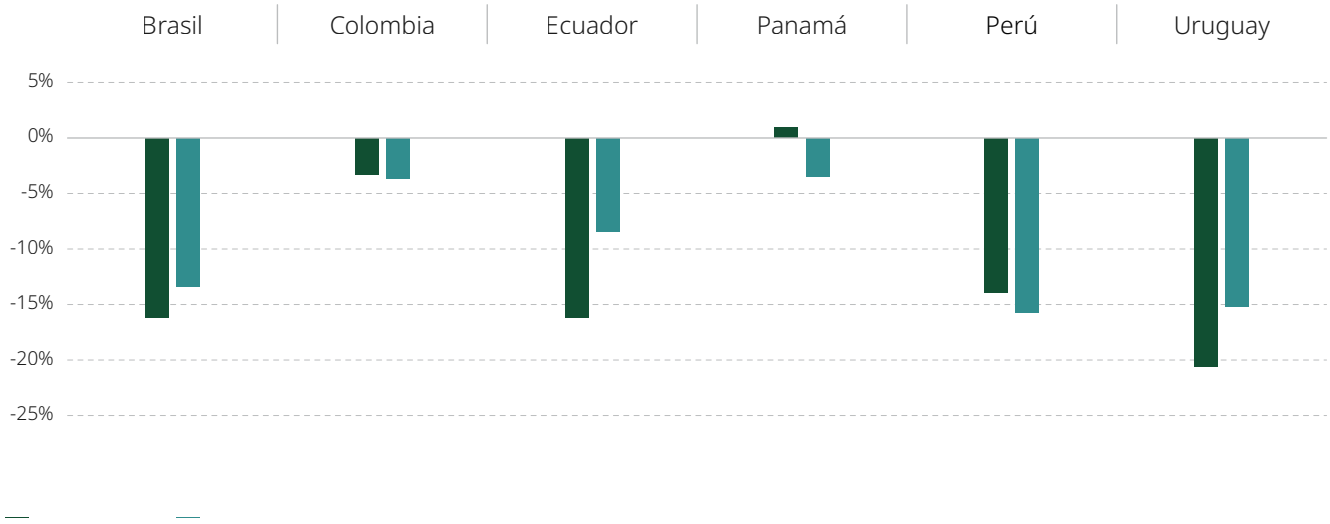


FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

NOTA: LA VARIABLE DEPENDIENTE PARA ESTA REGRESIÓN ES UN INDICADOR DE LOS INDIVIDUOS QUE COMPLETARON AL MENOS LA EDUCACIÓN PRIMARIA. HEMOS RESTRINGIDO EL UNIVERSO A INDIVIDUOS ENTRE 15 Y 25 AÑOS DE EDAD. LOS RESULTADOS QUE PRESENTAMOS CORRESPONDEN AL COEFICIENTE PARA AFRODESCENDIENTE. ESTE RESULTADO CONTROLA GÉNERO, ESTADO CIVIL, UBICACIÓN GEOGRÁFICA (RURAL O URBANA) Y SI EL HOGAR VIVE EN UNA ZONA DE BAJA POBLACIÓN. VER ANEXO A CON UNA DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LAS FUENTES DE DATOS Y DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA EN ESTE CAPÍTULO.

FIGURA 9

Probabilidad de completar secundaria si se pertenece a un hogar afrodescendiente



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA EDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

Ir a la escuela no es lo mismo que aprender

Existen diferencias substanciales entre el tipo y calidad de educación que reciben los niños, niñas y jóvenes afrodescendientes y sus pares blancos, que tiene un impacto directo en sus resultados educativos. Si bien la mayoría de los países de América Latina aseguran el derecho universal a la educación[32] —y algunos han aprobado legislación específicamente dirigida a los afrodescendientes— la brecha entre unos y otros sigue siendo notoria. La falta de financiamiento público, instalaciones y material de clase adecuados, docentes que no reciben apoyo y que están racialmente estratificados, entre muchos otros factores, limitan el desempeño académico de niños y jóvenes afrodescendientes.[33]

Las escuelas a las que asisten los afrodescendientes suelen tener menos instructores por grado, o una lista de grados incompleta, y carecen de docentes de alta calificación.[34] Una revisión del gasto público en educación primaria, secundaria y terciaria, realizada por el Banco Mundial, destacó la necesidad de aumentar el rendimiento y calidad del sistema educativo en general, con énfasis en temas que incluyen subsidios específicamente dirigidos a mejoras en las tasas de asistencia y finalización, calidad docente y responsabilidad escolar/institucional en la rendición de cuentas.[35]

Las brechas en calidad educativa se ven exacerbadas por la tendencia de los hogares más adinerados de la región a enviar sus niños a instituciones privadas, para compensar las carencias de sistemas públicos subfinanciados. En Uruguay,[36] por ejemplo, solo uno de cada catorce niños afrodescendientes asiste a una

32 Ver Hernández, Tanya Katerí. 2012. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 153–4.

33 Inter-American Commission on Human Rights. 2011. *The Situation of People of African Descent in the Americas*.

34 UNICEF y UNESCO (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2012. *Completar la escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Ciudad de Panamá: UNICEF, p. 105.

35 Banco Mundial 2013, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b, 2017, 2019.

36 Ver Hernández 2012, op. cit., p. 78.

escuela privada, mientras que la proporción entre niños blancos es uno de cinco, brecha que ha aumentado con los años.[37] A nivel secundario, el número de afrouruguayos que asiste a instituciones privadas es apenas uno de cada veinte, mientras que la proporción entre uruguayos blancos es uno de seis. Del mismo modo, cerca de uno de cada siete afrobrasileños asiste a una escuela privada, comparado con uno de cada tres brasileños blancos, y solamente uno de cada diez asiste a instituciones secundarias privadas, contra uno de cada cuatro en el caso de brasileños blancos (ver Figuras 10 y 11).

Si bien esto, en sí mismo, dice poco de la calidad de educación que reciben los niños afrodescendientes (existen instituciones públicas de excelencia en toda la región), si refleja mecanismos informales, tal vez indirectos, de segregación educativa, determinados por otros factores como el lugar de residencia o la condición socioeconómica de la familia. Las brechas en calidad y equidad educativa en Argentina han sido destacadas recientemente como una cuestión crucial por parte de organizaciones de afrodescendientes y también por el Grupo de Trabajo de Expertos en Afrodescendientes de las Naciones Unidas.[38] En El Salvador, según la Encuesta de Hogares de 2013, el 54% de los que pertenecen al quintil más rico de la distribución de ingresos asiste a escuelas privadas, mientras que solo el 4% de los que están en el quintil más pobre lo hacen. Las escuelas privadas donde asiste el segmento más rico tienen mejores estándares de calidad (por ejemplo, docentes mejor capacitados y eficaces y una proporción más alta de docentes por alumno), lo que sugiere que la brecha en el logro educativo de los estudiantes aumenta con la renta.[39] En Guatemala, los hogares pudientes tienen la opción de elegir entre escuelas públicas y escuelas privadas de alto costo, que suelen tener mejores instalaciones y docentes más calificados y están asociadas a mejores resultados en aprendizajes y tasas de finalización. Los hogares pobres deben, con frecuencia, elegir entre escuelas públicas y escuelas privadas de bajo costo, que cuentan con condiciones idénticas o incluso peores que el sistema público.[40]

37 Wanda Cabella, Mathías Nathan y Mariana Tenenbaum. 2013. "La población afro-uruguaya en el Censo 2011." En *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, segunda edición, Juan José Calvo (ed.). Montevideo: Programa de Población, Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, p. 55.

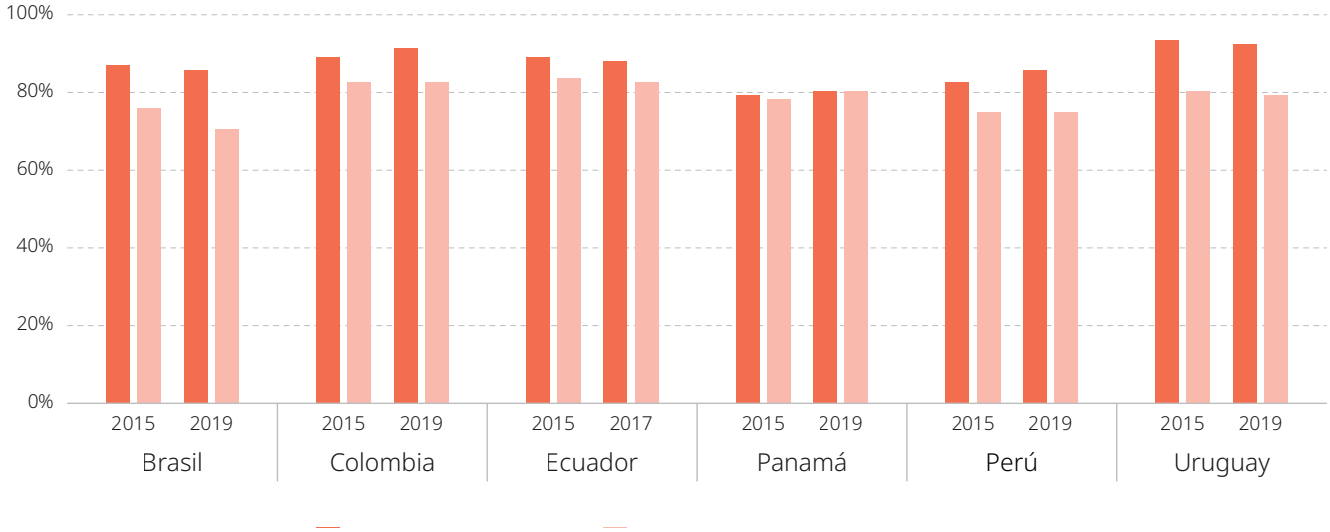
38 Corbetta, Silvina. 2020. *Argentina Background Paper for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All.*

39 Banco Mundial. 2015b. Central America Social Expenditures and Institutional Review: El Salvador. Washington, DC: Banco Mundial.

40 Banco Mundial. 2016a. Central America Social Expenditures and Institutional Review: Guatemala. Washington, DC: Banco Mundial.

FIGURA 10

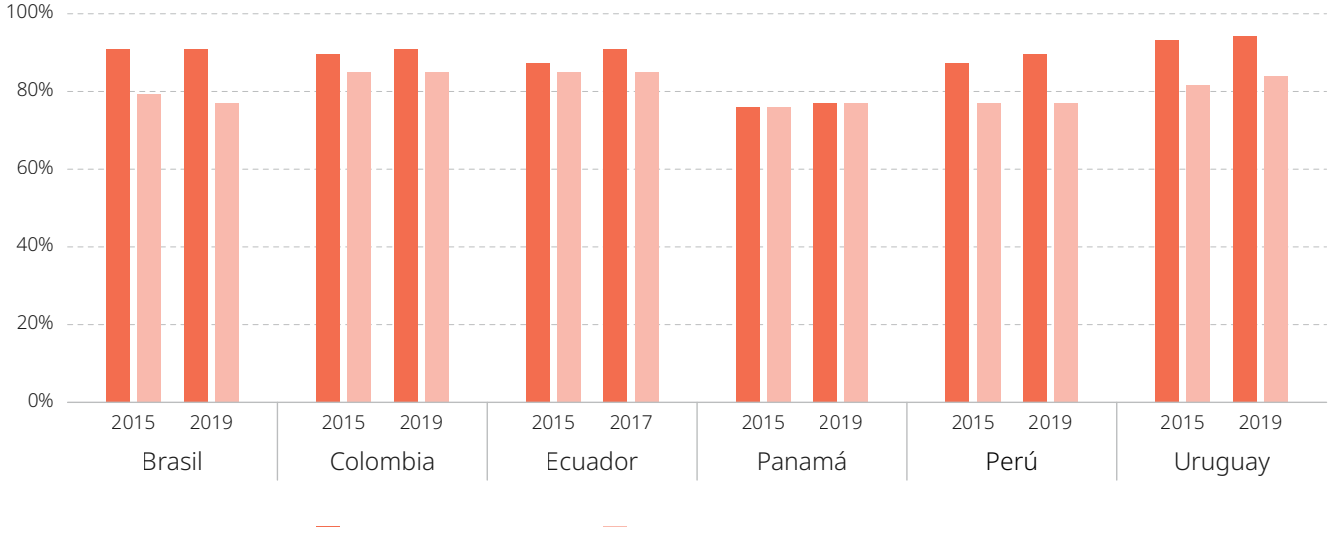
Asistencia a instituciones públicas de primaria



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

FIGURA 11

Asistencia a instituciones públicas de secundaria



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

La inclusión de afrodescendientes en instituciones de educación superior selectivas y competitivas es aún menor, a pesar de que en su mayoría son instituciones públicas. Al contrario de lo que ocurre en primaria y secundaria, las instituciones públicas de educación superior de la región tienden a recibir un numero desproporcionadamente alto de estudiantes de hogares de ingresos altos y mayoritariamente blancos. Al mismo tiempo, la expansión de la educación superior de los últimos 15 años se ha visto dominada por programas técnicos de dos años de duración, educación a distancia y nuevas universidades privadas de menor calidad, que parecen estar absorbiendo la mayor parte de las nuevas cohortes de hogares de bajos recursos y no blancos.[41] En Brasil, por ejemplo, el gasto público en educación terciaria sigue beneficiando en forma desmedida a los estudiantes de hogares de altos ingresos, a pesar de las mejoras derivadas de los sistemas de cupos raciales y sociales que se establecieron durante las últimas décadas (ver Capítulo 4). En las universidades públicas, que están totalmente financiadas por el gobierno federal y son gratuitas, solo el 20% de los estudiantes proviene del 40% más pobre de la población, mientras que el 65% proviene del 40% más rico. Además, la admisión a las universidades públicas está regulada por un examen de ingreso muy exigente. Los estudiantes que provienen de familias adineradas cuentan con los recursos para costear clases privadas y tomar cursos que los preparan para aprobar este examen; en consecuencia, los estudiantes de hogares más pobres tienen muchas menos posibilidades de ser admitidos en universidades públicas altamente competitivas.[42]

Los resultados en aprendizaje también se ven impactados por las diferencias lingüísticas y culturales que tienden a afectar a las comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en mayor grado. En Costa Rica, Guatemala, Honduras y Nicaragua, hay poblaciones afrodescendientes cuya lengua materna no es el español. Aun así, la educación primaria en las zonas rurales de esos países se sigue impartiendo en español, ya que son pocos los docentes que hablan la lengua local.[43]

41 Ferreyra, Maria Marta, Circo Avitable, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean.* Washington, DC: Banco Mundial, p. 78.

42 Banco Mundial. 2017. *A Fair Adjustment: Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil.* Washington, DC: Banco Mundial.

43 Sanchez, Bryan y MGR Partners op. cit. 2005, p. 12-13.

Las escuelas deficientes exacerban las brechas etnoraciales en el largo plazo, moldeando los resultados del aprendizaje y las opciones profesionales futuras de sus estudiantes.[44] Un estudio del 2005 encontró que, en Brasil, en las escuelas de alto rendimiento—mayormente privadas—los estudiantes blancos y afrodescendientes tenían desempeños académicos similares, mientras que en las escuelas de bajo rendimiento los niños afrodescendientes tenían desempeños mucho más pobres y tasas de finalización más bajas que sus pares blancos, a pesar de asistir a la misma institución.[45], [46] También en Brasil, un análisis del 2005 sobre la aptitud de los estudiantes de quinto grado[47] en el estado de São Paulo, encontró que al comparar hogares de características socioeconómicas y demográficas similares pero de diferente identidad racial, pertenecer a un hogar afrodescendiente tenía un efecto negativo en los resultados de matemáticas y portugués de los niños.[48] Esto demuestra que la discriminación racial dentro del ámbito escolar es un factor que impacta directamente en el desempeño educativo.[49]

En Uruguay, las desventajas educativas que enfrentan los afrodescendientes se vuelven más notorias a medida que crecen. Mientras que prácticamente no existen diferencias en cuanto a acceso y tasas de finalización entre ellos y los estudiantes blancos a nivel de escuela primaria, existe una brecha notable en educación secundaria en tasas de repetición y resultados, así como en las tasas de asistencia. Por ejemplo, dos de cada cinco afrodescendientes de entre 15 y 17 años no asistían a ninguna institución educativa en el 2020 y, entre los que sí asistían, uno de cada tres había repetido al menos dos años

44 Bruns y Luque op. cit. 2015, p. 5.

45 de Oliveira Barbosa, Maria Ligia. 2005a. "As relações entre educação e raça no Brasil: Um objeto em construção." En *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras,* por Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa y Maria Eugénia Ferrão (eds.), 5–20. Río de Janeiro: IPEA/Ford Foundation; de Oliveira Barbosa, Maria Ligia. 2005b. "A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil." En *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, por Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa y Maria Eugénia Ferrão (eds.). Río de Janeiro: IPEA/Ford Foundation; Oliveira Gonçalves, Luiz Alberto, Natalino Neves da Silva e Nigel Brooke. 2014. "Brazil." En *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, por Peter A.J. Stevens y A. Gary Dworkin (eds.), 158–9. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

46 de Oliveira Barbosa op.cit. 2005b.

47 Mediante la *Prova Brasil*, un examen a nivel de todo el país que aplica el Ministerio de Educación el último año de educación primaria y el último año de educación secundaria para evaluar la calidad del sistema educativo público.

48 En matemáticas, el incremento de un punto porcentual en un índice de segregación creado por los autores bajó la aptitud de los estudiantes afrodescendientes en 0,62 puntos porcentuales en relación a estudiantes blancos. En lengua portuguesa, el resultado fue de 0,51 puntos. Ver Valladão Flores, Roberto y Luiz Guilherme Scorzafave. 2014. "Effect of Racial Segregation on Proficiency of Brazilian Elementary School Students." *Economia* 15 (1): 20–29, p. 28.

49 Valladão Flores y Scorzafave op.cit. 2014.

escolares—solo uno de cada cuatro niños blancos de la misma cohorte etaria no asistía a clase en ese período, mientras que uno de cada seis había repetido al menos dos años escolares.[50]

La crisis de aprendizaje va más allá de los niños afrodescendientes y afecta el crecimiento sostenido y la reducción de la pobreza en todo el mundo. De hecho, el Banco Mundial ha encontrado que más de la mitad de todos los niños del mundo sufren "la pobreza de aprendizaje." Es decir, son niños en edad escolar que no son capaces de leer y entender un texto corto, apropiado a su edad, cuando tienen 10 años.[51] Pero esta pobreza de aprendizaje afecta en forma más severa a las minorías etnoraciales. En Brasil, por ejemplo, hay datos del 2017 que indican que la pobreza de aprendizaje afecta a casi el 35% de las niñas y al 46% de los varones entre los afrodescendientes, comparado con el 28% de niñas y 39% de los varones no afrodescendientes. Es decir, casi la mitad de todos los varones afrodescendientes en el país sufren la pobreza de aprendizaje.

TABLA 1

Pobreza de aprendizaje por género y origen étnico-racial, Brasil, 2017

Género y AD	Debajo del nivel de aptitud mínima en lectura (BMP)	Competente en lectura	Proporción de estudiantes
No disponible*	61,92%	38,08%	8,92%
Niña AD	34,83%	65,17%	23,89%
Niña no AD	28,43%	71,57%	21,2%
Niño AD	45,78%	54,22%	23,41%
Niño no AD	38,64%	61,36%	22,59%
General	**39,32%**	**60,68%**	**100%**

* NO RESPONDIERON LA PREGUNTA SOBRE ETNICIDAD/GÉNERO.

FUENTE: BANCO MUNDIAL, BASADO EN LA EVALUACIÓN NACIONAL DE APRENDIZAJE 2017 DE BRASIL.

50 UNICEF y CEPAL (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2020. *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. Montevideo: UNICEF y CEPAL.

51 Este indicador combina escolaridad y aprendizaje ajustando la proporción de niños en la escuela que están por debajo del umbral de competencia con la población fuera de la escuela. Ver más en: https://github.com/worldbank/LearningPoverty.

La pobreza de aprendizaje basada en las evaluaciones nacionales de aprendizaje no admite comparación entre los países, debido a diferencias en las metodologías adoptadas y a la falta de datos etnoraciales desagregados en muchas partes. No obstante, Colombia, el único otro país con datos etnoraciales de suficiente peso estadístico, sigue un patrón similar al de Brasil, si bien más pronunciado. Como la evaluación nacional para la educación primaria no cuenta con datos desagregados por etnicidad, una posible aproximación para identificar la tasa de pobreza de aprendizaje en el país se puede hacer a partir del análisis de la evaluación nacional con estudiantes de secundaria (Prueba Saber 11). Tal análisis demuestra que, en 2019, el 68% de las niñas y el 68% de los varones afrodescendientes no eran capaces de comprender un texto adecuado para su edad, en comparación con el 43% de las niñas y el 40% de los varones no afrodescendientes (ver Tabla 2).

Tabla 2

Pobreza de aprendizaje por género y origen étnico, Colombia, 2019 (%)

Género y AD	Debajo del nivel de aptitud mínima en lectura (BMP)	Competente en lectura	Proporción de estudiantes
No disponible*	41%	59%	0%
Niña AD	68%	32%	5%
Niña no AD	43%	57%	44%
Niño AD	68%	32%	5%
Niño no AD	40%	60%	47%
General	**42%**	**58%**	**100%**

* No respondieron la pregunta sobre etnia/género.

Fuente: Banco Mundial, basado en la Evaluación Nacional de Aprendizaje 2019 de Colombia/Prueba Saber.

La brecha digital

La exclusión digital es otro factor que afecta la educación de los afrodescendientes y otras minorías y ha sido particularmente preocupante en el contexto de la pandemia de COVID-19. Desde inicios del 2020, las medidas de cuarentena y confinamiento hicieron que las escuelas en todo el mundo cerraran y pasaran a la modalidad de educación remota. El uso de nuevas tecnologías educativas ha planteado interrogantes acerca del impacto de la brecha digital sobre ciertos grupos en el largo plazo. Incluso en países de renta alta como los Estados Unidos,[52] donde los afroestadounidenses y los pobres también se ven afectados en forma desproporcionada por la brecha digital, los retos que plantea para la educación se convirtieron en una preocupación fundamental durante la pandemia, ya que tendrá un impacto prolongado en los resultados educativos.[53]

La exclusión digital de niños y jóvenes llama mucho la atención en la región. En 2020, UNICEF y la UIT indicaron que el 53% de los niños y jóvenes (0 a 25 años de edad) no contaban con acceso a internet en sus hogares—un total de 130 millones, incluyendo 74 millones de niños de edad escolar (3 a 17 años de edad).[54] Adicionalmente, estimaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) muestran que el 30% de las familias más vulnerables de la región no contaba con acceso a computadoras en 2018. Y si bien el 56% usaba internet, solo el 45,5% de los hogares tenía conexión de banda ancha. Otro estudio del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), del 2020, destacó que la brecha digital en la región ha venido creciendo y que el incremento de la penetración de internet no necesariamente representa inclusión digital, puesto que el uso de internet en los hogares pobres está más enfocado en el uso de herramientas de comunicación y redes sociales.[55]

52 MacGillis, Alec. 2020. "The Students Left Behind by Remote Learning." *New Yorker*, 28 de septiembre, 2020.

53 Un estudio de 2014 encontró que la tasa de computadoras en los hogares negros era el 59% de la tasa de los blancos. Y la tasa de acceso a internet en el hogar de familias negras era el 51% de la tasa de los blancos. Fairlie, Robert. 2014. *Race and the Digital Divide.* Universidad de California Santa Cruz, Departamento de Economía. https://escholarship.org/uc/item/48h8h99w.

54 UNICEF y ITU (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Unión Internacional de Telecomunicaciones). 2020. *Youngsters and Internet 2020: Estimating Digital Connectivity during the COVID-19 Pandemic*.

55 CAF (Banco de Desarrollo de América Latina). 2020. *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*.

Si bien los datos sobre acceso digital desagregados por raza y origen étnico siguen siendo escasos, en los países que sí cuentan con datos las brechas son enormes. Más allá de internet, la brecha digital también es notoria en el sentido del acceso a herramientas fundamentales, como computadoras, teléfonos y televisores. Por ejemplo, el acceso a computadoras por parte de los afrodescendientes es bajo en todos los países. En el nivel de educación primaria,[56] los niños afrodescendientes tienen menor acceso a una computadora en casa, comparados con sus pares no afrodescendientes, a excepción de Uruguay, país que ha implementado un programa altamente exitoso de una computadora por niño llamado Plan Ceibal.

El Plan Ceibal entrega una laptop y conexión a internet a niños que asisten a las escuelas públicas, alcanzando cerca del 37% de la población. A través de este programa, vigente desde 2007, aproximadamente 48% de los niños afrouruguayos ha recibido laptops, tasa que es mucho más elevada que la proporción de no afrodescendientes (36,3%). El Plan Ceibal también ha ofrecido computadoras al 64,4% del quintil más pobre y al 50,9% del segundo quintil más pobre.[57] El programa evolucionó con el correr de los años, ampliando su enfoque inicial de mejorar el acceso hasta llegar a desarrollar plataformas en línea, formación docente y otras inversiones en nuevos materiales pedagógicos para el aprendizaje profundo. Las nuevas herramientas promueven metodologías centradas en los estudiantes, extensión de la docencia fuera de los horarios de clase y mejoras en el uso de la tecnología para acelerar el aprendizaje.[58]

El éxito del Plan Ceibal es claramente visible en las Figuras 12 y 13, ya que Uruguay es el único país en el conjunto de los incluidos para el análisis donde el acceso de los niños a computadoras se ubica en el 90%, independientemente de la raza. En todos los demás países analizados, la tasa general de acceso está bien por debajo del 50% para todos, y la brecha entre niños afrodescendientes y otros es mucho más pronunciada. En Brasil, solo uno de cada tres estudiantes afrodescendientes tiene acceso a una computadora en casa, comparado con más de la mitad de los estudiantes blancos. En Perú y Colombia, uno de cada seis afrodescendientes tiene computadora en casa, cerca de la mitad de la proporción del acceso de los no afrodescendientes, que ya es bajo. Más aún, la posesión

56 Este indicador no incluye datos para Panamá 2015-2019, Brasil 2015 y Ecuador 2018-2019.

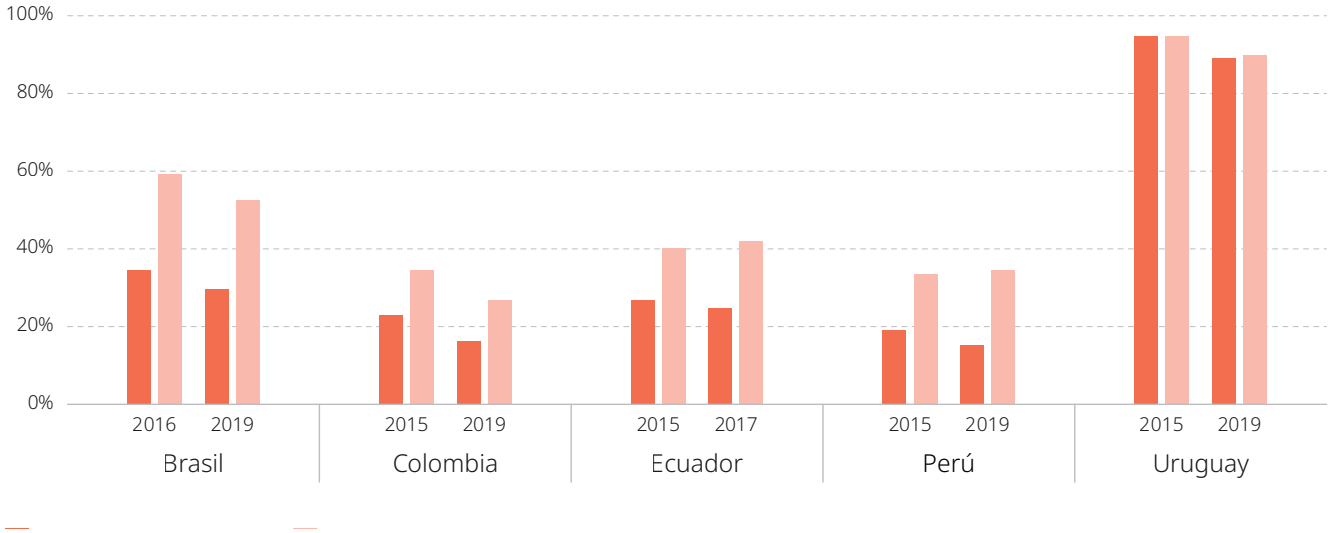
57 Freire et al. op. cit. 2020.

58 Plan Ceibal. 2017. *Plan Ceibal 10 años (2007-2017): Hicimos historia haciendo futuro*. Disponible en https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf.

de computadoras en hogares afrodescendientes ha venido decreciendo con el tiempo. Esta tendencia también puede apreciarse entre los estudiantes de nivel secundario, si bien en general la brecha entre afrodescendientes y no afrodescendientes a nivel secundario es más estrecha que en primaria.

FIGURA 12

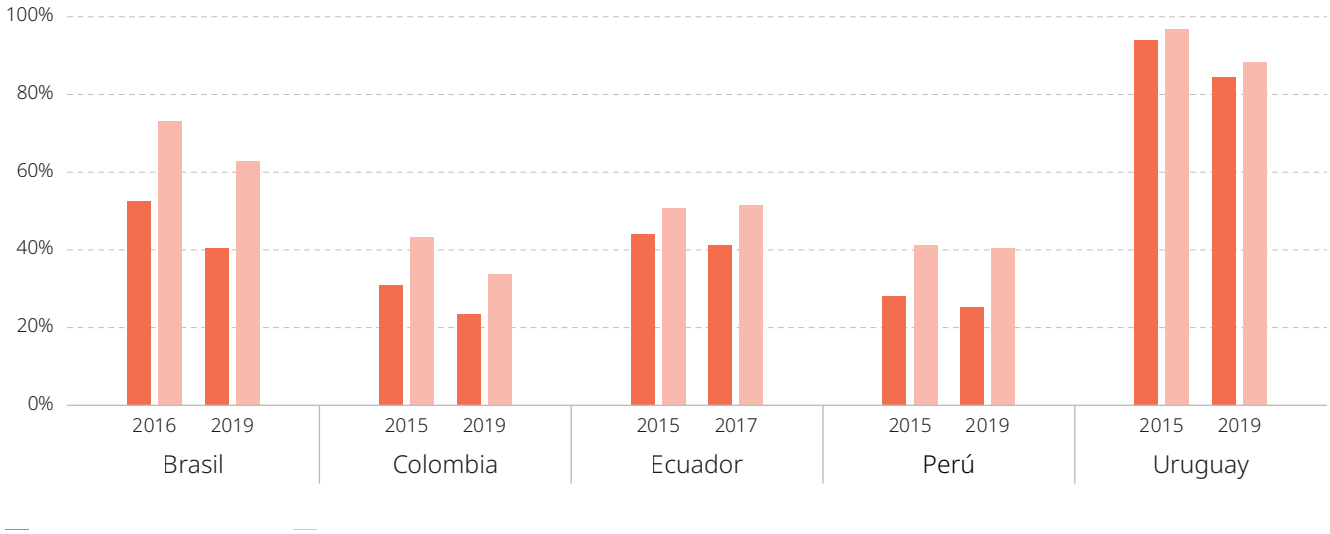
Porcentaje de estudiantes de educación primaria con computadora en el hogar



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

FIGURA 13

Porcentaje de estudiantes de educación secundaria con computadora en el hogar



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

Aun así, el acceso a los servicios de internet está a un nivel relativamente bajo en todos los países analizados, incluyendo a Uruguay, cosa que contrasta con las tasas positivas de acceso a computadoras logradas a través del Plan Ceibal (ver Figuras 14 y 15). De hecho, en todos los países el acceso a internet para los estudiantes de primaria es menor que el acceso a una computadora, excepto en Brasil, donde la relación es inversa. Esto podría estar relacionado con que los teléfonos celulares son la única herramienta utilizada para acceder a internet en el 65% de los hogares afrodescendientes y en el 51% de los no afrodescendientes,[59] según una encuesta regional. Esto ocurre a pesar de que, a nivel regional, se estima que el costo de un teléfono celular representa alrededor del 12% del ingreso mensual promedio, mientras que en el caso de otros dispositivos que permiten uso de internet cerca del 10%.[60] Estas tendencias hacen eco de las conclusiones del informe, de agosto del 2020, de la Oficina del Relator Especial de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, que señaló que las minorías, incluyendo a los afrodescendientes, se ven afectadas en forma desmedida por un acceso limitado a las tecnologías digitales, situación que refuerza las desigualdades preexistentes.[61]

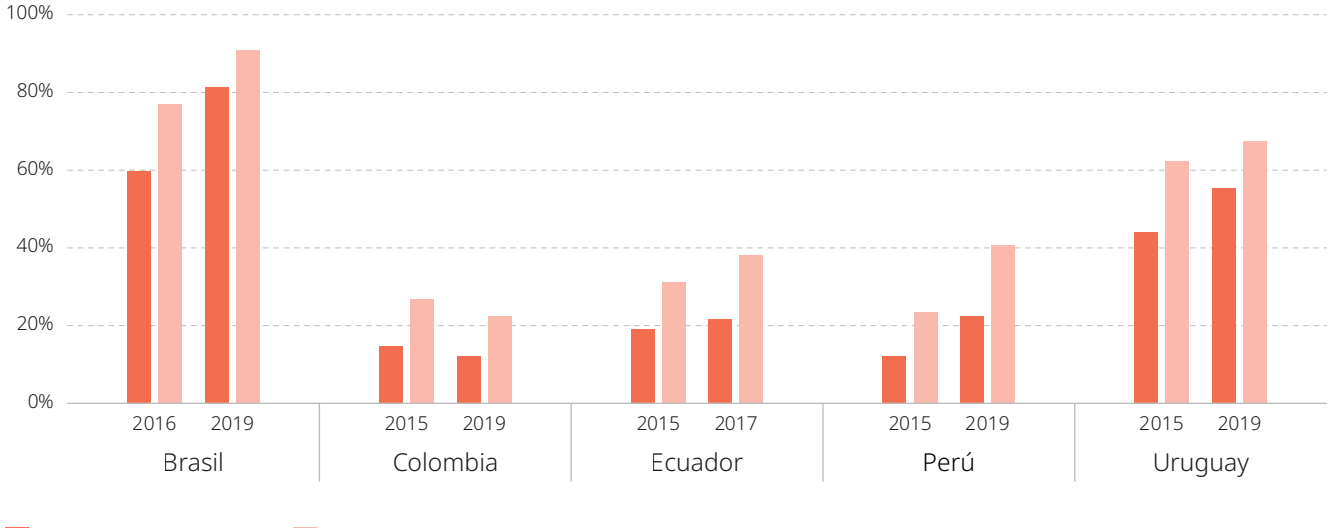
59 CETIC. 2020. *TIC domicílios 2019: Principais resultados, 26 de Maio de 2020*. https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf.

60 ITU (Unión Internacional de Telecomunicaciones). 2020. *Connecting Humanity: Assessing Investment Needs of Connecting Humanity to the Internet by 2030*.

61 Office of the Special Rapporteur for Freedom of Expression of the Inter-American Commission on Human Rights. 2020. "States of the Region must Accelerate Universal Internet Access Policies during the COVID-19 Pandemic and Adopt Differentiated Measures to Incorporate Groups in Vulnerable Situations." Comunicado de prensa, 31 de agosto, 2020.

FIGURA 14

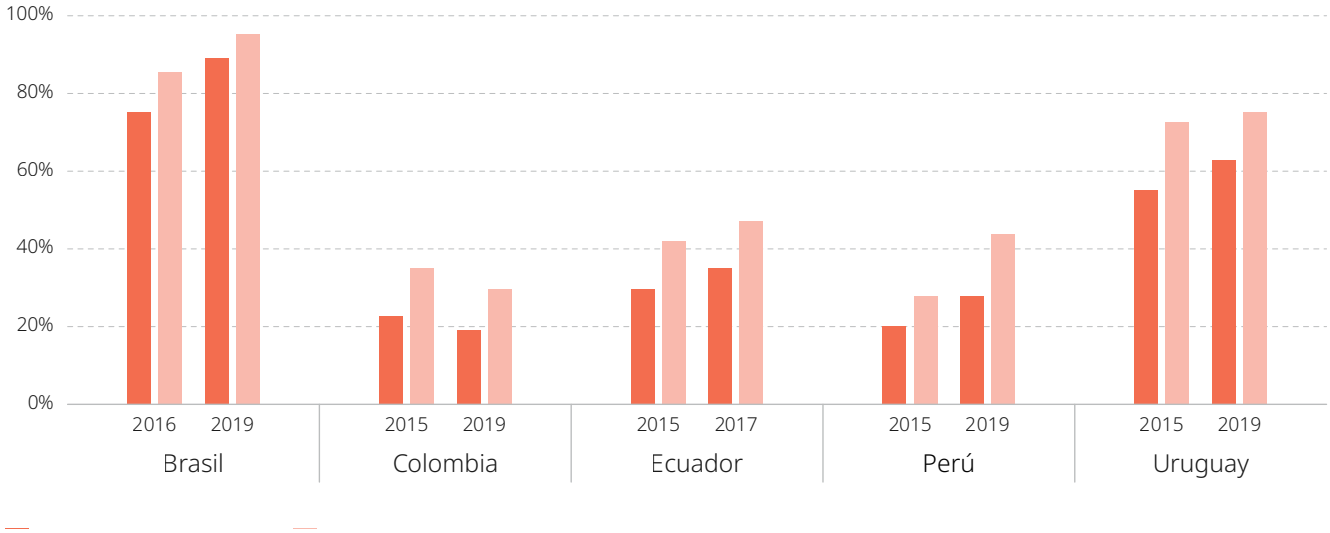
Porcentaje de estudiantes de educación primaria con internet en el hogar[62]



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

FIGURA 15

Porcentaje de estudiantes de educación secundaria con internet en el hogar



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

62 Si bien estos números refieren a hogares con estudiantes de educación primaria y la fuente es la Encuesta de Hogares, cabe destacar que para Colombia la Encuesta de Calidad de Vida muestra porcentajes contrastantes, donde los hogares con acceso a internet en 2015 representaban un 41,8% y en 2019 un 56,5%.

Finalmente, existen otros desafíos vinculados al aprendizaje remoto que se suman a la brecha digital. En Uruguay, por ejemplo, una investigación revela que los estudiantes afrodescendientes encuentran dificultades específicas para estudiar desde sus casas por diversas razones, incluyendo la falta de conocimiento del lenguaje de las tecnologías aplicadas a la educación (interfaces, plataformas, etc.) dirigida a estudiantes, padres y tutores; falta de espacio físico para estudiar en casa; falta de disponibilidad y apoyo por parte de educadores para atender las necesidades de los estudiantes afrodescendientes; y falta de capacidad para buscar, analizar y procesar la información.[63]

En suma, en cada uno de los países analizados, más de la mitad de los estudiantes afrodescendientes, tanto de educación primaria como secundaria, carecían de los recursos básicos para acceder a la escuela virtual durante la pandemia de COVID-19. Esto tendrá impactos en el largo plazo que hoy solo podemos anticipar a partir de indicadores indirectos e inferencias, principalmente debido a la ausencia casi total de datos confiables y desagregados por raza y etnicidad, relativos a ausentismo y calidad del aprendizaje (ver más adelante).

63 Universidad de la Republica del Uruguay. 2020. *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas: Los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya*, p. 82, 86.

Retornos de la inversión en educación[64]

Otro factor que contribuye a la mayor tendencia de los afrodescendientes a abandonar el sistema educativo es la forma cómo se los integra, o no, al mercado laboral. Los afrodescendientes no solo tienden a ser relegados a empleos de baja calidad y al sector informal, sino que, incluso al compararlos con personas de similares características socioeconómicas y demográficas, el retorno que reciben por sus años de escolaridad, en términos salariales, es significativamente menor al de sus pares blancos. En muchos países, la brecha salarial de hecho aumenta con cada año de educación que acumulan, lo cual hace que permanecer en la escuela sea una decisión aparentemente irracional desde una perspectiva económica. Además, los afrodescendientes no solo reciben salarios más bajos por el mismo tipo de trabajo, sino que tienen menores probabilidades de conseguir trabajos calificados. Las encuestas de opinión además muestran que están más insatisfechos con sus trabajos y desearían trabajar más horas, dos datos que sugieren una alta percepción de subempleo.

Las brechas salariales son, de hecho, considerables y aumentan con el nivel educativo. En Brasil, por ejemplo, donde los afrobrasileños representan más de la mitad de la fuerza laboral, los trabajadores afrodescendientes de entre 15 a 64 años que completaron primaria ganan en promedio 40% menos que los blancos con primaria completa, por el mismo tipo de trabajo, incluso luego de controlar otros factores como el lugar de residencia, la informalidad, el género, etc. En Perú la brecha es similar y en Panamá, Ecuador y Colombia es ligeramente menor, pero la tendencia se mantiene. Más aún, estas brechas se mantienen constantes (o aumentan) a medida que los afrodescendientes acumulan niveles superiores de educación. Los afrobrasileños, por ejemplo, continúan ganando 40% menos que los brasileños blancos, por el mismo tipo de trabajos, incluso luego de haber obtenido un título de nivel superior o profesional.

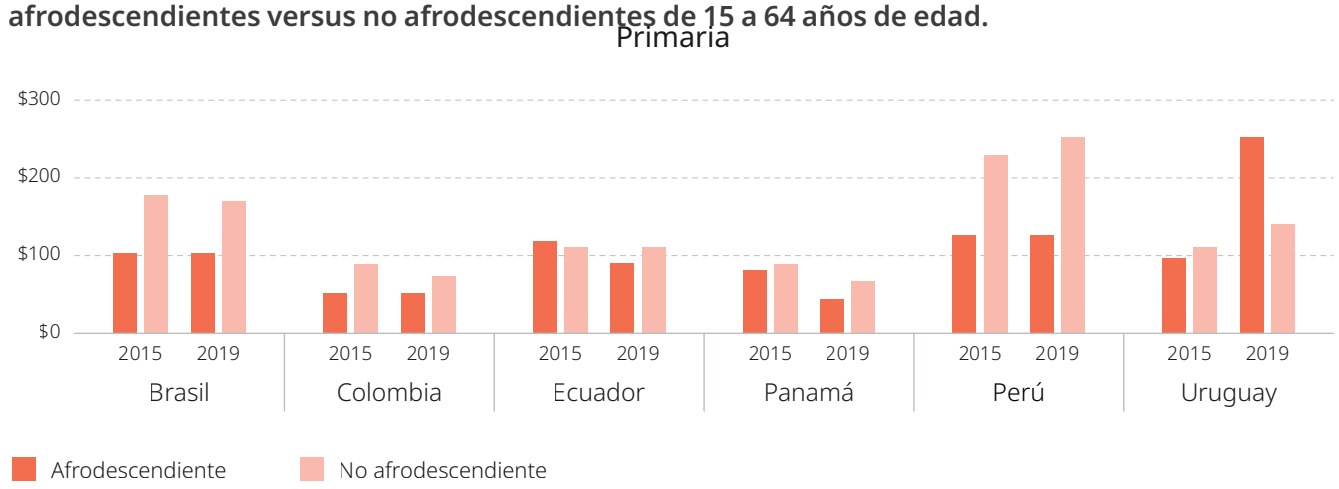
64 En esta sección, empleamos el Ingreso Laboral Total (TLI en inglés) Promedio ajustado a la PPA del 2011 tanto para AD como para no AD. El Anexo A presenta más detalles acerca de la fórmula aplicada.

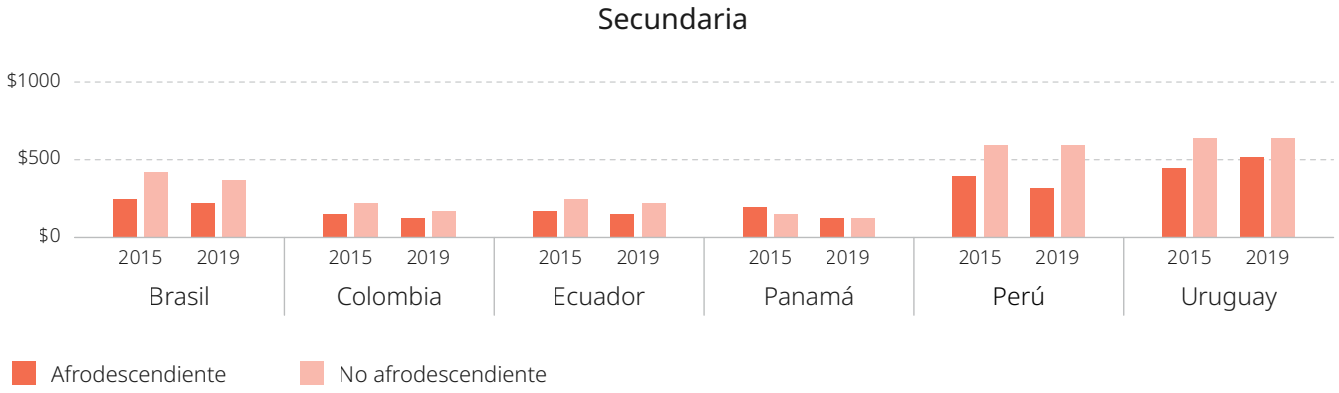
Uruguay es un caso peculiar, pues los afrodescendientes obtienen importantes ganancias en el mercado laboral luego de completar primaria. De hecho, ganan casi el doble que los blancos, pero pierden terreno drásticamente luego de completar secundaria, cuando en promedio pasan a ganar un 20% menos que ellos; y más aún en el nivel terciario, donde ganan alrededor de un 25% menos (estas comparaciones controlan otras variables, como tipo de empleo, ubicación, género, edad y otros factores). El mensaje subyacente a esta tendencia parecería ser que los afrouruguayos se ven generosamente compensados por su preparación para incorporarse al mercado laboral como trabajadores de baja calificación, con educación básica, pero no obtienen la misma recompensa cuando se preparan para ocupar posiciones más sofisticadas y mejor remuneradas del mercado de trabajo.

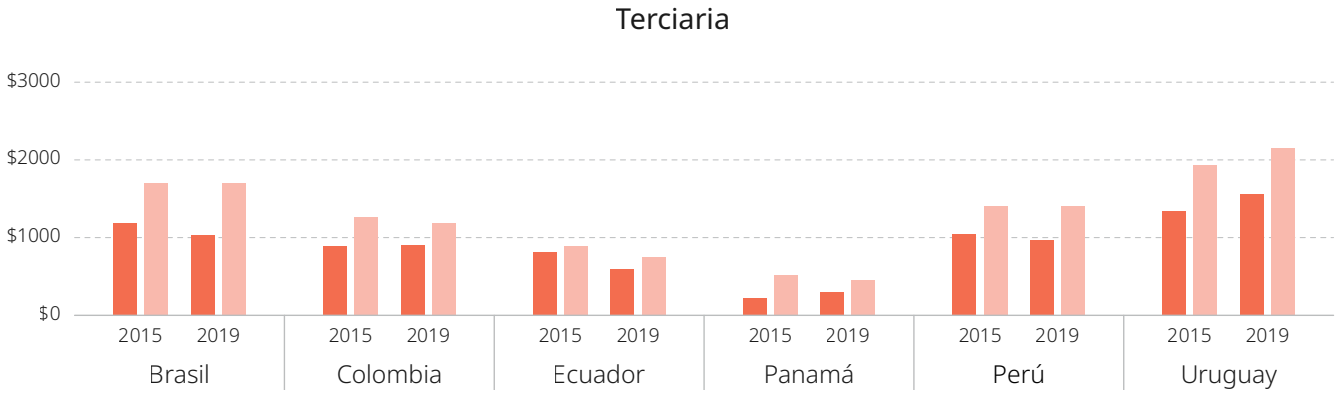
En cuanto a la brecha de género, las mujeres afrodescendientes tienden a recibir los salarios más bajos de todos. En promedio, ganan menos que los y las trabajadoras blancas, pero también ganan menos que los hombres afrodescendientes, a pesar de tener, en general, mejor nivel educativo. De los países analizados, las brechas más grandes se dan entre mujeres afrodescendientes y blancas de Perú y Brasil, donde las mujeres afrodescendientes con título terciario ganan alrededor de 34% menos que otras mujeres peruanas con el mismo nivel educativo, y cerca de un 32% menos en Brasil.

FIGURA 16

Retornos de la educación primaria, secundaria y terciaria en USD (PPA 2011), afrodescendientes versus no afrodescendientes de 15 a 64 años de edad.







FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

Los líderes afrodescendientes de toda la región han reclamado por décadas que no solo tienen tasas más altas de desempleo, informalidad y salarios más bajos, sino que además tienden a ser segregados en el mercado laboral, situación que desencadena altas tasas de subempleo. No existe una formula estandarizada para evaluar el subempleo, ya que podría tener diferentes significados para diferentes personas, pero varios indicadores indirectos dan una idea de la segregación y los techos de cristal que enfrentan los profesionales afrodescendientes en el mercado laboral. La informalidad[65] de los trabajadores profesionales sería una de ellas, pues se esperaría que una persona con nivel profesional o técnico tenga acceso a trabajos que incluyan beneficios laborales, tales como jubilación, seguro de salud, aguinaldos y vacaciones pagas.

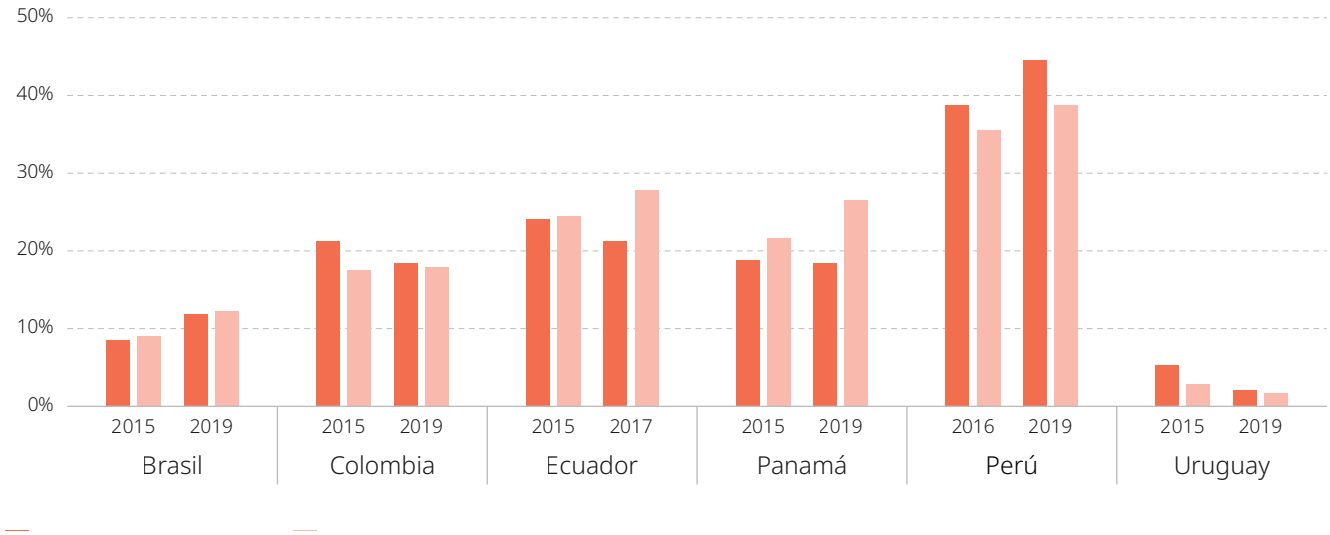
En este sentido, el panorama es heterogéneo. Uruguay y Brasil cuentan, en general, con las tasas más bajas de informalidad entre las personas que poseen títulos terciarios, pero tienen tendencias diferentes con respecto a la brecha etnoracial. En Brasil, la proporción de afrodescendientes informales con grado terciario es similar a la de los profesionales blancos (incluso levemente más baja), tendencia que se ha mantenido estable en el tiempo—si bien el nivel de informalidad ha crecido alrededor de tres puntos porcentuales entre 2015 y 2019 para ambos grupos. En Uruguay, por otro lado, el nivel de informalidad es muy bajo para ambos grupos, pero los afrouruguayos con título terciario tienen cerca de 1,5 veces más probabilidades de trabajar en el sector informal.

Perú, por otra parte, cuenta con una de las tasas de informalidad más altas de la región entre individuos con estudios profesionales, que además empeoró entre 2015 y 2019, y ésta afecta más severamente a los afrodescendientes, que alcanzan un impactante 44% de informalidad (alrededor de 5% más alta que la informalidad de profesionales no afrodescendientes). De hecho, los afroperuanos experimentaron la subida más grande de informalidad entre 2015 y 2019 (del 39% al 44%), ensanchando la brecha con los no afroperuanos en cerca de 2 puntos porcentuales (ver Figura 17). En general, los hombres con título de nivel terciario también tienden a tener mayores tasas de informalidad en todos los países estudiados, independientemente de su raza.

65 En este caso, utilizamos la definición de informalidad vinculada a los beneficios laborales. Definimos como informales a aquellos que no reciben beneficios de jubilación, seguro de salud, aguinaldo a fin de año y vacaciones pagas.

FIGURA 17

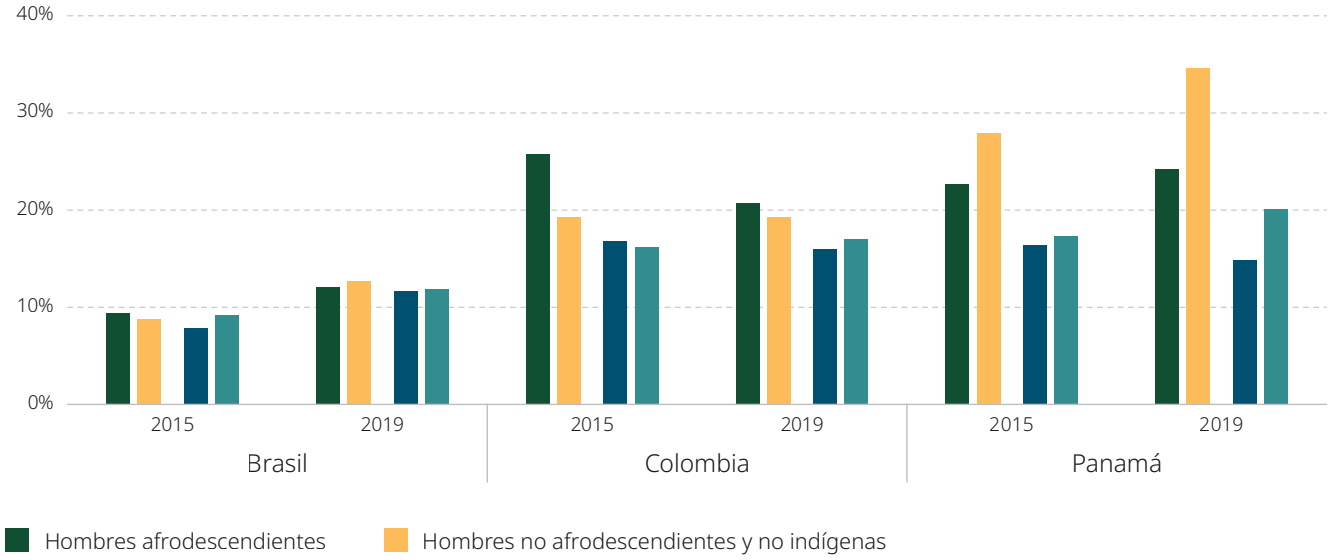
Porcentaje de trabajadores informales con título terciario



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

FIGURA 18

Porcentaje de trabajadores informales con título terciario, por género

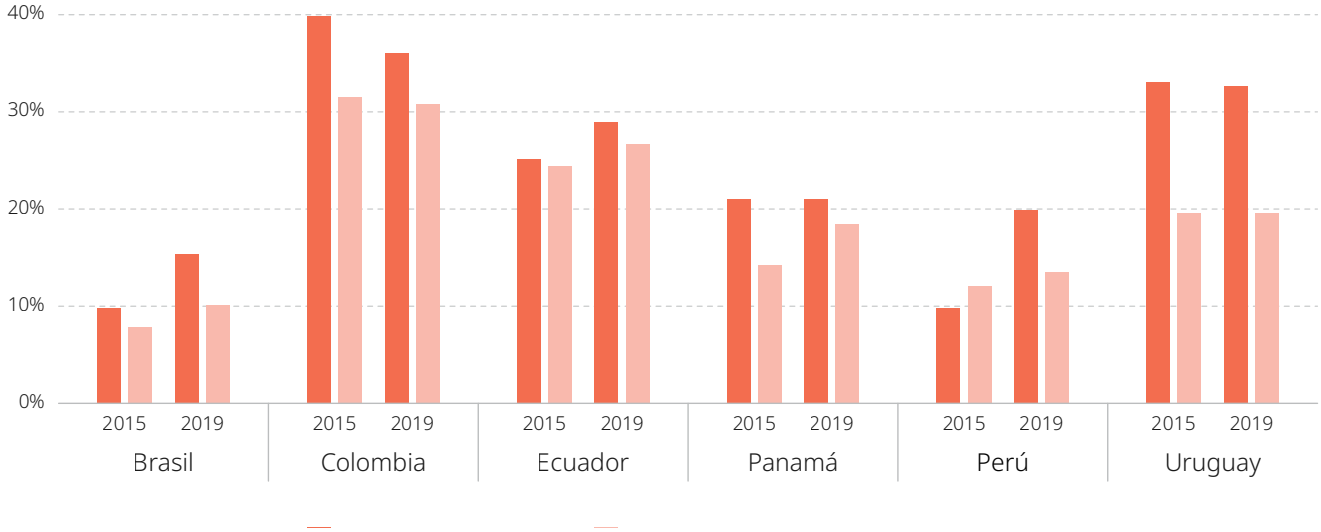


FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

Otra forma de medir percepciones de subempleo es a través de la proporción de trabajadores que desearían tener otro trabajo o que desearían trabajar más horas por semana. En general, también estas medidas muestran una mayor tendencia entre los afrodescendientes a desear un empleo diferente o trabajar más horas, una brecha que llega a ser de casi un tercio en países como Uruguay y Brasil—en el primero, uno de cada tres afrouruguayos desearía cambiar de trabajo. Pero esta tendencia se mantiene en todos los niveles de educación y en todos los países, si bien la brecha se reduce con el nivel académico (ver Figuras 19, 20 y 21). La insatisfacción laboral podría tener varias lecturas; los afrodescendientes podrían ser más ambiciosos o tener más presión familiar para mejorar sus condiciones laborales, por ejemplo. Pero al contrastar estos números con los números que ya presentamos (retornos por inversión en educación, brechas salariales, informalidad, brechas educativas, etc.), la explicación más lógica pareciera ser que están más insatisfechos con su situación laboral actual o, dicho de otra forma, que tienen una mayor percepción de estar subempleados.

FIGURA 19

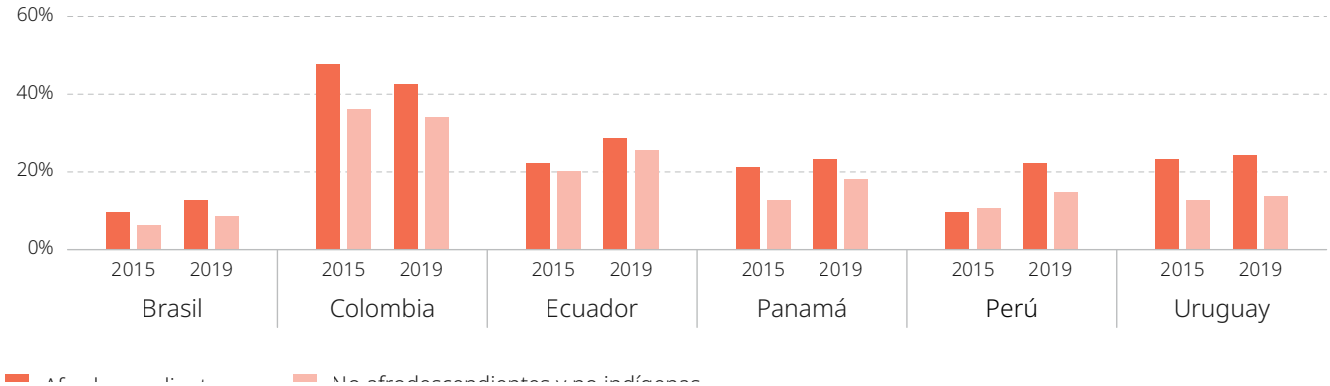
Porcentaje de trabajadores que desean otro trabajo o más horas de trabajo, con primaria completa



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

FIGURA 20

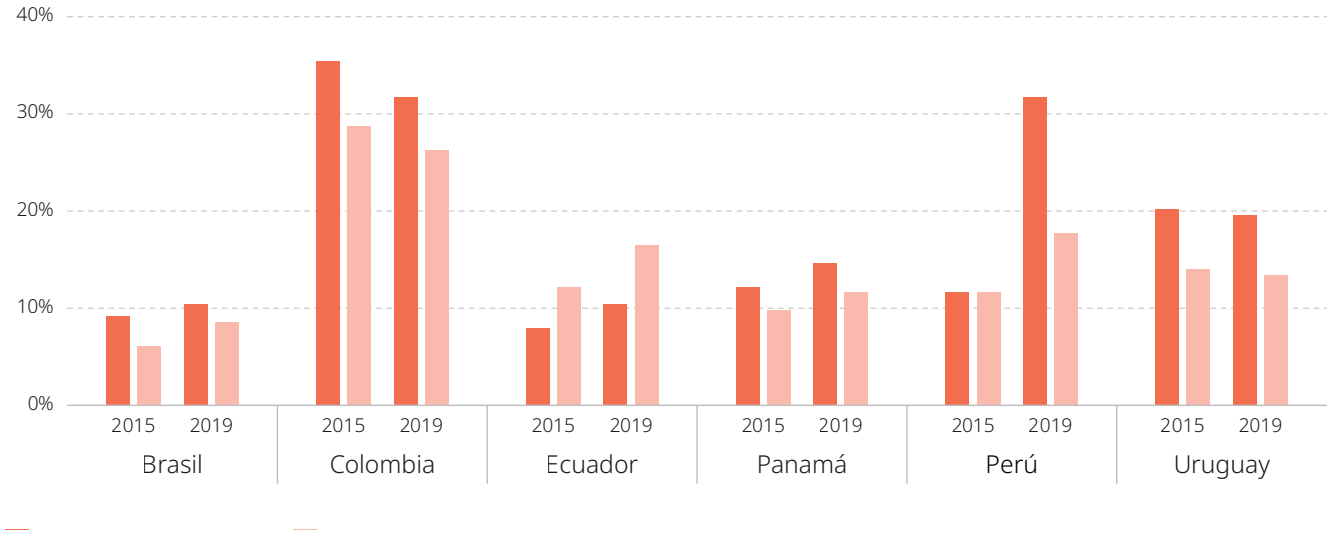
Porcentaje de trabajadores que desean otro trabajo o más horas de trabajo, con secundaria completa



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

FIGURA 21

Porcentaje de trabajadores que desean otro trabajo o más horas de trabajo, con terciaria completa



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

En suma, los afrodescendientes obtienen menores ingresos en el mercado laboral incluso cuando obtienen un título técnico o universitario. También expresan más insatisfacción con sus empleos actuales, ganan salarios más bajos que sus pares blancos y mestizos, y enfrentan techos de cristal para su desarrollo profesional.

En toda la región, los afrodescendientes experimentan tasas de informalidad y subempleo más altas que el promedio, independientemente del nivel educativo. No sorprende entonces que los jóvenes afrodescendientes y sus familias sean escépticos de las ventajas de continuar su educación, en general, o que vean la deserción escolar como una opción razonable desde el punto de vista meramente económico.

Los impactos de COVID-19 sobre las desigualdades raciales en la educación

La gran diversidad de factores que afectan a los afrodescendientes en la escuela se ha visto agravada durante la presente pandemia. Para febrero de 2021, alrededor de 120 millones de los niños en edad escolar de la región ya habían perdido o corrían riesgo de perder un año lectivo de educación presencial.[66] Se estima que al menos 15% de estos estudiantes no volverán a las escuelas.[67] El confinamiento prolongado también distorsionó los servicios escolares relativos a inmunización, programas de alimentación escolar, apoyo psicológico, además de aumentar el riesgo de embarazos adolescentes, explotación sexual, matrimonio infantil y otras formas de violencia.[68]

Aun así, es difícil estimar el impacto real de COVID-19 en la participación de los afrodescendientes en la escuela, o en sus tasas de abandono, pues son pocos los países que cuentan con datos actualizados y desagregados por raza y etnicidad. Adicionalmente, la naturaleza remota de la recolección de datos durante la pandemia podría contribuir a deficiencias de calidad y detección de tendencias derivadas de herramientas como las encuestas de hogares. Sabemos, sin embargo, que la

66 Di Gropello, Emanuela. 2020. "The Costs of COVID-19 in Education in Latin America: Acting Now to Protect the Future of Our Children." *World Bank Blogs*, 7 de octubre, 2020. https://blogs.worldbank.org/education/costs-covid-19-education-latin-america-acting-now-protect-future-our-children.

67 *Ibid*.

68 Fernández Aráuz, Andrés. 2020. "Efectos de la COVID-19 sobre el sistema educativo costarricense (II parte)." *Delfino*. https://delfino.cr/2020/08/efectos-de-la-covid-19-sobre-el-sistema-educativo-costarricense-ii-parte.

pandemia ha intensificado los efectos de la brecha digital, incluyendo su dimensión racial, y ha disminuido el acceso al aprendizaje remoto de la mayoría de los niños y jóvenes afrodescendientes. Este acceso desigual a los recursos remotos y en línea—que va más allá de las computadoras e incluye radio y televisión—ha empeorado las brechas preexistentes descritas en páginas anteriores.[69]

Las disparidades al interior de los países también son enormes, donde niños y jóvenes de entornos menos privilegiados son los más afectados, principalmente debido a la falta de acceso a herramientas de aprendizaje en línea, falta de apoyo de los padres y dificultades económicas. Por ejemplo, mientras en Brasil el 92% de los estudiantes participa en actividades de educación remota en la región sur del país, solo el 52% de los estudiantes lo hace en la región más pobre del noroeste.[70] Aun en un país como Chile, donde muchas escuelas están en condiciones de brindar enseñanza remota, se calcula que la educación en línea solo habría mitigado entre 30% y 12% de las pérdidas en aprendizaje asociadas al cierre de escuelas, dependiendo de la duración del cierre (6 o 10 meses), y entre 18% y 6% en escuelas públicas, a donde asisten la mayoría de los estudiantes de hogares de ingreso bajo.[71] Por otro lado, mientras muchas escuelas privadas, a donde normalmente asisten estudiantes de hogares con ingresos altos, abrieron cuando lo permitieron las condiciones sanitarias, una gran parte de las escuelas públicas permaneció cerrada por varios meses, profundizando las desigualdades de aprendizaje. Las estimaciones muestran que, con un cierre de diez meses, se espera que los estudiantes del quintil más pobre, entre los que están sobrerrepresentados los afrodescendientes, pierdan 11 puntos PISA más que los estudiantes en el quintil más rico.[72] De hecho, en Uruguay, casi cuatro de cada cinco afrodescendientes entre 5 y 18 años se encuentran en los dos quintiles más pobres de la distribución de ingresos; en Brasil éstos representan dos tercios de la población afro (ver Figura 22).

69 CEPAL y UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2020. *Education in the Time of COVID-19*, p.7.

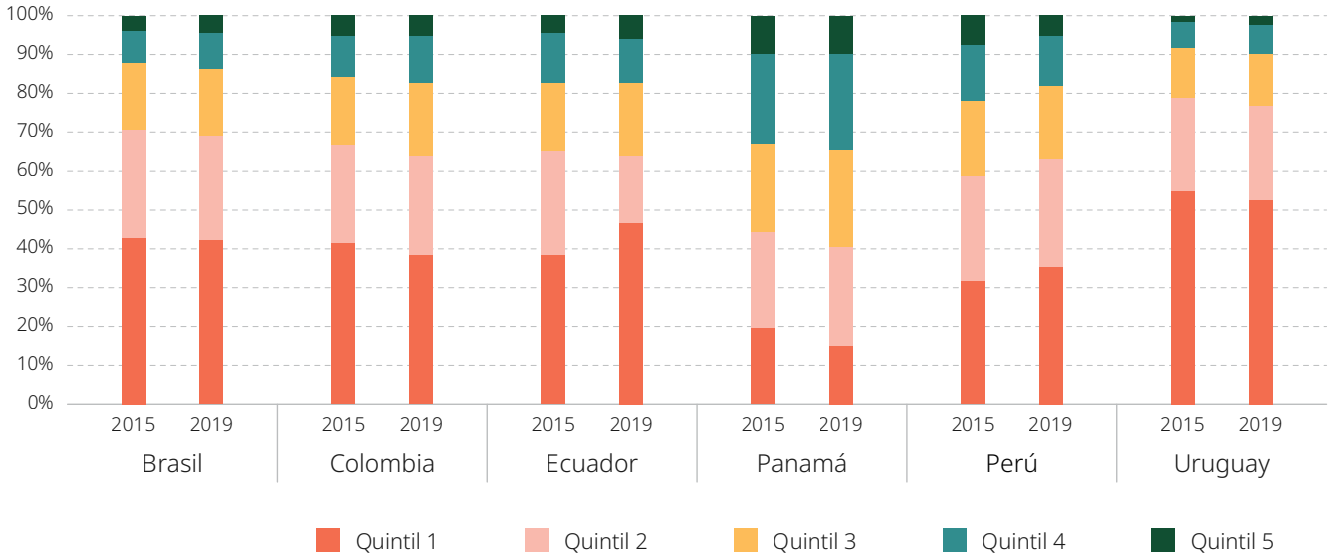
70 Banco Mundial. 2021. *Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial, p. 29.

71 *Ibid.*

72 *Ibid,* p. 37.

FIGURA 22

Distribución por quintiles de niños y jóvenes afrodescendientes entre 5 y 18 años de edad



FUENTE: ELABORADO POR LOS AUTORES UTILIZANDO LA SEDLAC (CEDLAS Y BANCO MUNDIAL).

Asimismo, en Brasil, las estimaciones apuntan a que el cierre de las escuelas incrementó la pobreza de aprendizaje a razón de 2,6 puntos porcentuales y alcanzaría al 45% de la población escolar.[73] Teniendo en cuenta que la pobreza de aprendizaje es más aguda en las regiones donde hay más alta concentración de afrodescendientes, este grupo enfrenta un riesgo mucho mayor de ser fuertemente impactado por la pandemia. Un análisis basado en el índice de pobreza estudiantil[74] llego a conculsiones similares: en el Norte y Noreste del país, que concentran la mayor proporción de afrodescendientes, los mecanismos de protección social que brindan las escuelas a los estudiantes estaban mucho más expuestos al riesgo de la pandemia.[75]

73 Lautharte, Ildo, Andre Loureiro, Marcelo Becerra, João Pedro Azevedo y Diana Monteiro. 2020. *Covid-19 in Brazil: Impacts and Policy Responses.* Washington, DC: Banco Mundial, p.3.

74 De fecha 2017 y basado en la disponibilidad de alimentos en las escuelas; si los docentes usan internet o tecnología en el aula; si la familia apoya los estudios del niño o la niña; la incidencia de estudiantes que trabajan y abandonos anteriores.

75 Lautharte et al. op. cit. 2020, p. 5.

FIGURA 23

Índice de vulnerabilidad estudiantil, por municipalidad, Brasil

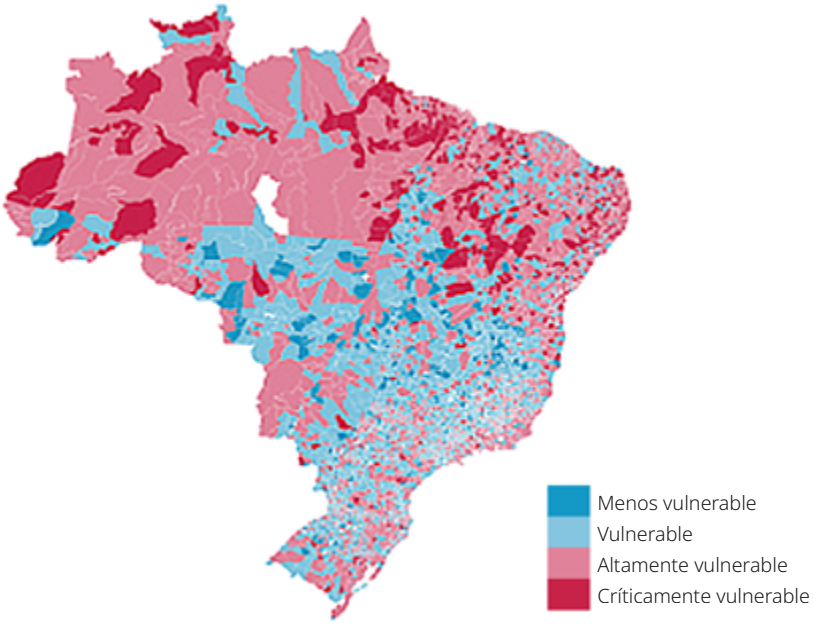
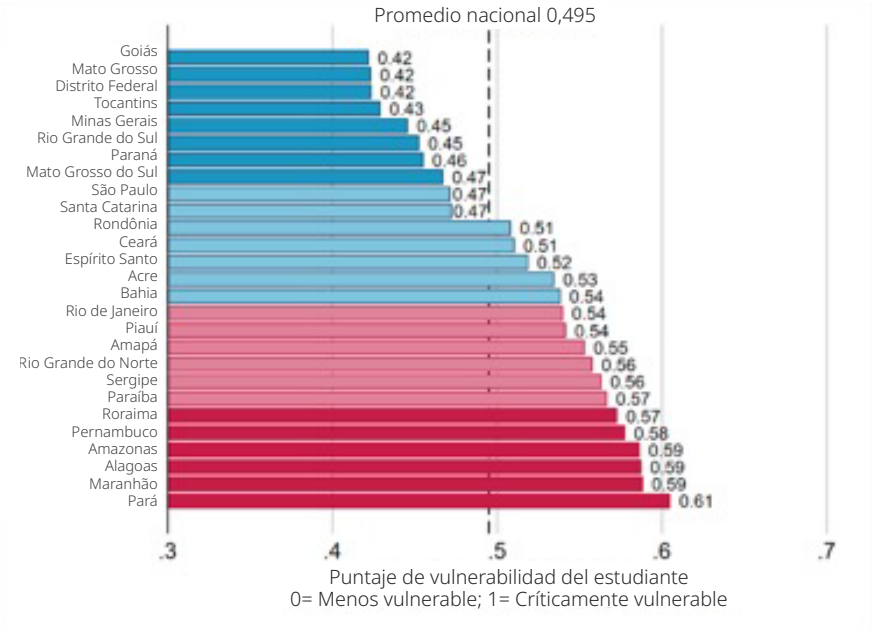


FIGURA 24

Vulnerabilidad estudiantil, por estado, 2017, Brasil

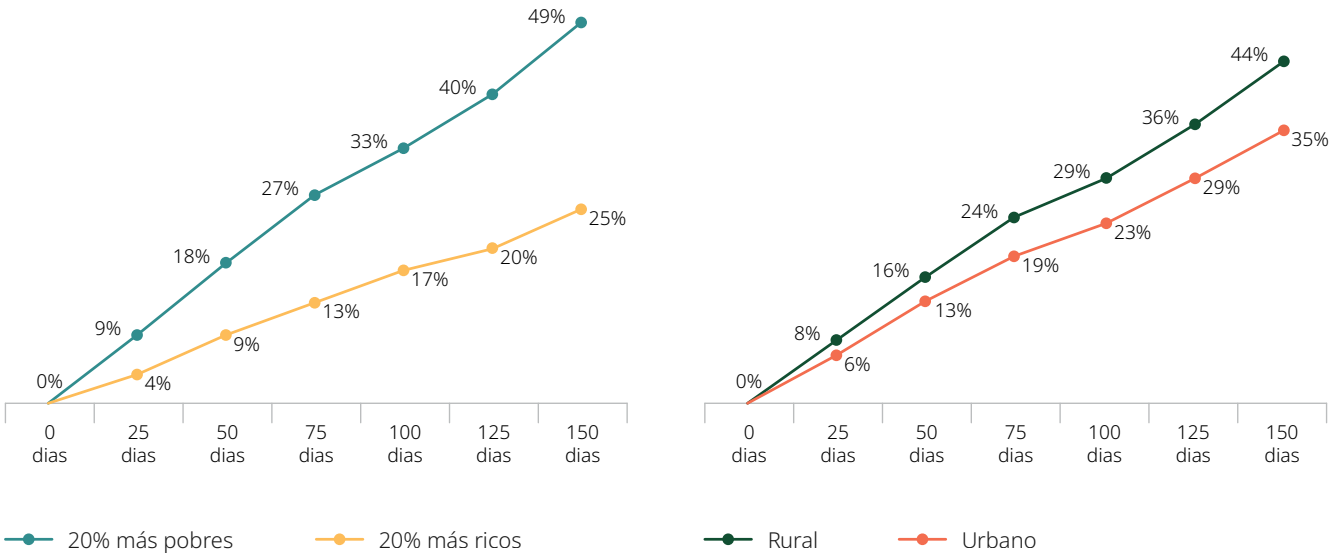


FUENTE: LAUTHARTE ET AL., BANCO MUNDIAL, 2020.

En Colombia, la pérdida de aprendizaje de los estudiantes del quintil más pobre podría ser dos veces más alta que la de los estudiantes del quintil más rico, aun con reapertura parcial de las escuelas. A diciembre de 2020[76] podrían haber desertado[77] entre 53.000 y 76.000 estudiantes. Las pérdidas en aprendizaje para quienes cursan 5º año, como porcentaje de lo que podrían haber aprendido, se ubican en el 49% para el 20% más pobre y en 25% para el 20% más rico, para marzo de 2021, cuando ya habían pasado 150 días del cierre de escuelas (ver Figura 25).

FIGURA 25

Brechas en pérdidas de aprendizaje para 5º Grado (como % de lo que hubieran podido aprender) en Colombia. izquierda: por condición socioeconómica (más rico vs más pobre); derecha: por región (rural vs urbana)



FUENTE: BANCO MUNDIAL, 2020.

Se aprecian las mismas tendencias en otros países también. En Perú, a partir de marzo de 2021 los resultados de aprendizaje de los estudiantes provenientes del quintil más pobre habían bajado un 7% y la brecha que los separaba del quintil más rico había crecido un 6%.[78] En Chile, estimaciones realizadas por el Ministerio de

76 *Ibid*, p. 41.
77 Di Gropello op. cit. 2020, p. 38.
78 *Ibid.*

Educación indicaron que los estudiantes del quintil más pobre podrían perder hasta el 95% de su aprendizaje anual si las escuelas se cerraban durante 10 meses. El volumen de pérdida de aprendizaje se ubicó 31 puntos porcentuales por encima del quintil más rico.[79] La brecha en aprendizaje remoto entre los quintiles más pobre y más rico también fue pronunciada, casi 95 puntos porcentuales en algunas regiones y 62 puntos porcentuales a nivel nacional (89% de logro de aprendizaje entre estudiantes del quintil más rico, 27% para los del quintil más pobre).[80]

La buena noticia es que la región ha implementado algunas respuestas para cerrar la brecha digital antes y durante la pandemia de COVID-19. El Plan Ceibal de Uruguay es un claro ejemplo de esto (ver más arriba), pero en Colombia el Ministerio de Educación también puso a disposición de la comunidad educativa más de 80.000 recursos, incluyendo apps educativas y videojuegos, durante la pandemia.[81] Se implementaron además otras medidas complementarias, como el aumento de acceso a contenido digital, la transmisión de contenido educativo a través de canales de televisión nacional y local, y la distribución de materiales didácticos en físico.[82] En Brasil, para ayudar a los hogares a prepararse para el retorno a clases de forma regular y remota, el estado de São Paulo se asoció con proveedores locales de internet, para reducir el costo de este servicio y hacerlo más accesible a las familias más vulnerables. Sésamo Workshop, la organización sin fines de lucro responsable del programa de TV Plaza Sésamo, que comenzó su historia en América Latina en los años 70 promoviendo la educación a través de una estrategia de programación televisiva inclusiva,[83] trabajó en sociedad con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para brindar recursos que ayudaran a transformar las oportunidades de aprendizaje durante la pandemia.[84] Esta estrategia está dirigida a un conjunto diverso de beneficiarios que incluye, entre otros, a afrocolombianos, refugiados y migrantes venezolanos.

79 *Ibid.*

80 Ministerio de Educación de Chile. 2020. *Impacto del Covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Centro de Estudios, p.5.

81 Banco Mundial op. cit. 2020, p. 23.

82 *Ibid*, p. 24.

83 https://www.sesameworkshop.org/where-we-work/latin-america

84 BID (Banco Interamericano de Desarrollo). 2020. "BID y Sésamo Workshop trae contenido de Sésamo a niños y niñas en América Latina." Comunicado de Prensa, 9 de junio de 2020.

En síntesis, la pandemia afectó el aprendizaje escolar en todos los niveles y países, pero las minorías excluidas fueron las que más sufrieron. Las desventajas acumuladas que enfrentaban en las aulas antes de la emergencia sanitaria se vieron multiplicadas por otros obstáculos socioeconómicos, como la brecha digital o las condiciones de vivienda precaria, dificultando un aprendizaje remoto de calidad. Los países han diseñado e implementado programas que atienden la crisis actual, pero estos debían transformarse en políticas más permanentes y ambiciosas para eliminar las barreras estructurales. Los próximos capítulos ahondan precisamente en los esfuerzos que realizan los países en su intento de revertir estos resultados negativos y crear sistemas educativos inclusivos desde la perspectiva etnoracial.

Bibliografía: Capítulo 1

Banco Mundial. 2013. *A Public Expenditure Review for Paraguay: The Quest for Optimal Tax and Expenditure Policies for Shared Prosperity*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2015a. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Costa Rica*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2015b. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: El Salvador*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2015c. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Panama*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2016a. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Guatemala*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2016b. *Central America Social Expenditures and Institutional Review: Nicaragua*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2016c. *Mexico Public Expenditure Review Final Report*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2017. *A Fair Adjustment: Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2019. *Ecuador Public Finance Review Phase II*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2020. *Impactos de la crisis del Covid-19 en la educación y respuestas de politica en Colombia*. Washington, DC: Banco Mundial.

Banco Mundial. 2021. *Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial.

BID (Banco Interamericano de Desarrollo). 2020. "BID y Sésame Workshop trae contenido de Sésamo a niños y niñas en América Latina." Comunicado de Prensa, 9 de junio de 2020.

Bruns, Barbara y Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial.

CAF (Banco de Desarrollo de América Latina). 2020. *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*. https://scioteca..com/bitstream/handle/123456789/1540/El_estado_de_la_digitalizacion_de_America_Latina_frente_a_la_pandemia_del_COVID-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2019. *Afrodescendent Women in Latin America and the Caribbean: Debts of Equality*. Santiago: CEPAL.

CEPAL y UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2020. *Education in the Time of COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf

CETIC. 2020. *TIC domicílios 2019: Principais resultados, 26 de Maio de 2020*. https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf.

Corbetta, Silvina. 2020. *Argentina Background Paper for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All.*

de Oliveira Barbosa, Maria Ligia. 2005a. "As relações entre educação e raça no Brasil: Um objeto em construção." En *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, por Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa y Maria Eugénia Ferrão (eds.), 5–20. Río de Janeiro: IPEA/Ford Foundation.

de Oliveira Barbosa, Maria Ligia. 2005b. "A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil." En *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*, por Sergei Soares, Kaizô Iwakami Beltrão, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, y Maria Eugénia Ferrão (eds.). Río de Janeiro: IPEA/Ford Foundation.

Di Gropello, Emanuela. 2020. "The Costs of COVID-19 in Education in Latin America: Acting Now to Protect the Future of Our Children." *World Bank Blogs*, 7 de octubre de 2020. https://blogs.worldbank.org/education/costs-covid-19-education-latin-america-acting-now-protect-future-our-children.

Fairlie, Robert. 2014. *Race and the Digital Divide.* Universidad de California Santa Cruz, Departamento de Economía. https://escholarship.org/uc/item/48h8h99w.

Fernández Aráuz, Andrés. 2020. "Efectos de la COVID-19 sobre el sistema educativo costarricense (II parte)." *Delfino.* https://delfino.cr/2020/08/efectos-de-la-covid-19-sobre-el-sistema-educativo-costarricense-ii-parte.

Ferreyra, Maria Marta, Circo Avitable, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean.* Washington, DC: Banco Mundial.

Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez, y Flavia Carbonari. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC: Banco Mundial.

Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara y Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.

Hernández, Tanya Katerí. 2012. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge: Cambridge University Press.

Inter-American Commission on Human Rights. 2011. *The Situation of People of African Descent in the Americas*.

ITU (Unión Internacional de Telecomunicaciones). 2020. *Connecting Humanity: Assessing Investment Needs of Connecting Humanity to the Internet by 2030*.

Josephson, Kimberly, Robert Francis y Shubha Jayaram. 2018. *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe: Lecciones desde México y Chile*. Caracas: CAF: . http://scioteca..com/handle/123456789/1246.

Lautharte, Ildo José, Andre Loureiro, Marcelo Becerra, João Pedro Azevedo y Diana Monteiro. 2020. *Covid-19 in Brazil: Impacts and Policy Responses. A World Bank Rapid Assessment*. Washington, DC: Banco Mundial.

MacGillis, Alec. 2020. "The Students Left Behind by Remote Learning." *New Yorker*, 28 de septiembre, 2020. https://www.newyorker.com/magazine/2020/10/05/the-students-left-behind-by-remote-learning.

Ministerio de Educación de Chile. 2020. *Impacto del Covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Centro de Estudios.

Office of the Special Rapporteur for Freedom of Expression of the Inter-American Commission on Human Rights. 2020. "States of the Region Must Accelerate Universal Internet Access Policies during the COVID-19 Pandemic and Adopt Differentiated Measures to Incorporate Groups in Vulnerable Situations." Comunicado de Prensa, 31 de agosto, 2020.

Oliveira Gonçalves, Luiz Alberto, Natalino Neves da Silva y Nigel Brooke. 2014. "Brazil." En *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, editado por Peter A.J. Stevens y A. Gary Dworkin, 158–9. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Plan Ceibal. 2017. *10 años Plan Ceibal: Hicimos historia haciendo futuro*. Montevideo: Plan Ceibal. https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf

Sanchez, Margarita, Maurice Bryan y MRG Partners. 2005. *Afro-descendants, Discrimination and Economic Exclusion in Latin America*. Minority Rights Group International. http://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-78-Afro-descendants-Discrimination-and-Economic-Exclusion-in-Latin-America.pdf.

UNICEF y CEPAL (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2020. *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. Montevideo: UNICEF y CEPAL.

UNICEF y ITU (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Unión Internacional de Telecomunicaciones). 2020. *Youngsters and Internet 2020: Estimating Digital Connectivity during the COVID-19 Pandemic*.

UNICEF y UNESCO (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2012. *Completar la escuela: Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Ciudad de Panamá: UNICEF.

Universidad de la Republica del Uruguay. 2020. *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas: Los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya*.

Valladão Flores, Roberto y Luiz Guilherme Scorzafave. 2014. "Effect of Racial Segregation on Proficiency of Brazilian Elementary School Students." *Economia* 15 (1): 20–29.

Wanda Cabella, Mathías Nathan y Mariana Tenenbaum. 2013. "La población afro-uruguaya en el Censo 2011." En *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, segunda edición, por Juan José Calvo (ed.). Montevideo: Programa de Población, Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de la República.

2

LOS AFRODESCENDIENTES EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Los datos presentados en el capítulo anterior muestran que, luego de controlar diferentes variables, los estudiantes afrodescendientes siguen quedando rezagados en los sistemas educativos de toda la región. Tienen acceso a educación de menor calidad, quedan relegados en cuanto a asistencia y finalización escolar, tienen un acceso limitado a las tecnologías digitales y, luego de completar su ciclo educativo, tienen retornos mucho menores en el mercado laboral por los años invertidos en educación. Las consecuencias educativas de la pandemia de COVID-19—la peor crisis educativa en muchas generaciones—multiplican esta elevada desigualdad y profundizan la brechas existentes, llevando a pérdidas que tendrán importantes consecuencias intergeneracionales.

Varios factores interrelacionados explican parcialmente la exclusión afrodescendiente en los sistemas educativos. Existen factores socioeconómicos, por supuesto. En un informe previo señalamos que los afrodescendientes no solo estaban sobrerrepresentados entre los pobres—representan cerca del 50% de los que viven en pobreza extrema en la región, a pesar de ser solo un cuarto de la población—sino que también eran 2,5 veces más propensos a vivir en pobreza crónica, atrapados en ciclos intergeneracionales de exclusión.[85] En consecuencia, muchos hogares afrodescendientes tienen problemas para cubrir sus necesidades básicas, incluidos los costos relativos a la educación de los niños y niñas, ya sean directos, como las matrículas y materiales escolar, o indirectos, como el transporte, la alimentación o el verse privados de ingresos cuando sus jóvenes en edad activa están fuera del mercado laboral.[86]

Pero la exclusión de la educación es multidimensional y el entorno socioeconómico del hogar constituye solo uno de los factores desencadenantes entre muchos otros. Por ejemplo, las altas tasas de deserción escolar han reducido históricamente el número de afrodescendientes que se incorporan al sector educación (sea como docentes o en otras profesiones relacionadas), lo que lleva a una falta crónica de modelos a seguir en la escuela, que son importantes para que los niños y jóvenes afrodescendientes se reconozcan en el sistema educativo.[87] Otro agravante es la discriminación estructural en el mercado laboral, que se ve reflejado en grandes brechas salariales en todos los países, y que aumenta con el nivel educativo, así como también las elevadas tasas de

85 Freire et al. op cit. 2018.

86 En Brasil, la encuesta nacional más reciente realizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas (IBGE), que se focalizó específicamente en el sector educación, encontró que en 2018 el 71,1% de los 10 millones de jóvenes de entre 14 y 29 años de edad que no asistían a clase o habían abandonado sin completar la educación básica, eran afrodescendientes. La mayoría de ellos expresó que la principal razón por la que abandonaron sus clases fue la necesidad de comenzar a trabajar. Un estudio en Uruguay encontró que entre las principales causas de deserción escolar estaban el trabajo y las dificultades económicas en el caso de los varones y en el de las niñas el embarazo o la necesidad de atender situaciones familiares (por ejemplo, cuidado de otros miembros de de la familia). Todos ellas se daban con más frecuencia entre los afrodescendientes que entre los no afrodescendientes. En Argentina, investigaciones recientes descubrieron que, puesto que la mayoría de los afrodescendientes vive en zonas periféricas, con menos acceso a servicios básicos, los costos de transporte hacia instituciones de educación superior son mayores, y van de la mano con otras serias inquietudes relativas a la seguridad, especialmente en el caso de mujeres afrodescendientes (IBGE. 2019. Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua - Educação (PNAD-C). Brasília: IBGE; De Armas, Gustavo. 2019. "El derecho a la educación en la niñez afrodescendiente en Uruguay. Avances, asignaturas pendientes y desafíos." En *Construyendo políticas públicas hacia los niños, ninãs y adolescentes afrodescendientes de las Américas y el Caribe.* Montevideo: MIDES. En UNICEF y CEPAL. 2020. *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*; Corbetta et al. 2020 op. cit.).

87 Sanchez, Bryan y MRG partners op. cit. 2005, p. 32. Además, un estudio cualitativo reciente realizado en Argentina también sugiere que la participaión de afrodescendientes entre profesores y órganos directivos de universidades del país es sorprendentemente muy baja (Corbetta et al. op. cit. 2020).

desempleo, subempleo, informalidad y la subsiguiente tendencia a verse segregados a empleos de baja calidad. Más aún, como se demostró en el capítulo anterior, el retorno por inversión en educación que obtienen los afrodescendientes disminuye notoriamente luego de la educación primaria, lo cual podría llevar a pensar que la deserción escolar es una decisión económica racional. La escasa representación de afrodescendientes en posiciones de liderazgo, tanto del ámbito público como del privado, constituye otro importante desincentivo.[88]

Aun así, nada de lo anterior explica totalmente por qué es tan alta la tasa de deserción entre niños, niñas y jóvenes afrodescendientes. De hecho, luego de controlar muchas de estas variables observables, como el entorno socioeconómico del hogar, el nivel educativo de los padres o la ubicación del hogar, los afrodescendientes siguen teniendo un 15% menos de probabilidad de completar la educación secundaria en países como Uruguay, Brasil o Perú. Numerosos estudios señalan que la discriminación, ya sea directa o indirecta, es una potencial explicación de por qué los afrodescendientes encuentran más dificultades o menos incentivos para permanecer en el sistema educativo. De hecho, varios estudios destacaron que las aulas pueden fácilmente convertirse en entornos hostiles para los niños afrodescendientes, contribuyendo a desilusionarlos y desvincularlos.[89]

La discriminación es en sí misma multidimensional y difícil de rastrear, más aún de cuantificar. Los actos discriminatorios pueden ir desde una sutil diferencia en el trato o en las expectativas que se tienen de un niño hasta expresiones abiertas de racismo y desprecio, que pueden marcar a los niños y jóvenes y favorecen su deserción temprana o estimulan resultados inferiores a su capacidad.[90] Varios estudios han demostrado que las representaciones de las minorías etnoraciales en los textos escolares no logran promover el reconocimiento de las identidades afrodescendientes y, por el contrario, contribuyen a promover representaciones estereotipadas o folklóricas de ellos.[91]

88 Freire et al. op. cit. 2018.

89 Sanchez, Bryan y MGR Partners op. cit. 2005.

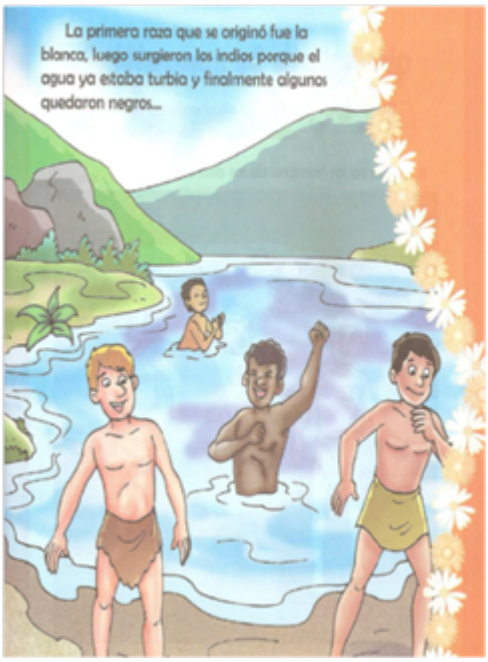
90 Estos patrones han sido identificados en Argentina y Uruguay (ver Sanchez, Bryan y MGR Partners op. cit. 2005). Un análisis reciente realizado en escuelas secundarias de Uruguay en 2019 también encontró que el 56,5% de los estudiantes eran objeto de insultos y comentarios negativos por sus pares, de los cuales 33,9% se relacionaban con el color de su piel o cabello y 27,8% con su identidad racial o étnica (ANEP y Ministerio de Desarrollo Social Uruguay. 2019. *Convivencia y discriminación en educación media: Resultados preliminares*).

91 Ver Freire et al. op. cit. 2018.

Si bien los textos son solo una entre múltiples herramientas pedagógicas a disposición de docentes y niños, permiten una mirada al abordaje de las temáticas de raza y racismo en el aula, que o bien reproducen o deconstruyen ideas discriminatorias. En 2013, un texto de lectura obligatoria para alumnos de segundo grado de escuela desencadenó una controversia en Perú, al describir el origen de la "raza negra" como el resultado de bañarse en "agua turbia" (ver Figura 26). El texto fue inmediatamente retirado del currículo nacional, pero las representaciones de este estilo—aunque generalmente más sutiles—no son infrecuentes en la región y llaman a una reflexión sobre la inclusión o no de estos temas en los materiales didácticos escolares.

FIGURA 26

"El origen de las razas"



FUENTE: AROMAS, EDITORIAL SAN MARCOS, LIMA, 2010.

NOTA: EL TEXTO DE LA FOTO DICE: "LA PRIMERA RAZA QUE SE ORIGINÓ FUE LA RAZA BLANCA, LUEGO SURGIERON LOS INDIOS, PORQUE EL AGUA YA ESTABA TURBIA, Y FINALMENTE ALGUNOS QUEDARON NEGROS...".

Por esta razón, en las siguientes páginas presentamos un análisis sistemático del tratamiento de las relaciones de raza y afrodescendencia en textos oficiales, o recomendados oficialmente, para cursos de historia/ciencias sociales (dependiendo del país) y lenguaje de los últimos años de primaria y los primeros de secundaria

en diez países. En total, examinamos 40 libros (ver Anexo B).[92] Estos textos no representan el universo de libros disponibles en esos países o grados seleccionados y somos conscientes de que las representaciones etnoraciales pueden variar considerablemente en otros materiales. Sin embargo, esta muestra ofrece una buena reseña de las tendencias más comunes en áreas y textos orientados a la educación general en momentos clave de la trayectoria educativa de niños y jóvenes.

¿Por qué historia y lenguaje? El enfoque en textos de historia pretende examinar representaciones de afrodescendencia en un área que durante mucho tiempo ha sido señalada, tanto por especialistas como por movimientos afrodescendientes, como crítica para dejar atrás siglos de invisibilidad y exclusión de las narrativas de nación y ciudadanía (por ejemplo, las contribuciones de los afrodescendientes a la historia del país; el papel de la esclavitud y su abolición; la historia del racismo y el reconocimiento de las luchas antirracistas; personajes históricos afrodescendientes; etc.).[93] Los textos de lenguaje se incluyen para entender las representaciones implícitas de las categorías etnoraciales en un área curricular donde las relaciones de raza no son centrales a la asignatura, pero que sirven como medio para expresar ideas y creencias que reflejen sesgos y prejuicios contra las minorías vulnerables, en definiciones implícitas de "la familia", por ejemplo, o en representaciones de roles profesionales y estatus, normas sociales, entre otras.

El análisis se focalizó en la inclusión y exclusión de afrodescendientes en áreas específicas de estos textos, para permitir comparaciones sistemáticas y evitar otros sesgos analíticos. Es decir, se observó (1) las figuras y/o dibujos donde se representan afrodescendientes; (2) los contextos en los cuales se les presenta; (3) los roles o profesiones que comúnmente se les atribuyen (por ejemplo, profesionales, estudiantes, trabajadores de la construcción, sirvientes, etc.); (4) menciones directas a los afrodescendientes en los textos y leyendas; y (5) cómo se abordan los temas de racismo y discriminación, si es que se abordan. El análisis también adoptó un enfoque interseccional, que consideró la representación de temas como género y discapacidad.

92 Incluyendo Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela.

93 Ferrão Candau op. cit. 2013.

Cabe destacar que muchos textos escolares incluidos en esta evaluación son materiales valiosos en sí mismos, que presentan perspectivas críticas sobre varios temas y son actualizados en sus respectivas disciplinas. No obstante, este ejercicio pretendía entender si en sus discusiones se consideran las necesidades específicas y los puntos de vista de niños, niñas y jóvenes afrodescendientes; si plantean una representación equilibrada de las relaciones raciales; y si reconocen las identidades y contribuciones de los afrodescendientes a la educación en dos asignaturas fundamentales de la formación general de los alumnos. Esta revisión se fundamenta en la convicción de que, para erradicar la discriminación y el racismo estructural del ámbito educativo, se debe abordar la inclusión etnoracial como una dimensión integral del proceso de aprendizaje, donde cada asignatura debería apartarse de las visiones eurocéntricas que han normalizado creencias, prejuicios y normas sociales que perpetúan la desigualdad y la exclusión.

Imágenes de raza y racismo

El trato dado a los afrodescendientes en los textos escolares, ya sea en su representación gráfica como en el texto asociado, ha sido objeto de estudio durante muchas décadas, tanto en América Latina como fuera de la región. Un estudio de 252 libros didácticos de la lengua portuguesa de cuarto grado de primaria, publicados entre 1975 y 2004, concluyó que éstos reproducían y/o propiciaban discursos racistas. Se encontró que los textos presentaban a las personas blancas como la máxima representación de la humanidad y las colocaba como interlocutores clave de esos libros, a la vez que relegaba a los personajes negros a la posición de grupo excluido. La inclusión de afrodescendientes se restringía a temas y espacios sociales específicos, con menos participación en las acciones y palabras y, por lo general, se les describía de manera pasiva o servil.[94]

94 Baptista da Silva, Paulo Vinicius. 2008. *Racismo em livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, Brazil: Editorial Autêntica.

En respuesta a estas viejas tendencias discriminatorias en los contenidos curriculares, en los años 80 el Programa Nacional Brasileño de Textos Escolares (PNLD en portugués) comenzó a monitorear textos escolares para cambiar los sesgos de las casas editoras y autores, y así revertir la divulgación de prejuicios y mensajes discriminatorios. La tarea, no obstante, ha sido elusiva, pues las jerarquías raciales que existen en el ámbito escolar se manifiestan de mil formas, incluyendo sutiles diferencias en la probabilidad de recibir elogio o crítica verbal, prácticas no verbales que demuestran retención de afecto o prácticas pedagógicas que, de manera consciente o no, refuerzan estereotipos raciales o la invisibilidad de los afrodescendientes.[95]

La presencia o ausencia de afrodescendientes en las ilustraciones de los libros representa una buena manera de evaluar sesgos en la manera como se representan o ignoran temas etnoraciales. También arroja luz sobre los roles y valores directa o indirectamente asignados a los afrodescendientes, en temas que se tratan a diario en el aula, como los valores familiares, la historia, la comprensión lectora, la ciudadanía, etc.

El análisis de 40 textos de diez países que se realizó para este informe muestra que la región se ha alejado lentamente del tipo de representaciones reportadas en los años 80, cuando los afrodescendientes solían aparecer en roles estereotípicos de sumisión (como mucamas, trabajadores de la construcción, etc.).[96] Sin embargo, aún subsisten importantes sesgos y prejuicios, tanto en el número de apariciones como en la variedad de roles asignados a ellos, así como en las situaciones a las que normalmente se les asocia. De las 5.121 imágenes analizadas, promediando unas 512 por país, los afrodescendientes están representados en solo el 15%, con una variabilidad de entre 9% y 23% de las imágenes totales en los textos seleccionados, a pesar de ser cerca de un cuarto de la población representada.

95 Paixão, Marcelo. 2009. *The Paradox of the "Good" Student: Race and the Brazilian Education System.* Washington, DC: PREAL; Cabella, Wanda, Mathías Nathan y Mariana Tenenbaum op.cit. 2013.

96 Pinto, Regina. 1987. "A representação do negro em livros didáticos de leitura." *Caderno de Pesquisas* 63, Nov. (1987): 88–92, citado en Paixão op. cit. 2009, 23..

FIGURA 27

Ecuador: imagen de una protesta

FUENTE: ESTA IMAGEN APARECIÓ EN UN LIBRO DE ESTUDIOS SOCIALES PARA EDUCACIÓN PRIMARIA (6º GRADO).

No existe una correlación entre el tamaño y proporción de la población afrodescendiente en cada país y el número de representaciones en las imágenes de los textos escolares. Por ejemplo, mientras que en Brasil los afrodescendientes representan más de la mitad de la población total (26% de ellos con edades de 5 y 18 años), solo el 19,5% de las imágenes de los textos los representaban, ya sea como sujetos activos o pasivos. En Venezuela, otro país con una gran proporción de afrodescendientes (55% del total), estos aparecen en tan solo el 24% de las imágenes analizadas. En Nicaragua, por el contrario, donde los afrodescendientes constituyen una pequeña proporción de la población (por debajo del 1%), estaban presentes en casi el 35% de las imágenes.

Si bien es difícil determinar cuál sería la representación proporcional correcta, la subrepresentación de los afrodescendientes en países con gran concentración de afrodescendientes, como Brasil o Venezuela, sugiere que ideales de raza blanca continúan dominando la iconografía de los principales temas discutidos, ya sea "la familia" o la contribución de diferentes grupos sociales a una temática específica.

Cabe acotar, sin embargo, que la cantidad o presencia de afrodescendientes en las ilustraciones de textos no refleja necesariamente un acto de reconocimiento o inclusión. En Nicaragua, por ejemplo, la abundancia relativa de afrodescendientes en las imágenes de los libros casi siempre los presenta de manera estereotípica, vinculada a representaciones folklóricas como la danza y la música, mientras que los pueblos Creole y Garífuna se presentan como pueblos indígenas, sin reconocer su ancestralidad africana. Los textos analizados de Uruguay y Perú, por su parte, presentan imágenes de afrodescendientes, pero priorizan figuras extranjeras, como Martin Luther King Jr. y Nelson Mandela, sin reconocer personajes afrodescendientes de sus propias nacionalidades.

Los afrodescendientes rara vez aparecen en retratos o primeros planos, o se les señala como individuos notables o personajes históricos, con importantes excepciones, como es el caso de Nelson Mandela. Casi siempre, se les representa como parte de un colectivo o en el trasfondo, frecuentemente en alusiones al folklore. En la Figura 28, por ejemplo, si bien se destaca acertadamente la variedad de culturas y pueblos que hoy viven en la región, solo se muestran jóvenes y mujeres blancos luciendo vestimenta y maquillaje que podría considerarse no tradicional/folklórica. Si bien estas representaciones no son en sí perjudiciales, refuerzan el prejuicio dominante de que las minorías históricamente excluidas están inevitablemente ancladas al pasado y a la tradición, o que constituyen componentes "exóticos" de la nación (el otro dentro del Estado).

Por lo expuesto, hay una sobrerrepresentación significativa de hombres blancos en situaciones prominentes, que abarca casi el 65% de todos los retratos o primeros planos identificados en los 40 libros analizados (ver Figura 29). Esto representa más de diez veces el número de imágenes en donde se presentan afrodescendientes (6%) y más de veinte veces el número de mujeres afrodescendientes (3,6%). Las mujeres blancas, por su parte, aparecen en 19% de todos los retratos y primeros planos, en segundo lugar, debajo de los hombres blancos.

FIGURA 28

Ecuador: retratos múltiples/primeros planos en una sola página

LA IMAGEN VIENE DE UN LIBRO DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA ESCUELA SECUNDARIA.
FUENTE: ESTUDIOS SOCIALES DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

FIGURA 29

México: imagen de un grupo de liberales

LA IMAGEN DE UN GRUPO DE LIBERALES ES EJEMPLO DE LA REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA EN PAÍSES DOMINADOS POR HOMBRES BLANCOS.
FUENTE: HISTORIA, 5TO GRADO, ESCUELA PRIMARIA.

Finalmente, existe poca diversidad en términos de las otras minorías vulnerables en los textos analizados, aparte de los pueblos indígenas. Otros grupos como las personas con discapacidad o la población LGBTI están prácticamente ausentes, y la mayoría de los

textos omite las desventajas superpuestas que podría significar la intersección de estas identidades sobre los individuos o grupos afro.

Las personas con discapacidad solo aparecen 83 veces en los 40 libros analizados, por ejemplo, pero existe una distribución muy desigual entre países. En los textos de Uruguay y Venezuela no aparece ninguna imagen, mientras los de Colombia, Perú, Honduras, Nicaragua y Brasil, combinados, solo muestran seis imágenes de personas con discapacidad. La gran mayoría de las personas con discapacidad, de hecho, aparece en un solo libro de Ecuador (Estudios Sociales de 6º grado), con 65 personas representadas en paridad de género. Sin embargo, si combinamos todos los libros analizados, solo una de las 83 personas con discapacidad representadas en ellos es afrodescendiente, el resto son blancos o mestizos (es decir, personas de ascendencia blanca e indígena).

TABLA 3

Proporción de afrodescendientes (AD) en relación al total de imágenes por país

País	% Población AD* (año del censo)	Número de imágenes analizadas	% de imágenes de personas AD, del total	% de imágenes con hombres AD, del total	% de imágenes con mujeres AD, del total
Nicaragua	0,50% (2005)**	578	34,60%	22,30%	21,30%
Venezuela	53,40% (2011)	410	23,90%	14,10%	13,70%
Brasil	50,90% (2010)	595	19,50%	15,50%	8,20%
Colombia	6,70% (2018)	558	18%	12,20%	5,70%
Ecuador	7,20% (2010)	527	15,60%	10,60%	7,60%
Uruguay	8,10% (2011)	485	14,30%	8,90%	5,60%
Perú	3,60% (2017)	745	10,20%	7,50%	5%
Honduras	1,40% (2013)	553	9,20%	5,60%	5,60%
Costa Rica	7,80% (2011)	148	4,80%	2,70%	2%
México	0,60% (2015)	522	3,40%	2%	2%
Promedio	**14,80%**	**512**	**14,90%**	**10,10%**	**7,70%**

*AD = AFRODESCENDIENTE

** = NO INCLUYE *MISKITOS*.

TABLA 4

Proporción de retratos o primeros planos en las imágenes analizadas, por país, etnicidad y género

País	Número de imágenes analizadas	Número de retratos o primeros planos	% Retratos o primeros planos de hombres blancos	% Retratos o primeros planos mujeres blancas	% Retratos o primeros planos hombres AD	% Retratos o primeros planos mujeres AD
Brasil	595	101	67%	10,90%	16,80%	5%
Colombia	558	246	61,80%	19,90%	8,50%	4,50%
Costa Rica	148	53	84,90%	11,30%	0%	1,90%
Ecuador	527	204	44%	21%	10,80%	4,90%
Honduras	553	210	60%	17,60%	4,30%	2,40%
México	522	223	71,70%	21,50%	0%	0,90%
Nicaragua	578	132	56,80%	22%	8,30%	10,60%
Perú	745	253	59,70%	29,60%	4,30%	2,80%
Uruguay	485	79	68,40%	22,80%	0,20%	0,40%
Venezuela	410	116	75,00%	15,50%	6,90%	0%
Promedio	**512**	**162**	**64,90%**	**19,20%**	**6,10%**	**3,60%**

La subrepresentación de los afrodescendientes en el número de imágenes y en situaciones destacadas (retratos/primeros planos) es agravada por una representación excluyente en términos del contexto o de los roles en los que aparecen. Los afrodescendientes son a menudo representados en ocupaciones y actividades asociadas a la música, la danza y los deportes, así como al trabajo rural, manual o industrial. Esto refleja una visión sesgada y discriminatoria de los roles potenciales y reales que desempeñan o han desempeñado en las sociedades latinoamericanas.

Hay además una llamativa presencia de afrodescendientes en las imágenes de protestas o manifestaciones públicas, especialmente en Ecuador, Honduras y Perú, donde de hecho ésta es la principal situación en la que aparecen. En ocho de los diez países seleccionados, las protestas se encuentran entre las cuatro situaciones más comunes en que se representan hombres y mujeres afrodescendientes (ver Tabla 5). La categoría de protesta se refiere a personas que aparecen participando activamente en diferentes formas de manifestación colectiva, en espacios públicos, pero debe señalarse que en ningún caso las imágenes reflejan formas de violencia o represión. En general, representan a grupos de personas protestando por sus derechos o expresando su identidad étnica, social o política, como puede apreciarse en las Figuras 30 y 31, así como oradores en eventos públicos.

TABLA 5

Ocupación o ámbito de trabajo-profesión de personas afrodescendientes (número total y %), por género y país

		Trabajador manual, industrial o de la construcción		Profesional		Empresario/a		Comerciante		Trabajador doméstico		Deportes		Música/ artes		Nobleza/ Curia		Militar	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Brasil	#	6	1	7	3	-	-	1	-	-	-	3	-	15	4	-	-	3	-
	%	4.4	0.7	5.2	2.2	-	-	0.7	-	-	-	2.2	-	11.1	3	-	-	2.2	-
Colombia	#	10	3	4	-	-	-	-	3	3	-	12	2	17	9	-	-	1	-
	%	4	1.2	1.6	-	-	-	-	1.2	1.2	-	4.7	0.8	6.7	3.5	-	-	0.4	-
Costa Rica	#	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	%	-	-	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-
Ecuador	#	18	-	-	-	-	-	1	-	-	3	2	1	17	2	-	-	3	-
	%	4	-	-	-	-	-	0.2	-	-	0.7	0.5	0.2	3.8	0.5	-	-	0.7	-
Honduras	#	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	16	5	-	-	4	-
	%	-	2.3	-	-	-	-	-	0.8	-	-	1.5	-	12	3.8	-	-	0.03	-
México	#	9	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	%	32.1	17.9	17.9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3.6	-
Nicaragua	#	10	10	5	12	-	-	2	3	-	1	5	1	19	29	-	-	47	3
	%	2	2	1	2.3	-	-	0.4	0.6	-	0.2	1	0.2	3.7	5.7	-	-	9.2	0.6
Perú	#	-	-	4	2	-	-	-	-	1	1	6	2	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	2.3	1.1	-	-	-	-	0.6	0.6	3.4	1.1	-	-	-	-	-	-
Uruguay	#	1	1	2	4	-	-	1	1	-	2	1	-	3	-	12	3	5	3
	%	0.2	0.2	0.4	0.9	-	-	0.2	0.2	-	0.4	0.2	-	0.7	-	2.6	0.7	1.1	0.7
Venezuela	#	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	-	-	4	1	1	1	5	-
	%	-	-	-	2.2	-	-	-	0.7	-	-	-	-	2.9	0.7	0.7	0.7	3.6	-

		Político/ dirigente		Manifesta-ción/ protesta		Estudiante		Trabajador del sector servicios		Trabajador rural o minero		Esposo/a, pareja/ familia		Recreación		Otro		Total
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Brasil	#	17	2	6	-	1	-	2	-	-	-	2	3	6	6	26	21	394
	%	12.6	1.5	4.4	-	0.7	-	1.5	-	-	-	1	5	4.4	4.4	19.3	15.6	100
Colombia	#	17	2	6	-	4	2	-	4	27	7	-	-	10	2	59	50	254
	%	6.7	0.8	2.4	-	1.6	0.8	-	1.6	10.6	2.8	-	-	3.9	0.8	23.2	19.7	100
Costa Rica	#	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	9
	%	-	-	-	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	-	100
Ecuador	#	8	-	162	155	5	5	-	-	-	1	1	2	1	-	31	29	447
	%	1.8	-	36.2	34.7	1.1	1.1	-	-	-	0.2	0.2	0.5	0.2	-	6.9	6.5	100
Honduras	#	-	-	28	25	1	3	2	2	9	-	1	2	2	5	10	12	133
	%	-	-	21.1	18.9	0.8	2.3	1.5	1.5	6.8	-	0.8	1.5	1.5	3.8	7.5	9.2	100
México	#	-	-	1	1	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	28
	%	-	-	3.6	3.6	3.6	7.1	-	-	-	3.6	-	-	-	-	3.6	3.6	100
Nicaragua	#	4	44	24	4	40	52	-	1	15	14	3	12	22	32	47	51	512
	%	0.8	8.6	4.7	0.8	7.8	10.2	-	0.2	2.9	2.7	0.6	2.3	4.3	6.3	9.2	10	100
Perú	#	3	1	29	29	27	12	-	1	1	-	3	3	11	6	23	13	178
	%	1.7	0.6	16.3	16.3	15.8	6.7	-	0.6	0.6	-	1.7	1.7	6.2	3.4	12.9	7.3	100
Uruguay	#	12	-	9	-	1	-	2	1	21	6	-	-	4	3	204	155	457
	%	2.6	-	2	-	0.2	-	0.4	0.2	4.6	1.3	-	-	0.9	0.7	44.6	33.9	100
Venezuela	#	25	1	12	2	7	25	-	-	1	2	1	2	-	-	27	17	138
	%	18.1	0.7	8.7	1.5	5.1	18.1	-	-	0.7	1.5	0.7	1.4	-	-	19.6	12.3	100

TABLA 6

Porcentaje (%) de personas afrodescendientes por ocupación o ámbito de trabajo-profesión representadas en las imágenes, por género

Ocupación	Hombres	Mujeres
Trabajador industrial, físico o manual	2,12%	0,90%
Profesional	1,06%	1,02%
Empresarios	0,00%	0,00%
Comerciante	0,20%	0,35%
Empleado doméstico	0,16%	0,27%
Deportes	1,22%	0,24%
Música/arte	3,57%	2,00%
Nobleza-curia	0,51%	0,16%
Militares	2,71%	0,24%
Político y gobernantes	10,98%	3,92%
Manifestante	11,14%	8,78%
Estudiante	3,49%	3,96%
Empleado del sector de servicios	0,24%	0,35%
Trabajador rural o minero	2,90%	1,22%
Padre-esposo / Madre-esposa	0,43%	0,94%
Ocio	2,20%	2,12%
Otros/sin actividad definida	16,94%	13,69%

FIGURA 30

Honduras: manifestacion de la poblacion Garífuna

LA POBLACIÓN GARÍFUNA EN LOS TEXTOS DE ESTUDIOS SOCIALES. EN ESTE CASO, DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ESTA IMAGEN MUESTRA UNA MANIFESTACIÓN DONDE LA COMUNIDAD EXPRESA SU IDENTIDAD ÉTNICA EN UN ESPACIO PÚBLICO.

FIGURA 31

Ecuador: afrodescendientes en una marcha exigiendo respeto por la naturaleza

TEXTO DE ESTUDIOS SOCIALES DE 6º GRADO MUESTRA UNA MARCHA DE PUEBLOS AFRODESCENDIENTES CUYA IDENTIDAD SE MENCIONA ESPECÍFICAMENTE EN LA LEYENDA, EXIGIENDO RESPETO POR LA NATURALEZA.

En otros seis países, los afrodescendientes aparecen en roles políticos destacados, pero en la mayoría de los casos se refieren a líderes políticos extranjeros, como Patrice Lumumba (ver Figura 32). Existen, no obstante, afrodescendientes representados en legislaturas o parlamentos multilaterales, y como gobernadores coloniales, como es el caso de la región Esmeraldas, en Ecuador.

FIGURA 32

Ecuador: retrato de Patrice Lumumba

PATRICE LUMUMBA FUE LÍDER DE LA INDEPENDENCIA DE LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO Y PRIMER MINISTRO. EL TEXTO DE ESTUDIOS SOCIALES DE 6º GRADO MUESTRA ESTA IMAGEN EN LA CATEGORÍA POLÍTICOS Y GOBERNANTES.

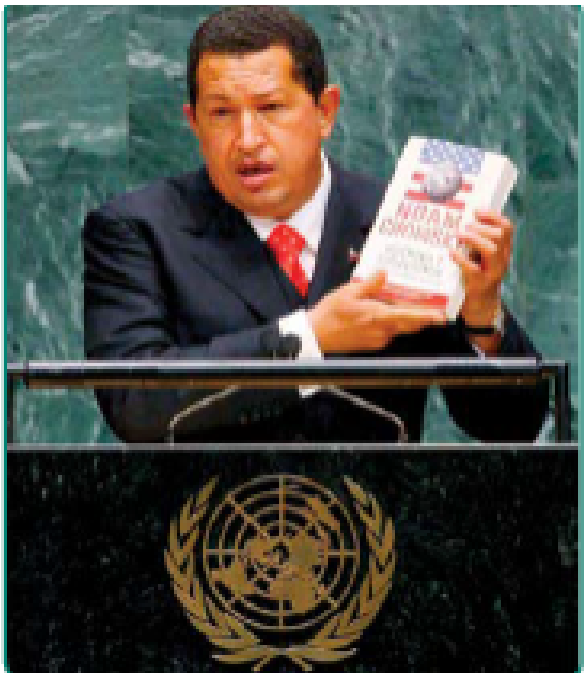
El número total de imágenes relativas a figuras políticas está encabezado por Venezuela, en forma significativa, con 26 imágenes (25 hombres y una mujer), representando el 18% de las imágenes totales encontradas en los libros del país. Cabe destacar que entre ellas, 20 son imágenes del expresidente Hugo Chávez (Figura 33), quien públicamente se definió a sí mismo como moreno y afrodescendiente en varias ocasiones.[97] Aun así, la mayor presencia de afrodescendientes en representaciones políticas de Venezuela refleja, de cierta forma, el involucramiento de la mayoría morena en los asuntos políticos del país, particularmente desde fines de los años 50, con el inicio del período democrático.[98]

97 *Moreno* es un término comúnmente usado en Venezuela y otros países caribeños que describe una categoría local de raza mixta, correspondiente a una persona de ascendencia blanca y negra a la vez. Moreno es una categoría descriptiva, que apela a características fenotípicas como cabello rizado, puente nasal ancho y tonos oscuros de piel, entre otros. Es de aplicación amplia, por lo que el término se usa muchas veces para suavizar el carácter peyorativo de otras categorías, especialmente "negro". Puede estar influenciado por el estatus social, por lo que a mayor estatus, mayor probabilidad de autoidentificarse y ser descrito por otros como moreno, independientemente del color oscuro de piel.

98 Wright, Winthrop R. 1990. *Café con Leche: Race, Class, and National Image in Venezuela*. Austin: University of Texas Press.

FIGURA 33

Venezuela: Hugo Chávez



PRESIDENTE DE VENEZUELA DESDE 1999 A 2013, FIGURA EN EL TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES, 2º AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Por último, cabe destacar que las representaciones de afrodescendientes hoy no se limitan a roles tradicionales, lo que representa un gran avance si se lo compara con las conclusiones de un estudio del Instituto Interamericano sobre Derechos Humanos, del 2013, que encontró que a los afrodescendientes se les representaba entonces principalmente en conexión con ocupaciones o en contextos relacionados con la esclavitud, la danza, la venta de artesanías y situaciones de extrema pobreza.[99]

99 Inter-American Institute of Human Rights. 2003. *II informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en el currículo y textos escolares.* Inter-American Institute of Human Rights: San José.

Figura 34

Colombia: comunidad minera

En este libro de Estudios Sociales del 10º de Colombia, comunidades afrodescendientes en la mina de oro de la Municipalidad de Buenaventura usan mercurio en el Río Dagua. Estas comunidades han sufrido en forma desmesurada a causa del conflicto armado, por la presencia del ejército y grupos paramilitares. Sin embargo, el texto no hace referencia a su pertenencia etnoracial y, a través de las imágenes, los asocia con la destrucción ambiental.

Si bien son pocos, algunos afrodescendientes se destacan en las imágenes de los textos escolares como individuos relevantes o líderes. Como muestra la Tabla 7, el 41% de las personas afrodescendientes prominentes caben en la categoría de Políticos, que nuevamente queda explicado principalmente por Venezuela, con 50% del total (20/40), seguido por Brasil (8/15) y Ecuador (9/31). Estos tres países contribuyen con 70 de los 97 individuos afrodescendientes destacados, en total. Mientras Costa Rica, México, Nicaragua y Uruguay a duras penas destacan algún referente nacional afrodescendiente.

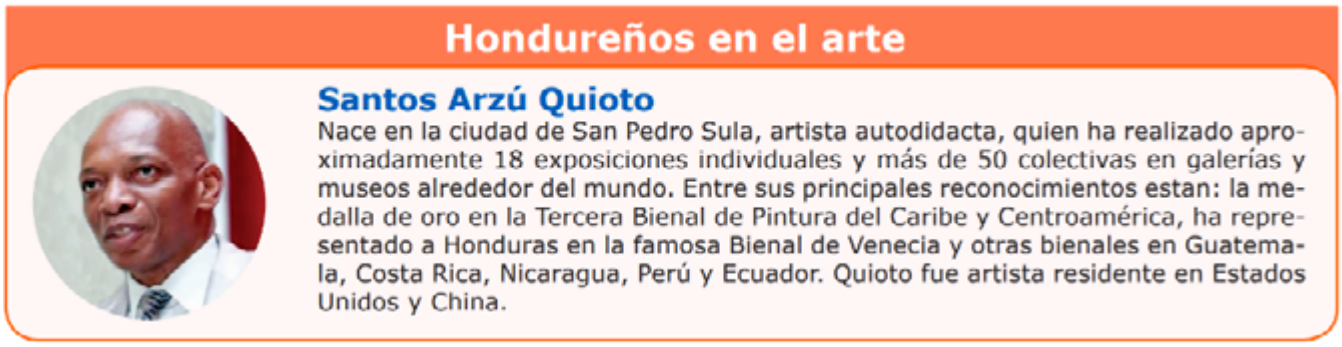
TABLA 7

Afrodescendientes destacados por actividad en los textos de estudio escolares

	Políticos	Artistas	Líderes sociales	Atletas	Militares	Empresarios	Religiosos	Otros	Total
Brasil	8	5	0	1	0	0	0	1	15
Colombia	1	2	1	5	0	0	0	1	10
Costa Rica	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ecuador	9	10	9	2	1	0	0	0	31
Honduras	0	1	0	2	0	0	0	6	9
México	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Nicaragua	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perú	0	0	3	0	0	0	0	1	4
Uruguay	2	0	1	0	0	0	0	0	3
Venezuela	20	0	0	0	4	0	0	0	24
Total	**40**	**18**	**14**	**10**	**5**	**0**	**0**	**10**	**97**
	41,24%	**20,45%**	**15,91%**	**11,36%**	**5,68%**	**0,00%**	**0,00%**	**11,36%**	**100%**

FIGURA 35

Honduras: destacando grandes personalidades



ESTE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DEDICA VARIAS PÁGINAS A DESTACAR PERSONALIDADES DEL PAÍS, LA MAYORÍA A TRAVÉS DE PRIMEROS PLANOS. EN ESTE CASO SE REFIERE A UN ARTISTA AUTODIDACTA.

Hay 186 imágenes en los 40 textos escolares dedicadas a atender temas específicos de los afrodescendientes, que se refieren a situaciones como reivindicaciones de los derechos civiles, diversidad cultural, discriminación, esclavitud y pobreza (ver Tabla 8). En Brasil, país donde el racismo estructural es un factor crucial de la exclusión, la discriminación se ilustró en solo cuatro imágenes (de 30 imágenes relativas a temas de afro-descendencia). Ecuador, por otro lado, presentó el mayor número de imágenes (60) abordando temas específicos de la afrodescendencia, especialmente relacionados con la diversidad cultural, movimientos por los derechos civiles y discriminación. La Figura 36 es un ejemplo de un texto de lenguaje ecuatoriano que muestra la diversidad cultural en el país, siendo los afrodescendientes reflejados como parte de una variedad de etnias que componen la población ecuatoriana y sus respectivos lenguajes. En Honduras, si bien la mayor parte de las imágenes se refiere a la discriminación (8 de 20), una de las dos que se enfocan en pobreza y solidaridad presentaban una imagen problemática, de varias manos afrodescendientes recibiendo granos de manos blancas, con un claro trasfondo de caridad racializada (ver Figura 37).

En resumen, si bien las imágenes que representan a los afrodescendientes en los textos escolares han evolucionado durante las últimas décadas, queda mucho por mejorar. Las personas blancas siguen apareciendo como actores clave y líderes de la sociedad y los afrodescendientes (cuando son visibles) siguen quedando relegados a papeles de menor importancia.

TABLA 8

Número de imágenes que abordan cuestiones afrodescendientes, por tema y país

	Sobre acceso a derechos	Como parte de la diversidad y riqueza cultural	Sobre discriminación/ pobreza	Sobre época de la esclavitud	Sobre pobreza	Otros	Total
Brasil	20	2	4	0	4	0	30
Colombia	6	19	3	2	0	0	30
Costa Rica	0	0	0	0	0	0	0
Ecuador	17	18	11	7	5	2	60
Honduras	5	1	8	1	2	3	20
México	2	1	0	2	0	1	6
Nicaragua	0	3	0	3	2	0	8
Perú	2	0	1	0	0	3	6
Uruguay	2	5	1	7	4	0	19
Venezuela	2	1	0	3	0	3	7
Total	**54**	**50**	**28**	**25**	**17**	**12**	**186**

FIGURA 36

Ecuador: cómo la sociedad está compuesta

ESTE TEXTO DE LENGUAJE PARA EDUCACIÓN PRIMARIA PRESENTA LOS DIFERENTES PUEBLOS INDÍGENAS QUE INTEGRAN LA SOCIEDAD ECUATORIANA, LOS AFRODESCENDIENTES, ENTRE OTROS.

FIGURA 37

Honduras: pobreza y solidaridad

ESE TEXTO DE ESTUDIOS SOCIALES DE 7º GRADO DISCUTE LA SOLIDARIDAD, MOSTRANDO MANOS BLANCAS DANDO ALIMENTO A LAS MANOS DE AFRODESCENDIENTES.

Raza y racismo en palabras

Si las representaciones de raza y de las cuestiones raciales en las imágenes de los textos escolares de la región es heterogénea—aunque en términos generales reduccionista, engañosa y folklorizante—su inclusión en las discusiones más relevantes del currículo revela un problema más sistemático. La inserción de temas y luchas etnoraciales, incluyendo el racismo, suele reforzar sesgos, ya sea reafirmando ideas discriminatorias, como la supuesta ausencia de afrodescendientes en algunos países, o representándolos como foráneos y alejados de la realidad social del lector. Los pocos textos que incluyen discusiones de racismo y derechos civiles, por ejemplo, lo hacen con referencia a los procesos de los Estados Unidos y Sudáfrica, omitiendo menciones a sus propias tensiones y luchas raciales, y reforzando por implicancia conceptos errados y largamente arraigados como el mito de la democracia racial.

Existe también una tensión entre las imágenes asociadas a afrodescendientes, que dan a muchos textos la apariencia de diversidad e inclusión, y la referencia a esas imágenes en los textos o, puesto de otro modo, la justificación pedagógica para que aparezcan o no. En general, sin embargo, los temas etnoraciales rara vez se tocan, ya sea en contenido textual o incluso en las leyendas asociadas a las imágenes donde están representados. Así, se omiten discusiones clave como la contribución de los afrodescendientes a la historia o al presente del país. Esto perpetúa la falta de visibilidad y voz de las minorías etnoraciales en las dinámicas del aula y del proceso de aprendizaje en general.

Pocas imágenes de personas afrodescendientes, de hecho, mencionan su condición etnoracial en las leyendas asociadas. En los textos escolares de Nicaragua y Perú, por ejemplo, la presencia de imágenes de afrodescendientes coexiste—notoriamente—con una casi absoluta ausencia de referencia a su identidad etnoracial. En los libros de Perú que se incluyen en este análisis, los afroperuanos y los temas relativos a sus luchas están ausentes de los textos, destacándose el uso meramente decorativo de las imágenes, que así dan la impresión de diversidad e inclusión. Los libros nicaragüenses tampoco hacen suficiente mención escrita de los temas etnoraciales en los propios textos pero, a diferencia de Perú, las imágenes plantean cierta utilidad documentaria y ocasionalmente aluden a cuidadanos afrodescendientes.

Los textos colombianos presentan una desproporción en el número de referencias a afrodescendientes que se muestran en las imágenes, en comparación con las menciones escritas. Mientras que la mayoría de las imágenes sugiere un esfuerzo por mejorar su representación, la dificultad de mencionarlos en las leyendas, o destacar sus problemas—incluso cuando se habla de racismo—alude a la persistencia de tabúes. Esto también refleja la tensión de una ideología liberal que identifica la ciudadanía con homogeneidad y asocia al racismo con toda mención de la diferencia.[100] Una selección importante de imágenes en los textos escolares analizados tampoco se encuentra acompañada de un esfuerzo equilibrado por incluirlas en las discusiones escritas, más allá de la leyenda que acompaña la imagen. Esa falta de referencia a los afrocolombianos se da aún cuando la imagen de los afrodescendientes acompaña los textos o cuando el currículo aborda temas etnoraciales específicos, como la discriminación. En la relación entre imágenes y palabras, las primeras se usan para trasmitir conceptos abstractos y prejuicios que los autores no problematizan en la discusión, como por ejemplo la asociación entre etnicidad, pobreza y mayor fecundidad, como se ve en la Figura 38.

Figura 38

Colombia: familias blancas y afrodescendientes

El libro Ciencias Sociales de 10mo año hace alusión a estereotipos de clase y raza, mostrando una madre afrodescendiente con tres hijos y desprotegida de la lluvia en la parada de autobús, en contraste con una madre rubia, con un solo hijo y paraguas.

100 Corbetta et al. op. cit. 2020.

Existe, no obstante, una gran variedad entre los libros incluidos en este análisis, tanto en términos de número de menciones como de la intención de su inclusión. Los textos de Ecuador, por ejemplo, dedican más espacio y profundidad a la discusión de temas etnoraciales, mientras que los de Colombia y Honduras, a pesar de tener un número similar de menciones, no dedican el mismo espacio y profundidad a sus temas específicos (es decir, en este caso se asocian mayoritariamente a temas de diversidad cultural).

Honduras, por su parte, incluye casi todos los temas vinculados a afrodescendientes en textos de ciencias sociales, integrándolos en discusiones relativas a consolidación e identidad de la nación. Países como Perú, Venezuela y Nicaragua, por otra parte, donde el número de imágenes muestra un esfuerzo por reconocer la existencia de afrodescendientes, no llegan a una cobertura apropiada de sus cuestiones específicas.

Los textos de México son un marcado ejemplo de cómo el currículo escolar puede reafirmar opiniones discriminatorias ampliamente difundidas, que contrastan con la agenda política de reconocimiento que el país ha venido promoviendo en la década pasada.[101] Los afrodescendientes son mencionados unas 51 veces en los textos mexicanos que se analizaron para esta reseña, pero nunca se les incluye en las discusiones relativas a cuestiones de identidad nacional o derechos civiles, y la mayor parte de las veces se les asocia al folklor, a la esclavitud, o a luchas extranjeras. Por ejemplo, las siete menciones de afrodescendientes en un texto de lengua se refieren todas a temas vinculados a afroperuanos, específicamente en relación con la discriminación en ese país, una vez más enmarcando el racismo como problema externo. En el libro de historia para alumnos de primaria, se menciona a los “africanos” como parte de las poblaciones perseguidas por Hitler. Asimismo, las cuestiones de segregación y racismo contra los afrodescendientes se presentan como problemas externos, algo que ocurre en otra parte, mayormente en Estados Unidos, sin alusión a la turbulenta historia de México con su propia

101 México reconoció oficialmente a los afromexicanos en su Constitución en 2019, incluyéndolos en reglamentaciones especiales de protección a la par con los pueblos indígenas. El Instituto Nacional de Estadísticas (INEGI) ha venido relevando datos sobre los afromexicanos desde 2015, incluso en el último censo de 2020, que constituyó un hito en el reconocimiento de los afromexicanos.

población afrodescendiente.[102] Es de notar que, si bien uno de los textos mexicanos incluye una discusión sobre el racismo en América Latina, solo hace referencia al racismo en el Perú.

A la par de México, los textos escolares de Costa Rica no hacen mención explícita de la población afrodescendiente, a pesar del importante esfuerzo del gobierno por lograr su visibilidad y reconocimiento en los últimos años.

En Brasil, el texto de lengua de 9º grado presenta diferentes artículos, datos y gráficas que abarcan varias páginas para abordar la violencia, enfocándose en algunas de sus motivaciones históricas y sociológicas, y enfatizando las desventajas de los pobres. Los ejercicios analíticos que siguen se enfocan, entre otras cosas, en el perfil de las víctimas de homicidio en Brasil, los jóvenes, si bien el mismo informe de donde se toman las gráficas (Atlas da Violência 2018) cuenta con un capítulo entero dedicado a la violencia contra los afrodescendientes (negros). En éste se destaca que la tasa de homicidios de afrobrasileños es 2,5 veces más alta que la de los no afrodescendientes. El libro de lengua, sin embargo, omite el elevado nivel de violencia contra ellos, perdiendo así la oportunidad de abordar una de las principales expresiones de racismo en Brasil. Más adelante, sin embargo, el libro hace referencia a discriminación racial.

102 Durante muchos años, las organizaciones de afrodescendientes y las organizaciones internacionales de derechos humanos han denunciado que los afromexicanos, especialmente los jóvenes afromexicanos, suelen ser víctimas del acoso y arresto policial, bajo pretexto de que no pueden ser nacionales mexicanos. Aun cuando tengan en su posesión sus identificaciones electorales del Instituto Federal Electoral (IFE), la forma de identificación civil más usada en México, jóvenes afromexicanos han sido deportados o amenazados con ser deportados a otros países (ver Freire et al. 2018. op. cit.).

TABLA 9

Número de menciones en el cuerpo del texto de términos referidos a afrodescendientes (incluye las variantes en cada país), cuando están disponibles

País	Número de imágenes analizadas	% Imágenes con personas AD, sobre el total	Número de menciones a afrodescendientes
Brasil	595	19,5	129
Colombia	558	0,18	87
Costa Rica	148	0,048	5
Ecuador	527	0,156	218
Honduras	553	0,092	74
México	522	0,034	51
Nicaragua	578	0,346	10
Perú	745	0,102	11
Uruguay	485	0,143	83
Venezuela	410	0,239	28

Por último, la forma en que los libros analizados tratan el racismo es despareja y, en muchos casos, superficial o inexistente. En muchos textos se menciona la esclavitud y el mestizaje pero ninguno de los 40 libros analizados comenta—y menos aún cuestiona—conceptos de exclusión profundamente arraigados como el de democracia racial, blanqueamiento o mestizaje.[103] Por el contrario, muchos textos refuerzan algunos de estos prejuicios dominantes a la vez que, teóricamente, celebran la diversidad. Por ejemplo, un libro peruano de 4º grado

103 "El blanqueamiento—el conjunto de políticas, discursos y prácticas sobre la idea de que los individuos blancos y europeos eran superiores a los africanos o indígenas—fue ampliamente adoptado durante la segunda mitad del siglo XIX. Con la influencia de las teorías contemporáneas de eugenesia y supremacía biológica, el blanqueamiento consideraba a las poblaciones negras o de raza mixta como "razas inferiores" y, por lo tanto, como impedimento para el desarrollo y progreso a la europea" (Freire et al. 2018., 40).

sobre comunicaciones presenta a una familia estereotípicamente blanca, felizmente reunida en la sala de su casa, con la leyenda "respetemos a todos para vivir una vida feliz", apuntando a la importancia de celebrar la diversidad. Sin embargo, el único elemento diverso en la habitación son tres retratos en la pared que representan a una mujer africana estereotípica, que sostiene una vasija de arcilla sobre la cabeza en uno de los cuadros. A pesar del título, la diversidad aquí queda representada en forma problemática con un sujeto pasivo, decorativo, estereotipado y a una distancia segura de una familia blanca idealizada, que solo representa a una minoría de la élite peruana (ver Figura 39).

Figura 39

Perú: familia blanca, retratos africanos

La figura, de la unidad 5 de un libro de comunicación del 4º grado de Perú, apunta a cubrir temas de respeto y diversidad. El título sugiere que la felicidad deriva del respeto. Pero los sujetos de la felicidad y el respeto son miembros de una familia blanca estereotipada, mientras que el único sujeto de diversidad es un estereotipo de mujer africana en tres cuadros de la pared. En uno de ellos, sostiene una vasija de arcilla sobre su cabeza.

Del mismo modo, un libro hondureño se refiere al tema de racismo solo para justificar la opción de un cuento que involucra una controversia sobre el racismo. El texto de lenguaje de la escuela primaria presenta como ejercicio de lectura un extracto de la novela costarricense Cocorí, de Joaquín Gutiérrez Mangel (un autor no afrodescendiente), que trata sobre un niño afrodescendiente de una comunidad costera de pescadores (Figura 40). En el cuento, una niña rubia muestra su cariño por el niño afrodescendiente e intercambian regalos, pero al inicio, ella lo confunde con un mono y luego piensa que su piel está cubierta de hollín.

FIGURA 40

Honduras: extracto del romance costarricense *Cocorí*

EL LIBRO DE ESPAÑOL DE NIVEL PRIMARIA CONTIENE UNA HISTORIA QUE FUE PARTE DE UNA CONTROVERSIA SOBRE RACISMO.

La novela había sido foco de controversias en el país natal de Gutiérrez Mangel, Costa Rica, donde organizaciones afrodescendientes la denunciaron por contenido racista. La controversia hizo que el libro fuera removido del currículo escolar costarricense años antes de que fuera incluido en el currículo hondureño. El libro hondureño reconoce esta controversia, pero justifica la selección de la historia porque, en opinión de los autores, el cuento no contiene "elementos que sean universalmente considerados racistas" y porque "destaca a las personas negras." Lo más preocupante es que el libro hondureño caracteriza la controversia en Costa Rica como una "campaña injusta" contra el renombrado autor, en lugar de reflexionar sobre las quejas de organizaciones afrodescendientes.

En los libros de Costa Rica no se aborda el racismo en absoluto. Y si bien en Uruguay los libros de historia hablan de la discriminación racial y proponen la reflexión entre los alumnos, el texto solo brinda referencias internacionales, como Martin Luther King Jr., Malcolm X y Nelson Mandela. Esto es llamativo, pues ambos países fueron anfitriones de algunas de las organizaciones políticas afrodescendientes más antiguas de la región y ambos son internacionalmente reconocidos por sus políticas progresistas e inclusivas, entre las que destacan programas de acción afirmativa (ver el próximo capítulo). Además, ambos países cuentan con poblaciones pujantes de afrodescendientes que siguen luchando por lograr reconocimiento y representación justa en los ámbitos de toma de decisión y otros espacios clave para el desarrollo.

Brasil es un caso atípico y positivo. El racismo se trata de forma crítica en varios ámbitos y hay algunas secciones en los cuatro libros incluidos en este estudio que emplean ejemplos contemporáneos para abordar el tema. Un texto de lenguaje para estudiantes de 9º grado dedica un capítulo entero al prejuicio y la discriminación. La sección del capítulo sobre racismo se centra en el debate sobre discriminación racial en el fútbol. También incluye ejercicios de grupo que alientan a los estudiantes a discutir el racismo de forma más amplia y un recuadro con guías de UNICEF sobre cómo "contribuir a una infancia sin racismo." Al final de la sección, el libro también recomienda la lectura del Estatuto sobre Igualdad Racial (Ley 12.288/2010). Un libro de lenguaje para estudiantes de tercer año de secundaria presenta un análisis crítico y abierto sobre el racismo estructural e institucional en diferentes partes, y en algunas de ellas incluye ejercicios que invitan a los estudiantes a debatir el tema en clase. Por ejemplo, en el texto se incluye una entrevista a un periodista afrodescendiente que plantea un debate crítico acerca de cómo se manifiesta el racismo en la televisión, debido tanto a la falta de representación como a la representación estereotipada de los afrobrasileños. Luego, el libro invita a los estudiantes a discutir sobre la celebración del Día de la Conciencia Negra, decretado en 2014. Mientras que el texto explica que existen personas que creen que este tipo de legislación y acciones propician el racismo, el libro ofrece una clara defensa editorial de su existencia, e incluye un ejercicio en el cual se espera que los estudiantes debatan acerca de otras muchas formas más sutiles de racismo. Por último, este libro introduce conceptos como la eugenesia—en un recuadro llamado "Racismo disfrazado de ciencia"—y menciona teorías raciales obsoletas y su presencia en el trabajo de destacados escritores brasileños de ficción de la época, y relata la historia de un autor afrodescendiente muy conocido por su trabajo pero discriminado en los círculos sociales. El libro aporta además literatura de autores africanos de países como Cabo Verde, Angola y Mozambique. Uno de sus cuentos cortos, por el escritor mozambiqueño Luis Bernardo Honwana—"Las manos de los negros" (As mãos dos pretos)—es una crítica abierta al racismo.

En los libros nicaragüenses y colombianos apenas se aborda el racismo en comentarios sobre la discriminación en general. En el caso de Colombia, por ejemplo, se trata el racismo en dos libros; en uno de ellos como una forma de discriminación, junto a otras formas como la homofobia y la xenofobia. En el libro de lenguaje de sexto grado, se define el racismo como una expresión de odio: *"El racismo es el odio hacia grupos étnicos diferentes. Las personas racistas piensan que los demás son inferiores, peligrosos y que constituyen una amenaza a su forma de vida. Por esta razón, les niegan la categoría de seres humanos".*[104] Si bien este es un paso positivo, el libro limita la definición de racismo a su forma extrema, evitando el debate acerca de cómo el racismo estructural está mucho más generalizado y puede manifestarse de manera mucho más sutil, pero igualmente perniciosa.

En los libros nicaragüenses que se incluyen en el análisis, la única mención a los afrodescendientes en relación al racismo fue en conexión con el plan de gobierno para la "Reconciliación y Unidad Nacional". La mención se refiere a los esfuerzos para reducir la discriminación contra diferentes grupos sociales, incluyendo mujeres, pueblos indígenas y afrodescendientes.

En el caso de Venezuela, por otro lado, se dedican tres subsecciones al racismo en un libro de ciencias sociales de secundaria. Éste contiene un rechazo explícito al racismo, menciona a investigadores sobre el tema y llama al compromiso de los estudiantes a participar en el debate sobre su eliminación. También destaca la mayor dificultad que enfrentan los afrodescendientes como miembros de los segmentos más pobres de la sociedad, así como las luchas adicionales que enfrentan las mujeres afrodescendientes. El libro incluye una buena definición de los afrovenezolanos y su lucha continua por reconocimiento (ver Figura 41).

104 Colombia, Lenguaje 6. Libro del Estudiante, página 202.

FIGURA 41

Venezuela: comunidades afrovenezolanas: una lucha continua por el autorreconocimiento

EL LIBRO DEL SEGUNDO AÑO DE LA SECUNDARIA DESTACA LA LUCHA CONTINUA DE LOS AFRO VENEZOLANOS POR EL AUTORRECONOCIMIENTO.

El libro contiene la siguiente definición de afrodescendiente: "(...) los descendientes de africanos que sobrevivieron al comercio de esclavos y a la esclavitud, y son parte de la diáspora africana en las Américas y el Caribe. Una persona que reconoce su ascendencia africana a través de su percepción y evaluación de los componentes históricos, generacionales, territoriales, culturales y/o fenotípicos."[105]

De igual modo, los libros analizados de Ecuador abordan el racismo de manera relativamente amplia, en varias secciones sucesivas. Comienzan con un análisis del fascismo europeo, una definición de los principales conceptos (racismo, discriminación, etc.), y una descripción de la lucha por los derechos civiles en los Estados Unidos y el movimiento antiapartheid en Sudáfrica. Los libros también destacan que la democracia debería superar al racismo y problematizan el tema como un fenómeno contemporáneo. Se usa también el racismo para explicar las dificultades que enfrentan los afrodescendientes y las comunidades indígenas en el país, identificándolo como un factor desencadenante de la pobreza y la explotación.

105 Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela 2014, p.195.

En suma, la representación de raza y racismo en el currículo escolar, tal como se expresa en las ilustraciones o las áreas temáticas de esta muestra de textos, es altamente heterogénea, aunque en general limitada, con algunas excepciones importantes. Muchos de estos textos distan de promover una comprensión positiva de la raza y el racismo. En general, son pocos los textos escolares que contribuyen a estimular un pensamiento crítico sobre temas como la exclusión y la discriminación racial, o que propician un entendimiento coherente de la conexión entre diversidad y desigualdad en las sociedades latinoamericanas. Por el contrario, la mayor parte de los textos analizados reproducen valores hegemónicos e idealizados de la cultura europea, blanca o mestiza, representando al componente indígena y afrodescendiente de sus sociedades como recordatorios serviles o decorativos de su diversidad.

Estas impresiones son evidentes tanto en la baja proporción de imágenes que muestran a estos grupos como en las cualidades generales asociadas a ellos en los materiales de lectura. Las menciones de temas específicos de los afrodescendientes, incluyendo el racismo y los derechos civiles, son omitidas en muchos libros, algunos de los cuales reconocen de forma crítica el racismo y la discriminación en otras regiones, pero no así en su propio país. El racismo se sigue percibiendo como algo que pasa en otro lado. Incluso, evocar las diferencias etnoraciales dentro de los países latinoamericanos se sigue viendo como algo problemático y como una probable invitación al racismo.

Sin embargo, la comparación con estudios pasados muestra cierto avance, ya que las representaciones típicas de los afrodescendientes como sirvientes o trabajadores poco calificados, aunque aún presentes, son cada vez menos comunes. Pero su representación es todavía mínima y/o estereotipada, fuertemente relacionada con áreas como la música, la danza y la diversidad cultural, sin mención de sus contribuciones a las ciencias, al sistema político o a la economía y el desarrollo del país, por ejemplo. Llama la atención la sobrerrepresentación de afrodescendientes en las situaciones de manifestación o protesta por sus derechos. Quizá refleje la comprensión, inconsciente, de que los tímidos avances de la agenda afrodescendiente durante las últimas décadas solo ha sido posible debido a su tenacidad e incansable activismo.

Como conclusión general, a pesar de avances esporádicos, hay una clara necesidad de atender la discriminación explícita e implícita, presente en los textos escolares,[106] que siguen alienando a niños y jóvenes afrodescendientes de las aulas, contribuyendo a incrementar sus tasas de deserción y desempeño. Hay una evidente falta de orientación, que se refleja en las diversas—y a menudo conflictivas—interpretaciones e intentos fallidos de abordar temas de diversidad e inclusión. Los currículos escolares racialmente inclusivos y antirracistas tienen un gran potencial para cambiar mentes y comportamientos, que no solo beneficiarán a niños y jóvenes afrodescendientes, sino que contribuirán a consolidar sociedades más democráticas e inclusivas.

Figura 42

Brasil: estudiantes en examen de admisión para la universidad

En el libro de lenguaje, del 3º año de educación secundaria, los estudiantes hacen el examen de admisión en 2009 para entrar a la Universidad Paulista (UNESP). La gran mayoría son no afrodescendientes.

106 Recién en 2008, se encontró que los textos escolares en Colombia carecían de un análisis sustancial sobre raza y diferencias étnicas, descripciones precisas de la distribución geográfica de los afrocolombianos y explicaciones sobre las contribuciones de los afrocolombianos al país, más allá de las disciplinas de la música, deportes o danza. Los textos describían a los afrocolombianos casi exclusivamente en relación con la esclavitud. En Ecuador, un análisis de textos de ciencias sociales de los años 2016-2017, en educación básica, notó que los libros se involucraban en estereotipar y/o hacer invisibles a los afrodescendientes, dada la falta de contenido relacionado con las poblaciones de AD, su conocimiento, y la ausencia de debates y análisis de las desigualdades estructurales que sufren. El estudio se enfocó en instituciones de educación básica de la Parroquia Simón Plata Torres Del Cantón Esmeraldas, durante el período lectivo 2016 – 2017 (IIHR op. cit. 2003; Soler Castillo, Sandra. 2008. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación: El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia." Discurso & Sociedad, 643–78; Restrepo, Eduardo y Alex Rojas. 2012. "Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia." Currículo sem Fronteiras 12 (1): 157–173; Valencia Micolta, Patricio Alfredo. 2017. Visualización del pueblo afroecuatoriano en los textos escolares de estudios sociales de los establecimientos de educación básica de la parroquia Simón Plata Torres Del Cantón Esmeraldas periodo lectivo 2016–2017. Ecuador: PUCESE, Maestría en Ciencias de la Educación).

Bibliografía: Capítulo 2

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Ministerio de Desarrollo de Uruguay. 2019. *Convivencia y discriminación en educación media: Resultados preliminares*.

Baptista da Silva, Paulo Vinicius. 2008. *Racismo em livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, Brazil: Editorial Autêntica.

Cabella, Wanda, Mathías Nathan y Mariana Tenenbaum. 2013. "La población afro-uruguaya en el Censo 2011." En *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, segunda edición, por Juan José Calvo (ed.). Montevideo: Programa de Población, Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Corbetta, Silvina. 2020. *Argentina Background Paper for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All.*

Corbetta, Silvina, Patricia Divinsky, Fernando Daniel Bustamante y Maia Domnanovich. 2020. *Los "Otros étnicos" y la dinámica de inclusion: Exclusión educativa en América Latina*. *Background Paper para 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All.*

De Armas, Gustavo. 2019. "El derecho a la educación en la niñez afrodescendiente en Uruguay: Avances, asignaturas pendientes y desafíos." En *Construyendo políticas públicas hacia los niños, ninãs y adolescentes afrodescendientes de las Américas y el Caribe*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Ferrão Candau, Vera Maria. 2013. "Educación intercultural crítica: Construyendo caminos." En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Vol. I, por Catherine Walsh (ed.), 145–61. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez y Flávia Carbonari. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC: Banco Mundial.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). 2019. *Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua: Educação (PNAD-C)*. Brasília: IBGE.

Inter-American Institute of Human Rights. 2003. *II informe interamericano de la educación en derechos humanos*. *Un estudio en 19 países. Desarrollo en el currículo y textos escolares.* Inter-American Institute of Human Rights: San José.

Paixão, Marcelo. 2009. *The Paradox of the "Good" Student: Race and the Brazilian Education System.* Washington, DC: PREAL.

Pinto, Regina. 1987. "A representação do negro em livros didáticos de leitura." *Caderno de Pesquisas* 63: 88–92.

Restrepo, Eduardo y Alex Rojas. 2012. "Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia." *Currículo sem Fronteiras* 12 (1): 157–173.

Sanchez, Margarita, Maurice Bryan, y MRG Partners. 2005. *Afro-descendants, Discrimination and Economic Exclusion in Latin America*. Minority Rights Group International. http://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-78-Afro-descendants-Discrimination-and-Economic-Exclusion-in-Latin-America.pdf.

Soler Castillo, Sandra. 2008. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación: El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia." En *Discurso & Sociedad*, 643–78.

UNICEF y CEPAL (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2020. *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. Montevideo: UNICEF y CEPAL.

Valencia Micolta, Patricio Alfredo. 2017. *Visualización del pueblo afroecuatoriano en los textos escolares de estudios sociales de los establecimientos de educación básica de la parroquia Simón Plata Torres Del Cantón Esmeraldas periodo lectivo 2016–2017*. Ecuador: PUCESE, Maestría en Ciencias de la Educación.

Wright, Winthrop R. 1990. *Café con Leche: Race, Class, and National Image in Venezuela*. Austin: University of Texas Press.

3

PROPUESTAS POLÍTICAS

La región ha aplicado diversas políticas en el transcurso de las tres últimas décadas para mejorar la inclusión de los afrodescendientes en los sistemas educativos. Mayormente impulsados por los movimientos de afrodescendientes y organizaciones de la sociedad civil, algunos países aprobaron leyes en este sentido, incluyendo legislación antidiscriminación y de acción afirmativa. Brasil y Colombia diseñaron cursos y dieron los pasos para integrar contenido sobre la cultura e historia de los afrodescendientes en sus currículos escolares. Nicaragua, Honduras, Panamá y Ecuador diseñaron políticas etnoeducativas, orientadas a los afrodescendientes y pueblos indígenas. En varios países se establecieron programas de acción afirmativa, principalmente referidos a cupos de admisión universitaria y ayuda financiera, con diferentes niveles de éxito. El avance señalado en el capítulo anterior, sobre la representación de la afrodescendencia y las relaciones etnoraciales en textos escolares, si bien modesto, fue impulsado por esta ola de intervenciones.

A pesar de la creciente toma de conciencia sobre las desventajas que enfrentan los afrodescendientes, la implementación de estas políticas ha tenido que confrontar muchos obstáculos. Por un lado, las políticas de inclusión etnoracial están distribuidas en forma despareja a lo largo de la región y distan de ser sistemáticas; muy frecuentemente reflejan respuestas ad hoc a demandas de las organizaciones de la sociedad civil o gobiernos subnacionales que, independientemente de sus beneficios locales, rara vez tienen la escala suficiente como para abordar formas estructurales de discriminación y exclusión arraigadas en los sistemas educativos. Adicionalmente, los esfuerzos que apuntan a la inclusión etnoracial en la educación suelen verse socavados por falta de fondos, creencias arraigadas sobre su poca importancia y tensiones que generaría discutir temas raciales, y la falta de monitoreo y mecanismos de evaluación que permitirían determinar los méritos y falencias de las diferentes políticas que se pilotean. En consecuencia, mientras los marcos legales de la región favorecen la inclusión etnoracial en las escuelas, en la práctica ha habido poco avance, lo que explica en parte las brechas persistentes, que en algunas áreas solo han empeorado.

Las experiencias piloto implementadas a lo largo de la región son, sin embargo, una buena señal de avance hacia la construcción de sistemas educativos inclusivos, y arrojan luz sobre algunas de las alternativas disponibles, los desafíos que se deben enfrentar para implementarlas y buenas prácticas. En este capítulo ofrecemos un panorama no exhaustivo de algunos de estos programas y políticas, conscientes de que la gama de alternativas existentes es mucho más amplia. Nos enfocamos en cuatro conjuntos de iniciativas que se destacan en la práctica regional: los esfuerzos que apuntan a integrar la cultura e historia africana y de la afrodescendencia en los currículos educativos; el desarrollo de programas dirigidos a la capacitación de docentes y directivos escolares en inclusión etnoracial; las políticas orientadas a liberar los ámbitos escolares de racismo; y las políticas dirigidas a ampliar el acceso de los afrodescendientes a la educación terciaria, a través de acciones afirmativas.

El siguiente análisis está fuertemente influenciado por las experiencias de Brasil y Colombia, ya que ambos países tienen poblaciones afrodescendientes altamente movilizadas, que han colocado temas etnoraciales en la agenda política. Ambos países tienen por ello una historia relativamente larga de políticas e iniciativas de

inclusión etnoracial en sus sistemas educativos, aunque con visiones y resultados contrastantes. Brasil, por un lado, con la mayor población afrodescendiente fuera de África, es reconocido por su sólido marco normativo, que apuntala pedagogías etnoraciales en su sistema de educación primaria[107] y secundaria,[108] así como por su ambicioso programa de acción afirmativa en las universidades públicas. Colombia, por otra parte, es líder regional en iniciativas de "etnoeducación", un enfoque destinado principalmente a comunidades negras campesinas, que privilegia la enseñanza de la cultura negra, el conocimiento tradicional y la historia local—similar de muchas formas al modelo de educación intercultural que promueven los pueblos indígenas en toda la región.[109] Estos enfoques contrastantes ofrecen lecciones clave en una amplia gama de iniciativas. La primera se inspira en el movimiento por los Derechos Civiles y en las políticas de acción afirmativa de los Estados Unidos, mientras que la segunda se nutre de un conjunto de políticas reflejadas en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que enfatiza el derecho a pedagogías culturalmente pertinentes y a la autonomía.[110] Sin embargo, el capítulo también se nutre de la experiencia de otros países, como Uruguay, que ha fomentado la divulgación de la historia y cultura afrouruguaya en las escuelas y creó un programa de cupos para la educación superior en 2013.[111] Países como Ecuador,

107 El término técnico en portugués es Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

108 Este capítulo analiza exclusivamente la implementación del llamado "enfoque etnoracial" – como se le conoce en Brasil en el contexto de la educación regular. Por esta razón, la Educação Escolar Quilombola, o el formato educativo dirigido exclusivamente a las comunidades rurales de afrodescendientes, no se explora aquí en profundidad a pesar de su relevancia en muchos estados brasileños. Por información adicional sobre la naturaleza y alcance de esta modalidad, ver el Programa Brasil Quilombola.

109 Institucionalmente, Colombia también cuenta con un sólido conjunto de órganos reguladores, que incluye (1) la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI; (2) la Comisión Nacional Pedagógica para la Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera, NARP; (3) la Mesa de Diálogo para la Población Gitana; y (4) la Comisión Intersectorial para la Temprana Infancia, a través de la Mesa de Diversidad y Enfoque Diferencial. Los mecanismos institucionales anticipan la adaptación cultural de los grupos étnicos a través del (a) Modelo Etno-Educativo, comunitario, propio e intercultural y (b) la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP.

110 Las razones del enfoque particular de Colombia están supeditadas a su historia ya que la inclusión de los afrodescendientes en la educación se basa en las discusiones que llevaron a la Constitución de 1991, y más tarde a la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994, Decreto No. 804 (1995) y Decreto No. 2249 (1995), todos ellos enmarcados dentro de la Convención 169 (1989) para los Pueblos Indígenas y Pueblos Tribales de la OIT. A la luz de este marco legal, los afrocolombianos mostraron una tendencia a articular sus demandas a través de una narrativa de diferencia cultural, autonomía y derechos sobre la tierra, si bien la mayoría de ellos vive en contextos urbanos y mantienen otras prioridades en materia de políticas (como, por ejemplo, medidas antidiscriminatorias).

111 Dirección Nacional de Promoción Sociocultural y División de Derechos Humanos. 2015. Plan de Trabajo Afrodescendencia 2015 – 2020. Disponible en: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/57892/1/plan-de-trabajo-afrodescendencia-2015-2020.pdf

Guatemala y Honduras han dado pasos más moderados, aunque significativos, pero la región se ha mostrado menos sistemática en cuanto a la implementación de políticas etnoraciales para la educación, dejando pocos datos de alcance y profundidad suficiente como para realizar un análisis comparativo.

Integración de cultura e historia africana y afrodescendiente en los currículos

Expandir la visibilidad de contenido afrodescendiente en los materiales de enseñanza y aprendizaje ha sido una de las principales acciones realizadas hasta el momento en la región. En este frente, Brasil ha sido pionero. Varios instrumentos legales en el país exigen que todas las instituciones educativas (desde la escuela y oficinas de coordinación regional hasta las secretarías de educación a nivel de los estados y municipios y el Ministerio de Educación) brinden material educativo sobre las relaciones etnoraciales.[112] La Ley 10.639/2003 fue especialmente importante en este sentido, pues ayudó a catalizar nuevos entendimientos acerca de la conexión entre África y la historia, sociedad y cultura afrobrasileña.[113] Si bien esta ley fue luego

112 Actualmente hay cinco normativas e instrumentos institucionales que apoyan la enseñanza de contenido relativo a los afrodescendientes: La Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB); el Plan Nacional de Educación (PNE); las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Relaciones Etnoraciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña; el Plan Nacional de Implementación de las Directrices; y el Estatuto de Igualdad Racial, que coloca la educación etnoracial como componente clave dentro de un plan nacional más amplio, orientado a políticas. La LDB es el principal instrumento legal que orienta la provisión de educación pública y privada y refleja los principios de la educación como derecho social básico, como lo consagra la Constitución. Algunos artículos de la LDB fueron modificados por la Ley 10.639/2003, que hizo obligatoria la incorporación de la historia y cultura afrobrasileña en los currículos escolares de primaria y secundaria.

113 Esta ley fue creada en respuesta a demandas de larga data por parte de movimientos sociales negros y organizaciones de la sociedad civil. También reflejó la movilización estratégica de debates globales sobre raza que ganaron terreno luego de la Conferencia Mundial contra el Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia e Intolerancia, celebrada en Durban, Sudáfrica en 2001. Ver Pereira, MM y da Silva, MP. 2012. "Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos." Linguagens & Cidadania, 14 (1).

sustituida, se sigue mencionando como la principal referencia en los debates sobre la inclusión de los afrobrasileños en los contenidos curriculares.[114]

Además de las reformas legislativas, los planes y directrices para todo el territorio nacional también propiciaron cambios en los currículos escolares.[115] Estas directrices establecieron los parámetros para la enseñanza de relaciones etnoraciales (y las responsabilidades de entidades federales y locales, instituciones, coordinadores pedagógicos, directores, docentes y otros actores involucrados), también apoyaron la investigación y producción de materiales de enseñanza y aprendizaje que reafirman el valor de la cultura y diversidad afrobrasileña. Estas directrices introdujeron, además, una gama de indicadores para el monitoreo del avance en el transcurso de los años.

Un resultado positivo de gran relevancia a partir de este marco legal e institucional es la pronunciada expansión de contenido afrobrasileño en las aulas. De hecho, un estudio sobre el impacto de la Ley 10.639/2003 en el Examen Nacional Brasileño de Escuelas Secundarias[116]—examen oficial para admisión a la universidad—encontró que, luego de 2003, se verificaba un mayor número de preguntas relativas a la historia y cultura afrobrasileña en diferentes asignaturas.[117] La ley, asimismo, inspiró una gran variedad de programas innovadores en las escuelas de todo el país (ver Recuadro 2).

114 Fue reemplazada por la Ley 11.645/2008, que agregó historia y cultura indígena como contenido obligatorio en la educación básica. Ver Gomes, N. L. 2013. "As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas." *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei*, 10, 19-33.

115 El Plan Nacional de Educación (PNE), Plano Nacional de Educação - Ley N° 13.005/2014, establece la educación etnoracial como estrategia de largo plazo (2014-2024) e introduce varias directrices relativas a la inclusión de la historia y cultura de pueblos africanos, afrobrasileños e indígenas en los currículos escolares. De igual modo, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Relaciones Etnoraciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana (Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) y el Plan Nacional de Implementación de las Directrices (Plano de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) definen también las acciones operativas, objetivos y reglamentaciones relativas a la educación etnoracial en el país.

116 ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio – Examen Nacional de la Secundaria.

117 de Araújo Moreira, Márcio. 2015. *Análise do Impacto da Lei 10639/2003 no Exame Nacinal do Ensino Médio de 1998 a 2013.* Río de Janeiro.

Recuadro 2

Innovaciones en educación etnoracial a nivel escolar en Brasil

Las escuelas brasileñas están a la vanguardia en la experimentación con métodos innovadores para enseñar aspectos del patrimonio cultural negro, las relaciones etnoraciales y el racismo. El trabajo realizado por EMEF Brigadeiro Faria Lima, en São Paulo, se destaca como un valioso ejemplo de cómo generar una conversación franca sobre el racismo. La escuela diseñó actividades que desafían el mito de la democracia racial en la comunidad escolar, así como herramientas que fomentan la autoevaluación crítica, a la vez que se divulgan ideas para mejorar la educación etnoracial (incluyendo indicadores cualitativos). Como resultado de ello, la comunidad toda, liderada por administradores escolares comprometidos con la tarea, es permanentemente invitada a pensar críticamente sobre el racismo en la comunidad escolar y cómo erradicarlo.

Otro ejemplo alentador proviene de la escuela Deputado Joaquim Figueiredo Correia, en la ciudad de Iracema, donde el equipo pedagógico creó "Sentir na Pele" (Siente en tu piel), una iniciativa que promueve el estudio de la historia afrobrasileña.[118] Cada año, se elige un tema especial a partir de un concurso entre los diferentes salones de clase, dando así la oportunidad a los estudiantes de sumergirse en un tema vinculado a un país africano o a una tradición afrobrasileña. La escuela también desarrolló una guía para docentes sobre educación etnoracial.

En la ciudad de Ananindeua, el proyecto *Etno-matemáticas: juegos milenarios de África* ofrece a los alumnos de secundaria una serie de actividades para enriquecer su conocimiento sobre África, a la vez que fortalece sus aptitudes de razonamiento lógico en matemáticas, geografía y filosofía.[119] Esta iniciativa ha hecho a todos más conscientes con respecto a África y las raíces socioculturales afrobrasileñas pero, por encima de todo, ha inculcado un sentido de respeto y apreciación más profundo hacia las contribuciones de las tradiciones culturales africanas en múltiples áreas del conocimiento humano.

Finalmente, *Tradiciones afrobrasileñas en la escuela*: *espaldas contra el viento en los ritmos de Lundu* es un proyecto desarrollado en el Distrito Federal, dirigido a revitalizar las tradiciones culturales afrobrasileñas a través de la investigación y de la experiencia de estudiantes en el desarrollo de un documental, para lo cual también se les capacita en el área de artes visuales.[120] Los organizadores han realizado talleres musicales y grupos de estudio de danza para explorar la historia de Lundu, una danza tradicional afrobrasileña. Mediante visitas de campo a una comunidad tradicional en Urucuia, en el Estado de Minas Gerais, donde se practica esta danza, el proyecto se propone convertir a los estudiantes en agentes multiplicadores de tradiciones y valores afrobrasileños.

118 https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/banco-de-solucoes/video/eem-deputado-joaquim-figueiredo-correia-ce-equidade

119 https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/52

120 https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/29

Colombia también ha propiciado la inclusión de contenido relativo a la afrodescendencia en los materiales didácticos, en un marco de "etnoeducación". Según la legislación colombiana, la etnoeducación se refiere a un enfoque pedagógico que se define como "ligado al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones."[121] El marco legal que sostiene la etnoeducación, entre muchas otras cosas, llevó a la creación de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (CEA), un conjunto de directrices que obligan a las instituciones públicas y privadas—a nivel de primaria y secundaria—a enseñar contenidos de la historia y cultura afrocolombiana. La CEA fue lanzada en 1998 con el objetivo de adaptar el sistema educativo nacional a las necesidades de los afrodescendientes y difundir la historia de las comunidades negras a todos los colombianos. Surgió también como una herramienta para crear conciencia con respecto a formas de discriminación del pasado y del presente.

Según el Ministerio de Educación colombiano, en el año 2020 casi 204.000 estudiantes y 3.323 docentes, de 1.216 escuelas ya habían participado en talleres que apoyaban a las instituciones educativas en el cumplimiento con los requisitos de la CEA.[122] Inspiradas por estas directrices, las escuelas a su vez emprendieron proyectos sumamente originales que incluyen desde actividades de sensibilización (utilizando múltiples métodos y medios) dirigidas a la comunidad escolar más amplia, hasta actividades de corte transversal que alientan la reflexión crítica acerca de la diversidad y la contribución de los afrodescendientes a los procesos de construcción nacional (ver Recuadro 3).

121 Definición tomada del Artículo 55 de la Ley General de Educación No. 115 de 1994.
122 Corbetta et al. op. cit. 2020.

Recuadro 3

Innovaciones en educación etnoracial a nivel escolar en Colombia

Varias escuelas colombianas han diseñado herramientas y estrategias para implementar la etnoeducación de manera creativa. En Bogotá, la Secretaría de Educación seleccionó algunas iniciativas en virtud de su coherencia con respecto a las directrices CEA. Dichos proyectos reflejaban la participación activa de múltiples actores de la comunidad escolar y un uso destacado de materiales de enseñanza, tecnologías de la comunicación y experiencias locales.

El proyecto Diversidad Afro-étnica para el Bien fue elogiado por generar espacios de reflexión con respecto a las contribuciones históricas y culturales de las diversas raíces ancestrales de las comunidades afrocolombianas. Integró campañas sobre diversidad cultural a través de videos sobre experiencias afrocolombianas, la experiencia de un día de mancala, juego de estrategia africano que desarrolla el pensamiento matemático, la celebración del Día de la Afrocolombianidad y el desarrollo de materiales educativos para el aprendizaje de inglés. Del mismo modo, el proyecto Respeto, Siento, Vivo y Respiro el Aire Multicultural de Las Américas fue elogiado por su uso de relatos, guiones gráficos, y proyección de películas, que subrayan las contribuciones socioculturales e históricas de los afrodescendientes a Colombia.

El Proyecto Transversal Cátedra de Afrocolombianidad fue elogiado por sus iniciativas de sensibilización, enfatizando la importancia de la diversidad a través de talleres y la celebración del Día Nacional de la Afrocolombianidad. El proyecto adoptó un enfoque interdisciplinario con respecto a la CEA, agrupando diferentes áreas del conocimiento (artes, ciencias sociales, ética y tecnología). En arte, por ejemplo, organizó eventos basados en la danza, música y literatura, a la vez que se integraban reflexiones críticas relativas a las identidades afrodescendientes. En ética, se alentó a los estudiantes a reflexionar por qué las personas discriminan y en el significado y valor de la diversidad en forma más amplia.

Por último, el proyecto Descubriendo Huellas y Memorias Afrocolombianas fue seleccionado por confrontar el racismo dentro del entorno escolar. Incluyó talleres y actividades de formación docente, así como debates abiertos sobre la identidad afrocolombiana. El proyecto se convirtió en un referente para otras acciones dirigidas a mejorar la interacción social dentro de la comunidad escolar y otros esfuerzos alineados con la CEA. Asimismo, fomentó la creación de un espacio permanente en la escuela para la reflexión sobre temas, contemporáneos y del pasado, que representan a los afrocolombianos.

En tanto que Brasil y Colombia han sido pioneros a nivel regional, ampliando la visibilidad de los afrodescendientes en los currículos escolares, otros países han realizado esfuerzos paralelos (aunque existen menos datos acerca de su impacto). En Uruguay, por ejemplo, el gobierno creó un grupo de trabajo con el objetivo de valorizar las contribuciones de los afrodescendientes a la historia y prácticas culturales de la nación.[123] En 2013, la Ley No. 19122 significó un importante hito al reivindicar que era "de interés general que los programas educativos y de formación docente incorporaran el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y contribuciones en la construcción de la nación, en sus variadas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, conocimiento, costumbres, tradiciones y valores) así como su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva [...]" (Art. 8).[124] Como parte del Plan de Trabajo de Afrodescendencia 2015-2020 del Ministerio de Desarrollo Social y de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural, se han hecho algunas modificaciones en los currículos escolares y materiales didácticos.

En Ecuador, la Ley sobre los Derechos Colectivos de la Población Negra y Afroecuatoriana (2006) también obliga a que los planes y programas de educación primaria y secundaria incluyan las culturas negra y afroecuatoriana como tema transversal. Finalmente, a través de la Ley Fundamental de Educación, Decreto No. 262-2011), Honduras trabajó en pos de agregar contenido al currículo escolar para reflejar las características lingüísticas, culturales e históricas de cada región, incluyendo aquellas con una mayor población negra. Sin embargo, dada la ausencia de datos sistemáticos, conocemos muy poco acerca del alcance, resultados concretos y debilidades de muchas de estas intervenciones.

Mientras que el sector público ha sido instrumental en destacar contenidos de afrodescendencia en los currículos escolares, las organizaciones de la sociedad civil también han liderado iniciativas desde las bases con importantes ejemplos como resultado. Uno de ellos es Nuestro Flow, organización colombiana dedicada a la promoción de equidad, inclusión y diversidad a través del desarrollo de contenido pedagógico.[125]

123 A través de la Resolución Ministerial No. 979 (2011).

124 Ley no 19.122. Afrodescendientes: normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral.

125 https://www.nuestro-flow.com/

Un producto reciente es Candelaria Borja Aventura (ver Figura 44), una heroína afrodescendiente de 9 años de edad originaria de Nuquí, ubicada en Chocó (región donde predominan los afrodescendientes). El personaje ficticio alienta al lector a reflexionar y cuestionar—en un lenguaje accesible a los niños—los estereotipos y formas de discriminación empleados a diario, que son de uso corriente en la sociedad colombiana. A través de personajes como Candelaria, Nuestro Flow intenta propiciar un diálogo abierto sobre los problemas que enfrentan las comunidades afrodescendientes, destacando el valor de la diversidad y la importancia de la empatía, la equidad y la solidaridad.

FIGURA 43

Candelaria Borja Aventura

En Brasil, organizaciones de la sociedad civil han sabido compensar la ausencia de esfuerzos sistemáticos y sostenidos por parte de los diferentes niveles de gobierno para cumplir la legislación en la práctica. Estas organizaciones han abordado una gama de cuestiones, desde el desarrollo de materiales de enseñanza y talleres de formación que combaten el racismo en forma explícita, a brindar apoyo académico a los estudiantes afrodescendientes. Un caso a destacar es el Proyecto Educar para la Igualdad Racial (Projeto Educar para a Igualdade Racial),[126] que intenta romper el silencio que rodea los actos racistas que sufren estudiantes y docentes.[127] Este proyecto ha compilado una base de datos de casi 3.000 mejores prácticas

126 El proyecto apunta a "identificar, difundir, reconocer y apoyar las prácticas pedagógicas y de administración escolar, ligadas a temas etnoraciales, con el fin de asegurar una educación de calidad para todos, y en forma más específica, combatir el racismo y valorizar la diversidad etnoracial" (traducción de los autores). Está liderado por el Centro de Estudios de las Relaciones de Trabajo y Desigualdades (CEERT, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades) y es reconocido por el Ministerio de Educación brasileño como una de las principales iniciativas para la promoción de la igualdad etnoracial en el país (https://ceert.org.br/premio-educar).

127 Calado, M. D. G. Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial (Disertación doctoral, Universidade de São Paulo).

implementadas por escuelas en Brasil, convirtiéndose en un recurso valioso para que los docentes perfeccionen sus metodologías y evalúen sus resultados.

Sin embargo, la mayoría de las actividades dirigidas a promocionar la inclusión etnoracial son ad hoc, impulsadas por individuos o agrupaciones altamente comprometidas, pero realizadas en forma esporádica (principalmente vinculadas a celebraciones especiales), por lo que se distribuyen de forma muy despareja y tienen un impacto limitado, sin ninguna garantía de continuidad. En Colombia, por ejemplo, la mayor parte de las iniciativas descritas arriba están lideradas por colectivos comprometidos, sin impacto sistémico a nivel nacional. Esto genera que los niños y niñas de regiones altamente movilizadas y de comunidades afrodescendientes reciben importantes herramientas para desarrollar su pensamiento crítico sobre raza y racismo, mientras que los niños de otras regiones, quizá más expuestos a la discriminación, quedan fuera de estas conversaciones.

Asimismo, en Brasil, una encuesta de 2013 aplicada sobre una muestra de gestores de Secretarías de Educación estatales municipales, encontró que una de las actividades más comunes era la celebración anual del Día de la Conciencia Negra (Dia da Consciência Negra), el 20 de noviembre.[128] Si bien esta celebración está amparada en la Ley 10.639/2003, e inspira un debate serio en torno al racismo, este tipo de enfoque puntual tiene poco impacto en el largo plazo, ya que la repetición es uno de los componentes clave del aprendizaje efectivo y del cambio conductual. Estas celebraciones pueden ser también usadas como pantalla, para pretender proactividad sin abordar realmente los temas de fondo.

Las políticas y programas como los antes detallados también carecieron de mecanismos de rendición de cuentas y cumplimiento, lo que deja de manos atadas a gran parte de la legislación antidiscriminación de la región. En Brasil, la mayoría de los estados y sus ciudades capitales han implementado reformas legales en adhesión a las directrices nacionales, sin embargo, los cambios a nivel de currículos

128 Las Secretarías de Educación son responsables de conformar un equipo local que supervise la implementación de la educación etnoracial, además de proveer educación continua a los docentes y otros profesionales de la educación. Además ayudan con la incorporación de contenido sobre diversidad y relaciones etnoraciales en los currículos.

escolares son limitados e inconsistentes.[129] En consecuencia, surgen discrepancias entre lo que establecen los planes nacionales y la forma en que los gobiernos municipales implementan estas medidas. A menudo, los planes anuales de nivel escolar—diseñados por comités de administración escolar locales—no son capaces de demostrar de qué manera se incorporarán la historia y cultura afrobrasileña en las diferentes clases durante el año lectivo.[130]

La ausencia de condiciones, objetivos, sanciones o incentivos para adherirse a las leyes o directrices nacionales deja todo en manos de la buena voluntad y el compromiso de la persona a cargo de su implementación, algo recurrente en toda la región. En Colombia, la CEA ha sido criticada por asumir una postura débil respecto al cumplimiento, dejando a criterio de la "autonomía y necesidades" de cada escuela el control de su implementación, allanando el camino para su incumplimiento.

Un tercer obstáculo frecuente, que impide expandir las buenas prácticas, es la falta de evaluaciones de impacto. Si bien muchas escuelas imparten contenidos etnoraciales de forma activa, existen muy pocos datos que permitan saber si estos esfuerzos están alterando la percepción de los estudiantes, docentes y personal escolar sobre la raza y el racismo. Muchas veces, el limitado número de evaluaciones se debe a la falta de recursos financieros o de apoyo institucional.[131]

Una cuestión final que juega en contra de la inclusión de la cultura e historia africana y afrodescendiente en los currículos escolares es que, en algunos países, estas actividades tienden a estar muy compartimentadas, temática y geográficamente. En Colombia, algunos departamentos han desarrollado recursos muy ricos e innovadores, pero su cobertura se limita a una región específica y rara vez logra escalar a nivel nacional. Otros materiales didácticos tienen gran éxito estimulando el orgullo y conectando a los estudiantes con su patrimonio negro, pero son menos

129 Gomes, Nilma Lino y Rodrigo Ednilson de Jesus. 2013. "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: Desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa." *Educar em Revista* 47: 19–33.

130 Meinerz, C. y V.R.D. Costa. 2016. "Trajetórias da educação das relações étnico-raciais em escolas de educação infantil do município de Cachoeirinha/RS: Análise dos projetos político pedagógicos." *Salão de Extensão (17: 2016: Porto Alegre, RS): Caderno de resumos.* Porto Alegre: UFRGS/PROREX.

131 Gomes op. cit. 2013.

eficaces para combatir los prejuicios y discriminación existentes en la sociedad colombiana.

Para resumir, la región ha dado pasos importantes para incrementar la visibilidad de los afrodescendientes en los currículos escolares, inspirando una ola de actividades sumamente creativas al nivel de la escuela. Sin embargo, algunos problemas asociados a la cobertura geográfica, mecanismos de rendición de cuentas y financiamiento público debilitan su potencial. Asimismo, el escaso número de evaluaciones hace muy difícil saber si los currículos racialmente inclusivos están cambiando de forma positiva o no la mentalidad de estudiantes, docentes y personal en lo que toca a la afrodescendencia, las relaciones etnoraciales y el racismo.

Formación de docentes y directivos escolares en inclusión etnoracial

Los administradores escolares y docentes desempeñan un papel esencial en la implementación de políticas educativas antirracistas a todo nivel. Por ello, algunos países se enfocan en la capacitación y empoderamiento de los docentes y directivos escolares como forma de encaminarse hacia escuelas etnoracialmente inclusivas.

En Colombia, los gobiernos locales han desarrollado herramientas específicas en etnoeducación y discriminación racial para los docentes. Un buen ejemplo es La Caja de Herramientas, creada por la Secretaría de Educación de Bogotá, que consiste en una colección de materiales en formato físico y digital, con pautas y

actividades específicas, que los docentes pueden utilizar de acuerdo con la CEA.[132] La caja de herramientas fomenta la construcción de un nuevo relacionamiento entre docentes y sus estudiantes, basado en principios de diversidad, equidad e interculturalidad. Se espera que sirva también como referente para la producción de otros recursos de enseñanza que promuevan el reconocimiento de los afrodescendientes en las escuelas (ver Figura 44).

FIGURA 44

Tapa de la Caja de Herramientas de Bogotá: Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Una iniciativa similar es el Proyecto Medellín, Ciudad del Aprendizaje - Educación Inclusiva: Línea Etnoeducación, Ruta Vos. Se lanzó en 2018 para brindar oportunidades de formación docente alineadas con la CEA. El proyecto ayuda a las escuelas en la implementación de etnoeducación en Antioquia—un departamento que no se asocia generalmente con la población negra en Colombia. Incluye una serie de actividades y mesas redondas que abordan aspectos administrativos y conceptuales de la CEA. Al impartir competencias e inculcar el sentido de colaboración, es fácil para los docentes replicar esta experiencia en el futuro, en sus lugares de trabajo o en otras comunidades escolares.

132 Los diferentes volúmenes apoyan un enfoque interdisciplinario en todos los niveles educativos, para la enseñanza de las contribuciones culturales, sociales e históricas de los afrodescendientes en Colombia. Es parte de un proyecto más amplio para promover la institucionalización de la CEA y otras medidas para combatir la discriminación racial contra los afrocolombianos en las escuelas de Bogotá.

Muchos otros países también apuntan a los docentes como agentes clave para transformar las aulas en ámbitos etnoracialmente inclusivos. En el ejemplo de Uruguay, el gobierno lanzó en 2016 la Guía Didáctica – Educación y Afrodescendencia, que apoya a los docentes en la prevención y manejo de situaciones de discriminación racial en clase.[133] Entre otras cosas, la guía incluye módulos pedagógicos para que los docentes aprendan acerca del racismo como sistema de dominación dentro del cual se socializan las personas y para que se familiaricen con las privaciones históricas experimentadas por las comunidades afrodescendientes.[134] De igual modo, en Brasil, los programas de formación docente están respaldados por los sistemas de educación estatales y municipales, como forma de cumplir con las directrices nacionales y compensar la preparación deficiente sobre raza y racismo que reciben los instructores durante su educación terciaria.[135] En Nicaragua, a través de la Ley General de Educación No. 582, 2006, el país lanzó su Sistema Educativo Autonómico Regional, SEAR, que es responsable, entre otras cosas, de apoyar iniciativas de fortalecimiento de capacidades de docentes afrodescendientes, en todos los niveles.

A pesar de todos estos pasos positivos, formar y empoderar a los docentes en pedagogías etnoraciales sigue enfrentando grandes obstáculos. Un problema de amplio espectro es que los directivos escolares, por lo general, no apoyan este tipo de medidas. En Brasil, algunos directores tienden a dar poca importancia a la educación etnoracial, en general, y en algunos casos disuaden a los docentes de incorporar enfoques pedagógicos sensibles a la raza.[136] En Colombia, un estudio

133 Esto es parte del Plan de Trabajo 2015-2020 – Afrodescendencia, del Ministerio de Desarrollo Social y de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural. Ver http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/57892/1/plan-de-trabajo-afrodescendencia-2015-2020.pdf; Corbetta et al. op. cit. 2020.

134 Brena, Valentina y Gonzalo Brown. 2016. *Guía didáctica: educación y afrodescendencia.* Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay, p.7, 33.

135 En parte, esto se debe a que la mayor parte de los programas universitarios sigue manteniendo una perspectiva eurocéntrica (que otorga poca atención a las historias, prácticas socioculturales y formas de conocimiento que no sean blancas) y tienen una representación estrecha de docentes no blancos en sus departamentos, a pesar del avance logrado en las dos últimas décadas debido a las políticas de acción afirmativa. (Observatório de Educação. 2020. *Desigualdade racial na educação brasileira: Um guia completo para entender e combater essa realidade*. https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao).

136 Filice, Renísia Cristina Garcia. 2010. "Raça e classe na gestão da educação básica brasileira." Tesis de doctorado, Universidad de Brasília.

realizado en Cartagena también encontró que los directivos escolares tenían conocimientos limitados o poco interés con respecto a la CEA o la etnoeducación en general. Esta tendencia se ve a veces reforzada por la ausencia de mecanismos de rendición de cuentas, como se mencionó anteriormente, puesto que los temas que involucran a los afrodescendientes son mayormente opcionales. Sin una administración comprometida, es muy difícil para los docentes implementar programas de educación etnoracial.

En segundo lugar, muy pocos docentes están preparados o son conscientes de la existencia de estrategias para promover inclusión etnoracial en el aula. Con frecuencia, esto se traduce en que el tiempo asignado a este contenido es mínimo. Un estudio de la ciudad de Palmira, en el Valle del Cauca, Colombia, reveló que la mayoría de los docentes tenían una vaga idea la CEA, especialmente los que enseñaban asignaturas diferentes de las ciencias sociales.[137] Se constató también la escasez o falta total de materiales de enseñanza, oportunidades de capacitación y respaldo institucional del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría Municipal de Educación con respecto a la etnoeducación. Por esa razón, los docentes se sentían mal equipados para implementar la CEA y satisfacer de forma proactiva las necesidades de los niños indígenas y afrodescendientes en clase.

Esta falta de preparación a nivel docente se ve reforzada por una cobertura geográfica limitada en el caso de algunos de los programas de formación. Una encuesta sobre capacitación docente realizada en São Paulo concluyó que de todos los encuestados solo el 18% había participado en alguna actividad de profesionalización continua sobre educación etnoracial. Esta exposición insuficiente reduce las oportunidades de incorporar contenido etnoracial en las clases.[138] De hecho, la encuesta encontró que casi la mitad de los directores de escuelas (46%) y más de la mitad de todos los docentes (51%) desconocían totalmente las directrices nacionales sobre el tema. La mayoría de los participantes del estudio también reportó que los temas etnoraciales se cubren de manera superficial (61%) o no se mencionan para nada (29%). De igual modo, en Ecuador, el Decreto Presidencial

137 Fajardo Daza, S.P. 2017. *Sistematización de experiencias en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en tres instituciones educativas de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca*.

138 Observatório de Educação op. cit. 2020.

60, de 2009, estableció el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural, que fijó la ambiciosa meta de crear una carrera de estudios afrodescendientes a nivel terciario, camino que beneficiaría a los docentes. Sin embargo, para el año 2016 el Plan todavía no había llegado a buen término.[139]

La tercera barrera involucra actitudes y creencias de directivos escolares y docentes, que son contrarias a los principios de la inclusión etnoracial. En el caso de Brasil, algunos docentes creen firmemente en el mito de la democracia racial y por ello consideran que la educación etnoracial no es necesaria. Una encuesta realizada entre docentes de São Paulo encontró que casi un tercio de ellos estaba de acuerdo con la siguiente afirmación: "los negros son los principales responsables del racismo que existe en la sociedad," a la vez que negaban absolutamente la existencia de la discriminación racial. Un tercio de los encuestados también aprobó la afirmación: "En Brasil no existe prejuicio alguno en cuanto a color y raza, sino en cuanto a clase, por eso no es justo dar ventajas a los negros, como por ejemplo los cupos en universidades o las cuotas laborales."[140] Estas opiniones suelen estar acompañadas de intolerancia religiosa, especialmente con respecto a la enseñanza de religiones ancestrales afrobrasileñas.[141]

Por último, algunos docentes creen firmemente que, en lugar de impartir enseñanza acerca de raza y racismo, es preferible dedicar tiempo a otras asignaturas que se supone serán más beneficiosas para el futuro académico de los estudiantes. En Cartagena, por ejemplo, la mayor parte de las actividades relativas a educación etnoracial se desarrollaron a nivel de educación primaria, principalmente debido a que los docentes de secundaria se mostraron renuentes a

139 Una debilidad muy común de otros programas en LAC es su falta de financiamiento y apoyo logístico adecuado. En Colombia, los Proyectos de Etnoeducación Comunitaria (PEC) deben ser diseñados dentro de cada comunidad y la ley indica que deben proveerse fondos federales y recursos locales. En la práctica, sin embargo, las comunidades no reciben asistencia técnica suficiente ni el apoyo financiero. Ver Corbetta et al. op. cit. 2020.

140 Macedo, Aldenora. 2017. "Negar, silenciar, apagar: A gestão escolar frente à educação antirracista." *Revista da ABPN* 9 (22): 385–408.

141 Machado, Adilbênia Freire y Eduardo Oliveira. 2018. "Africanidades, legislação e ensino: Educação para relações étnico-raciais, Lei 10.639, filosofia e ancestralidade." In *Roteiros temáticos da diáspora: Caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*, editado por Andrea Maila Voss Kominek y Ana Crhistina Vanali. Porto Alegre: Editora Fi.

cambiar su planificación para cumplir con la CEA.[142] Adicionalmente, puesto que las instituciones de educación superior siguen cumpliendo estándares nacionales para aceptar nuevos estudiantes, los docentes de secundaria no se sienten motivados para diseñar programas que, si bien enfatizan el patrimonio afrocolombiano, podrían eventualmente reducir los tiempos dedicados a otros temas y así perjudicar las posibilidades que tienen los estudiantes de ser admitidos en la universidad.[143]

Capacitar y empoderar a los docentes es fundamental para que la educación etnoracial sea una realidad. Pero sin el adecuado apoyo financiero y logístico, sin esfuerzos para cambiar las formas de pensar y actitudes sesgadas y sin el respaldo de los administradores escolares, los docentes seguirán sin tomar conciencia de la educación etnoracial, no estarán preparados o serán indiferentes a ella. En este sentido, también carecerán de las competencias no-cognitivas para asegurar la participación de estudiantes que pertenecen a minorías étnicas, o para crear entornos seguros donde se pueda hablar de raza y racismo de manera productiva.

Creación de ambientes escolares libres de discriminación racial

Otro conjunto de intervenciones incluye acciones que apuntan a erradicar la discriminación racial de las escuelas. En la mayoría de los casos, esto se ha logrado mediante reformas legales. Guatemala, Bolivia, Perú, Costa Rica y Argentina, por ejemplo, han adoptado leyes antidiscriminatorias enfocadas en la educación. Sin embargo, a pesar de estos cambios legales, que tienen valor intrínseco, la región ha sido renuente a tomar acciones concretas para eliminar el racismo de las escuelas, o para convertir los espacios aprendizaje en espacios explícitamente antirracistas, que incluyan mecanismos de denuncia y sanciones a los actos de discriminación racial.

142 Rojas, A. 2008. *Catedra de estudios afrocolombianos: Aportes para maestros*. Colección Educaciones y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.

143 Restrepo e Rojas op. cit. 2012.

Una excepción es la Secretaría de Educación de Bogotá, que desarrolló un protocolo para prevenir, atender y monitorear expresiones de racismo y discriminación en las escuelas.[144] Este protocolo, a disposición de toda víctima de discriminación, es parte de una estrategia a nivel nacional para mejorar los entornos escolares y promover valores como el respeto mutuo, el diálogo y el reconocimiento de la diferencia. Castigando las expresiones racistas e instaurando políticas de no tolerancia, las escuelas pueden crear una atmósfera donde los estudiantes de diferente origen étnico-racial se sientan respetados. Estas también ayudan a prevenir expresiones más sutiles, aparentemente inofensivas, que sirven para manifestar y reproducir prejuicios. Sin embargo, los mecanismos de quejas y reclamos no son frecuentes en los ámbitos escolares de la región.

Otro impedimento para que las escuelas se conviertan en espacios antirracistas es la escasez de datos sobre las percepciones de estudiantes y docentes. A pesar de los muchos programas de Brasil, existen pocas evaluaciones de impacto que hagan un seguimiento sistemático sobre cambios en el discurso y las relaciones interraciales en las escuelas. Un ejemplo en el sentido contrario es la publicación de Indicadores de Relaciones de Raza en la Escuela, como parte de su serie Indicadores de Calidad en la Educación, de la ONG Ação Educativa (Acción Educativa).[145] Diseñados como autoevaluación participativa para las escuelas, los indicadores cubren siete dimensiones: relacionamiento y actitudes; currículo y práctica pedagógica; recursos y materiales didácticos; monitoreo, permanencia y éxito; el desempeño de los profesionales en educación; administración democrática; y desafíos más allá de la escuela. Un ejercicio similar se desarrolló en Uruguay en 2009, por iniciativa de la Administración Nacional de Educación Primaria y el Ministerio de Desarrollo Social, que realizaron un exhaustivo análisis de prácticas discriminatorias a través de una encuesta especializada.[146] Sin embargo, en general, este tipo de evaluaciones es inusual, dejando un considerable vacío que impide determinar si las escuelas están ayudando a erradicar el racismo o no.

144 https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestio-educativa/atencion-y-seguimiento

145 http://www.indicadoreseducacao.org.br/indique-relacoes-raciais/

146 ANEP y Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay op. cit. 2019.

Mejorar el acceso a la educación terciaria a través de la acción afirmativa

Un conjunto final de políticas que merece ser destacado involucra a los programas de acción afirmativa para la educación terciaria. Si bien estos programas ya existían en América Latina a principios de los 2000, países como Brasil y Uruguay han lanzado las medidas más ambiciosas y sistemáticas, aportando lecciones valiosas para el resto de la región.[147]

Brasil cuenta con los programas más extensos e integrales en este campo. La adopción de programas de acción afirmativa en el país comenzó en el año 2000, cuando la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ) introdujo un cupo del 40% para los estudiantes afrodescendientes y de raza mixta (preto y pardo), que fue ajustado en forma gradual.[148] En 2002, la Ley 10.558 creó el Programa de Diversidad Universitaria (auspiciado por el Ministerio de Educación), que financió a entidades que estuvieran trabajando para "promover el acceso a la educación superior para personas que pertenecen a grupos socialmente desfavorecidos, en particular los afrodescendientes y miembros de las comunidades indígenas brasileñas."[149] En 2005, el gobierno federal lanzó el Programa Universidad para Todos (Universidade para Todos, ProUni), que ofrece becas y subvenciones a afrodescendientes de familias de bajos ingresos que asisten a universidades privadas.[150] Otros programas ofrecen préstamos con bajo interés para cubrir gastos de educación.

147 Como plantea André Cicalo, "El concepto de acción afirmativa se basa en una versión revisada del principio universal de igualdad, concibiendo que el estado debería reconocer la diferencia y reparar la vulnerabilidad de grupos socialmente identificables a través de medidas correctivas especiales que no necesariamente se basen en una cuestión de clase." (Cicalo, André. 2012. *Urban Encounters: Affirmative Action and Black Identities in Brazil*. New York: Palgrave Macmillan, p. 3).

148 La legislatura estatal luego reformó el cupo al 20% en el caso de los "autodeclarados negros, 20% para estudiantes de escuelas públicas y 5% para otros estudiantes discapacitados y brasileños indígenas, en total." Ver Hernández, Tanya K. 2013. "Affirmative Action in the Americas." *Americas Quarterly*, 24 de julio, 2013. https://www.americasquarterly.org/fulltextarticle/affirmative-action-in-the-americas/. p. 4.

149 Hernández op. cit. 2013, p. 4.

150 ProUni otorga fondos para "estudiantes del sistema de educación secundaria pública y receptores de becas del sistema privado cuyo ingreso familiar per cápita no supere la cantidad equivalente a 3 salarios mínimos, con lugares reservados para postulantes discapacitados, negros, pardos e indígenas, distribuidos según la proporción de cada población en cada estado, de acuerdo con el censo del Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas (IBGE)." En Júnior, João Feres, Verônica Toste y Luiz Augusto Campos. 2015. "Affirmative Action in Brazil: Achievements and Challenges." En *Race, Politics, and Education in Brazil,* por Ollie A. Johnson III y Rosana Heringer (eds.). New York: Palgrave Macmillan, p. 189.

En 2012, la Ley Federal 12.711 instituyó un cupo a nivel nacional dirigido a estudiantes que habían asistido a educación secundaria pública, estudiantes de bajos ingresos que concurrían a escuelas públicas y estudiantes indígenas, de raza mixta y afrodescendientes, de bajos ingresos. Según esta ley, el 50% de las vacantes en cada institución federal de educación superior debería reservarse para individuos que hubieran cursado los últimos tres años de su educación secundaria en instituciones públicas. Entre ellos, la mitad se reserva para estudiantes cuyas familias tienen un ingreso bruto per cápita de 1,5 salarios mínimos o menos y una pequeña porción de los cupos reservados se destina a estudiantes negros, de raza mixta e indígenas, sobre la base del porcentaje de la población perteneciente a estos grupos étnicos en cada estado (se calcula según el último censo).[151] En 2015, el 80% de las universidades había adoptado un sistema de cupos de admisión, mientras que dos implementaron un sistema de puntos (que otorga puntos adicionales en el examen de admisión a los postulantes subrepresentados).[152] La ley instituida en 2012 preveía su revisión después de una década. Para garantizar su mantenimiento a partir de 2022, la Universidad Zumbi dos Palmares, inaugurada en 2003 y la primera de América Latina enfocada en la inclusión de personas afrodescendientes en la educación superior, promovió la campaña Cuotas Si.[153]

No puede negarse el impacto positivo de los programas de acción afirmativa. En Brasil, se encontró que estos programas incrementaban las expectativas académicas entre los estudiantes de secundaria que potencialmente calificaban para los beneficios de admisión, incluyendo una creciente demanda de cursos gratuitos y accesibles que preparan para los exámenes de admisión a la universidad.[154] Un buen ejemplo es UNEafro, una organización de la sociedad civil que ofrece a la comunidad cursos preparatorios para los exámenes de admisión a la universidad, mayormente a jóvenes negros y adultos de escuelas públicas. Desde

151 Mello, Ursula. 2020. *Centralized Admissions, Affirmative Action and Access of Low-income Students to Higher Education*.

152 Júnior, Toste y Campos op. cit. 2015, p. 189.

153 https://cotassim.com.br/.

154 Las universidades públicas inscriben estudiantes a través de exámenes de admisión (llamados "vestibulares"). Si bien se pretende que estos vestibulares sean meritocráticos, los estudiantes provenientes de instituciones secundarias privadas tienen más probabilidad de obtener mejor puntaje y ser admitidos. Las escuelas secundarias privadas están mejor financiadas y suelen ofrecer cursos especiales de preparación para los exámenes de admisión universitaria. Ver Júnior, Toste y Campos op. cit. 2015, p. 180.

su fundación en 2009, ha beneficiado a más de 15.000 estudiantes.[155] La acción afirmativa también ha servido como catalizador de otras políticas que fomentan la inclusión de afrodescendientes y otras minorías en instituciones de nivel terciario. Por último, ha llevado a un importante incremento de la ayuda financiera, la reducción del costo de matrículas y anualidades, el crecimiento de los sistemas públicos y técnicos postsecundaria, el aumento de programas de mentoría a nivel terciario, y la provisión de información semipersonalizada a los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos, entre otras cosas.[156]

Desde su implementación, las universidades públicas brasileñas comenzaron también a reflexionar con más detenimiento sobre la composición racial del país. En 2002, solo el 2% de los estudiantes entre las edades de 18 a 26 años que se inscribieron en una universidad pública se autoidentificó como negro, y un 18% se identificó como *pardo* (raza mixta) (en ese momento, en forma generalizada, la población afrodescendiente en la franja etaria de 18 a 26 años era del 49%). En 2015, el número de estudiantes negros inscritos había aumentado al 6,3%, mientras que el número de pardos aumentó al 41% (los afrodescendientes representaban alrededor del 57% de la población entre las edades de 18 a 26 ese año). Para el 2020, las inscripciones en las mejores instituciones públicas de educación superior, en el caso de estudiantes no blancos y de bajo ingreso, provenientes de escuelas públicas, se incrementaron en 7 y 2,4 puntos porcentuales, respectivamente. Es más, los cupos ayudaron a derrumbar barreras históricas de segregación universitaria. Entre 1991 y 2020, los estudiantes afrodescendientes de bajos ingresos o de escuelas públicas aumentaron su presencia en carreras más prestigiosas como Derecho, Ingeniería y Medicina.[157] Esta realidad no obedeció a meros efectos mecánicos de la ley, sino que además fue el resultado de cambios de conducta más amplios entre los jóvenes habilitados a postular, cosa que mejoró

155 https://uneafrobrasil.org/; https://www.geledes.org.br/uneafro-10-anos-e-a-luta-negra-pelo-direito-a-educacao/

156 Mello 2020 op. cit., p. 2.

157 Por ejemplo, en la Universidad Federal de Ceará, su representación en la carrera de Derecho pasó del 1% al 27%; en Ingeniería Eléctrica de la Universidad Federal de Santa Catarina aumentó de 0% a 14%; y en la Escuela de Medicina en la Universidad Federal de Rondônia pasó de 0% a 38%. Ver Senkevics 2021.

el número y conjunto de candidatos, así como también su dedicación en general y escolaridad a nivel de la secundaria.[158]

En contraposición a la crítica de que la acción afirmativa descuida la excelencia académica y el mérito individual, los estudiantes que han sido admitidos a través de estos programas han tenido un desempeño similar o incluso superior al de sus pares. Un estudio realizado por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) encontró que en 48 de los 55 cursos de grado, los estudiantes del sistema de cupos lograban puntajes más altos—en promedio—que los demás. La Universidad de Brasilia, que reserva un cupo del 20% para afrodescendientes, no encontró diferencias entre estudiantes de cupo y los otros en lo que respecta a rendimiento. Una evaluación realizada en la escuela de medicina de la Universidad Estatal de Río de Janeiro concluyó que no existía absolutamente ninguna diferencia en el rendimiento académico entre los integrantes de la población estudiantil.[159]

Otros países han intentado emular la exitosa experiencia brasileña. En Uruguay, la Ley 19.122 de 2013 reconoció los patrones históricos de discriminación y racismo estructural que afectaron a los afrouruguayos y creó un programa de 15 años de aplicación de la acción afirmativa en el empleo y la educación.[160] La Ley 19.122 estableció una cuota laboral del 8% para los afrodescendientes en empleos del sector público a ser ocupados cada año, un cupo no menor al 8% para programas varios de capacitación y fortalecimiento de capacidades, dirigidos por el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional y un cupo del 8% para becas y apoyo estudiantil.[161] Creó asimismo una Subcomisión de Educación y Afrodescendencia, responsable de divulgar información sobre becas disponibles para potenciales candidatos afrouruguayos y para el monitoreo del progreso de los beneficiarios de becas.

158 Mello 2020 op. cit., p 3-4, 20.

159 Júnior, Toste y Campos op. cit. 2015., p. 180.

160 Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. 2015. *Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 9 of the Convention: Twenty-first to Twenty-third Periodic Reports of States Parties due in Uruguay, 2014 (CERD/C/URY/21-23). Disponible en:* http://www.refworld.org/docid/583567144.html

161 Presidencia de la República de Uruguay. 2019. *Evaluaciones de diseño, implementacion, y desempeño (DID): Educación/trabajo y empleo 2018. Acciones afirmativas para personas afrodescendientes*. Montevideo, p. 8.

Colombia aprobó medidas similares, aunque han sido menos integrales que en otras partes.[162] Si bien las organizaciones de base han luchado durante años por el logro de políticas de acción afirmativa, y la Corte Constitucional ha ordenado al gobierno que las instituya, los avances en este sentido han sido moderados.[163] Actualmente, existe una beca especial para estudiantes afrocolombianos con escolaridad destacada y necesidades financieras. Algunas ciudades como Bogotá y Medellín incluso han organizado planes de acción afirmativa para la educación terciaria.[164] En 2010, 15 de 19 universidades públicas contaban con un programa especial o cupos de admisión para estudiantes afrodescendientes y otros grupos minoritarios, como las comunidades indígenas, poblaciones desplazadas o las personas reintegradas por el proceso de paz, según la Dirección para las Comunidades Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquero del Ministerio del Interior y Justicia.

162 Paschel, Tianna. 2016. *Becoming Black Political Subjects: Movements and Ethno-Racial Rights in Colombia and Brazil.* Princeton: Princeton University Press, p. 118. La publicación del documento "Política de Acción Afirmativa para la Población Negra o Afrocolombiana" por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) en 2004, demostró el compromiso del gobierno en la formulación de políticas de educación, acceso a la vivienda y servicios públicos, empleo, ingreso y atención en salud, para atender las brechas de acceso a los servicios entre los afrocolombianos. Ver Rodríguez Garavito, César, Tatiana Alfonso Sierra y Isabel Cavelier Adarve. 2009. *Raza y derechos humanos en Colombia: Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana.* Bogota: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Sociojurídicas.

163 Rosero-Labbé, Claudia Mosquera, Ruby Esther León Díaz y Margarita María Rodríguez Morales. 2009. "Colombia, un país «con más y mejores leyes»: proliferación legislativa para afrocolombianos(as), negros(as), palenqueros(as) y raizales." En *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre bicentenarios de las independencias y Constitución de 1991,* editado por Claudia Mosquera Rosero-Labbé y Ruby Esther León Díaz. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 789-812.

164 En 2006, la ciudad de Bogotá aprobó el "Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes" (2006) y la "Política de Afro-etnoeducación de la Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá" (2009). Estas políticas buscan mejorar las condiciones de vida de los afrodescendientes, asegurar sus derechos, fortalecer la enseñanza de la historia afrocolombiana y aumentar su participación política. La ciudad de Medellín también presentó el Plan de Acciones Afirmativas para las Comunidades Afrocolombianas del Municipio de Medellín, que fue precedido por esfuerzos anteriores. El plan se orienta a mejorar la inclusión de afrodescendientes con un énfasis en cultura y comunicación, desarrollo social y económico, territorio y entorno, derechos humanos y etnoeducación. Rosero-Labbé, Claudia Mosquera, Ruby Esther León Díaz y Margarita María Rodríguez Morales. 2009. "Introducción. Acciones Afirmativas en Colombia: entre paradojas y superposiciones de lógicas políticas y académicas." En *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre bicentenarios de las independencias y Constitución de 1991,* editado por Claudia Mosquera Rosero Labbé y Ruby León Díaz. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, I-XXXVII).

Dado el éxito de los programas de acción afirmativa en Brasil, otros países como Argentina han comenzado a considerar planes similares, principalmente como respuesta a las demandas de las organizaciones de jóvenes afroargentinos. El proyecto financiado por el Banco Mundial, "Mejorando la Inclusión en Educación," que busca reducir las tasas de deserción en educación básica y superior entre los más vulnerables, realizó consultas con jóvenes afroargentinos para comprender sus necesidades y desafíos especiales. Como resultado de estas consultas, se agregaron políticas de acción afirmativa al proyecto, si bien la implementación ha enfrentado varios retos, debidos en su mayor parte a sesgos que privilegian políticas universalistas de inclusión educativa. El objetivo de este proyecto es aumentar el número de estudiantes afrodescendientes que tienen acceso a las becas PROGRESAR, que brindan apoyo financiero a estudiantes de los hogares en situación de pobreza, para que puedan completar la educación básica y tener acceso a la educación superior. En 2021, el programa planificó incluir también a refugiados y migrantes, entre los cuales hubo varios estudiantes africanos y afrodescendientes.

Los programas de acción afirmativa de la región enfrentan numerosos retos. A pesar del cúmulo de evidencia sobre sus beneficios, las políticas de acción afirmativa siguen encontrando gran resistencia. En los Estados Unidos,[165] voces que apoyan abiertamente estas medidas cuestionan que en la práctica habrían beneficiado a los inmigrantes negros más recientes, y a sus hijos, a expensas de los afroestadounidenses, que son los descendientes de esclavos.[166] En Brasil, más de 100 académicos firmaron un manifiesto en 2006 contra la adopción de cuotas

165 En los Estados Unidos, la "acción afirmativa" corresponde a un conjunto de leyes, políticas, directrices, prácticas administrativas obligatorias y pasibles de sanción impuestas por el gobierno, con la intención de corregir y terminar con los efectos de la discriminación contra individuos, principalmente debido a su género o raza, y para aumentar el número de ellos dentro de ciertas ocupaciones y profesiones y a nivel de universidades e instituciones terciarias. No incluyen cupos raciales sino que por lo general toman la forma de prácticas, campañas, contrataciones dirigidas, mentorías y programas de apoyo, para incrementar la presencia de afroestadounidenses y otras minorías discriminadas en las instituciones de educación superior. Ver Feinberg, Walter. 2005. "Affirmative Action." En *The Oxford Handbook of Practical Ethics*, Hugh LaFollette (ed.), 272–9. Oxford: Oxford University Press.

166 Rimer, Sara y Karen W. Arenson. 2004. "Top Colleges Take More Blacks, but Which Ones?" *New York Times*, 24 de junio, 2004.

universitarias, pues en su criterio eran inconstitucionales y representaban una invitación al conflicto y la intolerancia.[167]

Otro obstáculo es la desconexión entre los logros educativos a nivel terciario y la inserción en el mercado laboral, que sigue siendo sesgada contra los jóvenes profesionales afrodescendientes, especialmente en profesiones competitivas, como se analizó en la primera sección de este reporte. En Uruguay, por ejemplo, las políticas de acción afirmativa han tenido resultados mixtos, donde las cuotas laborales dieron peores resultados que los cupos educativos. En cuanto a las becas, por ejemplo, en tres de las principales becas ofrecidas por el estado el cupo se llenó de manera abrumadora: los afrodescendientes recibieron el 21% de la Beca de Apoyo Económico, BAE, el 18% de las Becas Compromiso Educativo, CE, y el 40% de la Beca Carlos Quijano, CQ, en 2018 (el objetivo era del 7%).[168]

Sin embargo, un año antes, solo el 2 % de los empleos asignados en el sector público fueron otorgados a afrodescendientes (en 2014 fue 1%), fallando en alcanzar la meta del 8%. Estudios previos realizados por el Banco Mundial también revelaron las enormes brechas de retornos de inversión en educación que obtienen los afrouruguayos (es decir, salarios más bajos por el mismo tipo de trabajo, a pesar de contar con las mismas calificaciones y experiencia), techos de cristal para el desarrollo de carreras, tasas más elevadas de desempleo, subempleo y segregación laboral (en empleos de menor calificación y menor remuneración), entre otros.[169] Estas perspectivas laborales negativas obviamente desalientan a los jóvenes afrodescendientes de continuar sus estudios universitarios, e incluso los mueven a abandonar la educación secundaria.

167 Hernández op. cit. 2013.

168 Las BAE son becas que apoyan la educación de todas las personas que se autoidentifican como afrodescendientes, entre las edades de 12 y 29 años, que han completado el ciclo básico (hasta tercer año de secundaria); en escuelas rurales, séptimo, octavo y noveno años. Las CE son becas para todos los individuos que se autoidentifican como afrodescendientes, desde los 15 años en adelante que asisten a la educación secundaria. Las CQ son becas para todos los estudiantes terciarios que se autoidentifican como afrodescendientes, tanto en instituciones nacionales como internacionales.

169 Freire et al. op. cit. 2020.

Otro problema común de las políticas de acción afirmativa en parte de la región es que suelen ser ad hoc o localizadas. En Colombia, tres importantes universidades públicas del país cuentan con programas especiales de cupos para postulantes negros, afrocolombianos, palenqueros y raizales, pero aplican criterios dispares. La Universidad del Valle, por ejemplo, solía otorgar cupos del 4% a los afrocolombianos, en base al censo de 1993 donde los afrocolombianos representaban el 1,52% de la población nacional; luego del censo de 2005, donde pasaron a representar el 10% de la población, el cupo se elevó al 8%, en 2018: 4% para candidatos respaldados por organizaciones civiles y el otro 4% para candidatos respaldados por consejos comunitarios. Esto contrasta con la práctica de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia, que otorgan cupos de solo el 2% a estudiantes afrodescendientes.[170] Además de la divergencia en criterios, los programas de acción afirmativa en Colombia tienen menos amplitud geográfica que los de Brasil o Uruguay y carecen de mecanismos eficaces de control.[171]

Una última barrera que acarrea importantes consecuencias es la ausencia de apoyo público tanto para retener a los estudiantes negros que ya están en la educación terciaria como para asegurar que estos programas sigan siendo financieramente sostenibles. Si bien la meta de la acción afirmativa es ampliar la admisión de estudiantes afrodescendientes, existen menos acciones que apoyen su permanencia hasta completar la carrera. En Colombia, los afrodescendientes que son admitidos a la universidad suelen provenir de escuelas públicas que tienden a ser académicamente más débiles que las privadas; por eso, sin una asistencia adecuada tienen más probabilidades de abandonar que sus pares blancos, provenientes de entornos más privilegiados. Por lo tanto, sin un adecuado respaldo académico, los estudiantes podrían llegar a rendir por debajo de su potencial y no beneficiarse de todos los aportes de la educación superior.[172]

170 Supeditado a dar prueba de que el postulante pertenece a una “comunidad negra”.
171 Rodríguez-Garavito, Alfonso Sierra y Cavelier (coords.) op. cit. 2008. p. 66
172 Hernández op. cit. 2013.

En Brasil, los cambios políticos y la expansión del aprendizaje a distancia llevaron a un estancamiento en el número de beneficiarios en los programas de acción afirmativa. Esto señala una paralización, o incluso un retroceso, en la democratización de la educación superior del país. En 1995, por ejemplo, el 20% de la población más pobre representaba solo el 1% de la población universitaria. Para el 2015 esta cifra había subido al 6%. Sin embargo, para el 2019 la proporción de estudiantes de bajos ingresos en universidades había caído al 5%. Esta tendencia coincide con una caída considerable de la ayuda financiera a los estudiantes en el sector privado.[173]

En resumen, las políticas de acción afirmativa han tenido resultados incuestionablemente positivos y retienen un gran potencial. Los cupos amplían el acceso a la educación superior, allanan el camino hacia el empleo digno y confrontan los sesgos conscientes o inconscientes que rodean a las minorías etnoraciales. Sin embargo, si están mal diseñadas o implementadas en forma inadecuada, estas políticas fallaran en nivelar la cancha, especialmente si no se atienden las condiciones que perjudican a los niños afrodescendientes durante su educación primaria y secundaria. Por esto, los países deben adoptar enfoques integrales y progresivos hacia la acción afirmativa, haciendo frente a los obstáculos que alejan a los afrodescendientes de la educación, que comienza con la educación temprana y continúa a lo largo de todo el ciclo educativo. De lo contrario, los cupos de nivel terciario fallaran en beneficiar a los segmentos más vulnerables de la población afrodescendiente, que enfrenta dificultades incluso para completar los niveles básicos de educación. Los cupos, por lo tanto, deberían enmarcarse en enfoques más integrales, que aseguren que los hogares más vulnerables están siendo apoyados incluso antes de entrar en el sistema educativo, y los acompañen hasta su profesionalización. También implica asegurar que los graduados afrodescendientes se integren al mercado laboral de manera digna, en igualdad de condiciones que los no afrodescendientes. Las cuotas, por sí solas, no son una herramienta que facilite la movilidad social, pero sí pueden ser un paso muy importante para avanzar en esa dirección.

173 Senkevics op. cit. 2021.

Conclusión

La experiencia de la región en materia de políticas para la inclusión etnoracial en educación no es abundante. Por el contrario, es relativamente reciente y modesta, en alcance, distribución geográfica y financiamiento. Pero la experiencia está aumentando y, en conjunto, estas políticas son una clara señal del creciente compromiso regional de crear entornos de aprendizaje etnoracialmente inclusivos. Hoy contamos con ejemplos positivos de los que aprender, que van desde legislación antidiscriminatoria y acciones afirmativas, hasta la producción de contenidos inclusivos y el diseño de pilotos escolares muy creativos.

La actual matriz de políticas ha logrado resultados heterogéneos, si bien en muchas instancias simplemente no tenemos datos suficientes para determinar su verdadero impacto. Los modestos resultados de la mayoría de estas iniciativas podrían atribuirse, al menos parcialmente, a su naturaleza no sistemática y al carácter personalista de muchas de ellas. La ausencia de condicionalidades, mecanismos de rendición de cuentas, incentivos, objetivos claros y sanciones por incumplimiento, hacen que las directrices etnoraciales sean inconsecuentes para las escuelas y el personal escolar, quienes habituamente son mal pagados, reciben poca capacitación y se les exige mucho.

La participación y el apoyo institucional permanente son esenciales para el éxito de las políticas. No obstante, los datos empíricos revelan que los directivos escolares no siempre apoyan—o se oponen abiertamente—a los esfuerzos de inclusión etnoracial, desalentando a los docentes de adoptar enfoques pedagógicos más sensibles a las necesidades de estudiantes vulnerables. Con frecuencia, los directivos escolares y docentes a veces sostienen actitudes o creencias sobre la raza y el racismo que entran en conflicto con las metas de una educación inclusiva. Si los docentes piensan que la educación etnoracial es innecesaria o insignificante, es poco probable que estos programas alcancen los resultados deseados. La actual controversia en torno a la teoría crítica de la raza (critical race theory), en los Estados Unidos, muestra claramente que echar abajo conceptos erróneos o mal informados, en cuanto a objetivos y contenidos de la enseñanza, es indispensable para el éxito de la educación inclusiva en todas partes, incluso luego de décadas de acción afirmativa.

Para finalizar, muchas de las políticas dirigidas a mejorar la participación de los afrodescendientes en la educación eluden la necesidad de transformar las escuelas en ámbitos explícitamente antirracistas. Los sistemas escolares latinoamericanos fueron instrumentales para forjar sólidos discursos nacionales que promovían el mestizaje y la democracia racial como valores básicos de nuestras sociedades. Estas ideas permearon todos los estratos sociales y, si bien fueron liberadoras en su momento (brindaron al latinoamericano promedio un espacio de pertenencia a la nación que le había sido negado durante siglos), también silenciaron otras realidades, haciendo invisible la experiencia de las minorías indígenas, afrodescendientes y otras, que fueron y son excluidas de la sociedad mayoritaria sobre la base de sus identidades e historias diferentes. En este contexto, los discursos sobre racismo y antirracismo cuestionan el ideal de una latinoamérica mestiza. Los sistemas educativos deben entonces ser igualmente instrumentales en la deconstrucción de estas visiones homogeneizantes y ofrecer voz y agencia a las minorías etnoraciales para la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Para que esto ocurra, el racismo, tanto estructural como directo, debe ser reconocido y confrontado, y eso no sucederá sin conversaciones honestas sobre los procesos actuales e históricos que hicieron que algunos grupos estuvieran sistemáticamente sobrerrepresentados entre los excluidos.

Bibliografía: Capítulo 3

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Ministerio de Desarrollo de Uruguay. 2019. *Convivencia y discriminación en educación media: Resultados preliminares*.

Antón Sánchez, John. 2020. *La población afrodescendiente e inclusión educativa en Ecuador*. *Background Paper for the 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All.*

Belchior, Douglas. 2019. "Uneafro 10 anos e a luta negra pelo direito à educação." *Portal Geledés*. https://www.geledes.org.br/uneafro-10-anos-e-a-luta-negra-pelo-direito-a-educacao/.

Brena, Valentina y Gonzalo Brown. 2016. *Guía didáctica: Educación y afrodescendencia.* Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay.

Calado, Maria da Glória. 2013. "Escola e enfrentamento do racismo: As experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial." Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo.

Cicalo, André. 2012. *Urban Encounters: Affirmative Action and Black Identities in Brazil*. New York: Palgrave Macmillan.

CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social). 2004. *Affirmative Action Policy for the Black or Afro-Colombian Population*.

Corbetta, Silvina, Patricia Divinsky, Fernando Daniel Bustamante y Maia Domnanovich. 2020. *Los "Otros étnicos" y la dinámica de inclusion: Exclusión educativa en América Latina*. *Background Paper para el 2020 GEM Report Latin America and the Caribbean – Inclusion and Education: All Means All.*

de Araújo Moreira, Márcio. 2015. *Análise do impacto da Lei 10639/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 a 2013*. Río de Janeiro.

Fajardo Daza, S.P. 2017. *Sistematización de experiencias en la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en tres instituciones educativas de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca*.

Feinberg, Walter. 2005. "Affirmative Action." En *The Oxford Handbook of Practical Ethics*, editado por Hugh LaFollette, 272–9. Oxford: Oxford University Press.

Filice, Renísia Cristina Garcia. 2010. "Raça e classe na gestão da educação básica brasileira." Tesis de doctorado, Universidad de Brasília.

Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara y Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.

Gomes, Nilma Lino y Rodrigo Ednilson de Jesus. 2013. "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: Desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa." *Educar em Revista* 47: 19–33.

Hernández, Tanya Katerí. 2012. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, Tanya K. 2013. "Affirmative Action in the Americas." *Americas Quarterly*, 24 de julio, 2013. https://www.americasquarterly.org/fulltextarticle/affirmative-action-in-the-americas/.

Júnior, João Feres, Verônica Toste y Luiz Augusto Campos. 2015. "Affirmative Action in Brazil: Achievements and Challenges." En *Race, Politics, and Education in Brazil*, Ollie A. Johnson III y Rosana Heringer (eds.). New York: Palgrave Macmillan.

Macedo, Aldenora. 2017. "Negar, silenciar, apagar: A gestão escolar frente à educação antirracista." *Revista da ABPN* 9 (22): 385–408.

Machado, Adilbênia Freire y Eduardo Oliveira. 2018. "Africanidades, legislação e ensino: Educação para relações étnico-raciais, Lei 10.639, filosofia e ancestralidade." En *Roteiros temáticos da diáspora: Caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*, Andrea Maila Voss Kominek y Ana Crhistina Vanali (eds.). Porto Alegre: Editora Fi.

Meinerz, C. y V.R.D. Costa. 2016. "Trajetórias da educação das relações étnico-raciais em escolas de educação infantil do município de Cachoeirinha/RS: Análise dos projetos político pedagógicos." *Salão de Extensão (17: 2016: Porto Alegre, RS): Caderno de resumos.* Porto Alegre: UFRGS/PROREX.

Mello, Ursula. 2020. *Centralized Admissions, Affirmative Action and Access of Low-income Students to Higher Education*.

Ministerio de Desarrollo de Uruguay. 2015. *Plan de trabajo 2015–2020: Afrodescendencia y equidad racial.* Montevideo: Dirección Nacional de Promoción Sociocultural and División de Derechos Humanos.

Observatório de Educação. 2020. *Desigualdade racial na educação brasileira: Um guia completo para entender e combater essa realidade*. https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao.

Palacios Callejas, F.D.J. 2017. "La etnoeducación en Antioquia, teoría y prácticas sin instrumentos: Implementación de políticas públicas etnoeducativas." Tesis de doctorado, Universidad EAFIT.

Paschel, Tianna. 2016. *Becoming Black Political Subjects: Movements and Ethno-Racial Rights in Colombia and Brazil*. Princeton: Princeton University Press.

Pereira, Márcia Moreira y Maurício Pedro da Silva. 2012. "Percurso da Lei 10639/03: Antecedentes e desdobramentos." *Linguagens & Cidadania* 14 (1).

Presidencia de la República de Uruguay. 2019. *Evaluaciones de diseño, implementacion, y desempeño (DID): Educación/trabajo y empleo 2018. Acciones afirmativas para personas afrodescendientes*. Montevideo.

Restrepo, Eduardo y Alex Rojas. 2012. "Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia." *Currículo sem Fronteiras* 12 (1): 157–73.

Rimer, Sara y Karen W. Arenson. 2004. "Top Colleges Take More Blacks, but Which Ones?" *New York Times*, 24 de junio, 2004.

Rodríguez Garavito, César, Tatiana Alfonso Sierra y Isabel Cavelier Adarve. 2009. *Raza y derechos humanos en Colombia: Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana.* Bogota: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Sociojurídicas.

Rojas, A. 2008. *Catedra de estudios afrocolombianos: Aportes para maestros*. Colección Educaciones y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.

Rosero Labbé, Claudio Mosquera y Ruby León Díaz. 2009. "Introducción: Acciones afirmativas en Colombia: Entre paradojas y superposiciones de lógicas políticas y académicas." En *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: Entre bicentenarios de las independencias y constitución de 1991*, Claudia Mosquera Rosero Labbé y Ruby León Díaz (eds.), I–XXXVII. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Rosero-Labbé, Claudia Mosquera, Ruby Esther León Díaz y Margarita María Rodríguez Morales. 2009. "Colombia, un país 'con más y mejores leyes': Proliferación legislativa para afrocolombianos(as), negros(as), palenqueros(as) y raizales." En *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada* étnico-*racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera: Entre bicentenarios de las independencias y constitución de 1991*, Claudia Mosquera Rosero-Labbé and Ruby Esther León Díaz (eds.), 789–812. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Senkevics, A. 2021. *A expansão recente do ensino superior: Cinco tendências de 1991 a 2020*. Brasília: INEP.

United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination. 2015. *Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 9 of the Convention: Twenty-first to Twenty-third Periodic Reports of States Parties due in 2014: Uruguay*.

4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA UNA EDUCACIÓN ETNORACIALMENTE INCLUSIVA

Los capítulos precedentes revelan que, a pesar de importantes mejoras en las últimas dos décadas, los afrodescendientes siguen sin obtener el conocimiento, las competencias y las ganancias económicas que acompañan a una educación de calidad. A nivel regional, los afrodescendientes continúan mostrando tasas más bajas de rendimiento escolar, son más propensos a percibir discriminación en los espacios escolares y quedan rezagados en todos los niveles de educación. Todo esto genera tasas de deserción significativamente más elevadas que el promedio en primaria y secundaria, así como tasas de inscripción más bajas a nivel terciario, donde además tienden a insertarse en carreras cortas y en universidades o institutos tecnológicos de menor prestigio. Luego de graduarse, también reciben retornos más bajos en el mercado laboral por sus años de escolarización, independientemente del nivel educativo, señal de barreras que enfrentan dentro y fuera del sistema educativo que se refuerzan mutuamente. Si bien existen muy pocos datos desagregados sobre la calidad de la educación que reciben, la información disponible destaca muchas áreas deficitarias, desde escuelas con pobre infraestructura hasta docentes con menores calificaciones y herramientas. Se estima que todas estas brechas aumentaron con la pandemia, profundizando las desigualdades preexistentes en acumulación de capital humano y revirtiendo los pocos logros alcanzados en las décadas precedentes.

El informe subraya que estas brechas no se deben a una única causa, sino que son resultado y se refuerzan por factores mutuamente agravantes. Para comenzar, los afrodescendientes experimentan desventajas socioeconómicas agudas. Su sobrerrepresentación entre los pobres limita su capacidad de hacer frente a los costos de la educación y, en algunos casos, empuja a las familias a desvincular a los jóvenes del sistema educativo para integrarlos a actividades generadoras de ingreso. La exclusión de la escuela también está relacionada con formas más profundas de discriminación estructural, que son notorias en la subrepresentación de los afrodescendientes en empleos bien remunerados y formales, así como en su mínima presencia en roles de liderazgo, tanto del sector público como privado. Si un título universitario promete poco o nada en retorno—desde el punto de vista económico, social o político—no sorprende que muchos jóvenes afrodescendientes vean pocos incentivos en perseguir niveles superiores de educación.

Otra conclusión importante es que las escuelas de la región no están haciendo lo suficiente para acabar con este círculo vicioso. En muchos países, los ámbitos de aprendizaje descuidan las necesidades especiales de las minorías etnoraciales. Las prácticas discriminatorias permean los sistemas escolares de varias maneras, desde personal que minimiza o es indiferente a actos de racismo, hasta docentes que—de forma consciente o no—tratan de manera diferente o tienen menores expectativas de sus estudiantes no blancos. Esta falta de sensibilidad etnoracial es también evidente en currículos y textos escolares. Independientemente del avance moderado en varios aspectos, los materiales didácticos siguen promoviendo opiniones estereotipadas sobre las contribuciones de los afrodescendientes a la historia, las instituciones y el desarrollo económico de la región. En su mayor parte, los textos escolares evitan promover diálogos críticos sobre el racismo, que son indispensables para construir sociedades inclusivas y antirracistas. A todo esto se suma la limitada disponibilidad de oportunidades de capacitación para los docentes y personal escolar en la temática etnoracial, así como el bajo número de docentes afrodescendientes.

La buena noticia es que la región ha venido acumulando experiencia en muchos frentes, brindando lecciones clave y aportando nuevas miradas sobre el tema. Países como Brasil, Colombia y Uruguay, por ejemplo, han lanzado o fortalecido sus programas de acción afirmativa para la enseñanza superior, logrando resultados positivos en las inscripciones, diversidad y rendimiento académico. Otros han aprobado legislación antidiscriminatoria, centrada en la educación, y medidas que apuntan a la incorporación de temas sobre historia negra y antirracismo en los currículos nacionales. Los gobiernos locales, las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades escolares también han sido protagonistas, liderando muchos de los programas sobre inclusión etnoracial más vanguardistas de la región. Los avances y retrocesos de estas intervenciones sirven de base para la construcción de un nuevo modelo de inclusión educativa.

En este capítulo final planteamos un conjunto de principios que pueden contribuir a lograr esta meta. Lo que sigue no es una lista exhaustiva de recomendaciones, sino un conjunto de ideas que creemos podrían ayudar a los países a identificar estrategias con potencial para confrontar la exclusión estructural en educación. El primer conjunto de recomendaciones va dirigido a mejorar los resultados en educación primaria y secundaria. Nos enfocamos en estos niveles no solo porque es aquí donde los afrodescendientes tienden a quedar rezagados, o desertar en forma abrumadora, sino porque muchas de las políticas de inclusión etnoracial de la región históricamente apuntaron a la educación superior, olvidando los serios problemas que impiden a los afrodescendientes llegar al nivel de formación técnico-profesional. El segundo conjunto de recomendaciones reflexiona sobre los actuales programas de acción afirmativa y educación superior en general, así como las barreras que impone el mercado laboral y que afectan a los graduados universitarios afrodescendientes.

Estas recomendaciones se han beneficiado enormemente de una serie de consultas y entrevistas mantenidas con representantes afrodescendientes, activistas y expertos de América Latina y Estados Unidos. En este sentido, buscan ampliar sus voces y perspectivas acerca de los cambios necesarios para cerrar las brechas que afectan a los afrodescendientes en la región. Con este espíritu, el informe no pretende dar la última palabra sobre políticas de inclusión etnoracial en la educación, sino apoyar el avance de estas conversaciones e identificar temas que requieran una investigación más exhaustiva en estudios futuros.

Eliminación de barreras etnoraciales en primaria y secundaria

Atender las disparidades socioeconómicas que afectan a los afrodescendientes

La exclusión afrodescendiente en la educación tiene un trasfondo material. Como vimos en el Capítulo 1, los afrodescendientes enfrentan condiciones de vida peores que sus contrapartes blancas, son más propensos a vivir en regiones con servicios de poca calidad, ganan salarios más bajos y tienen más probabilidad de trabajar en el sector informal. Estos y muchos otros factores socioeconómicos erosionan su capacidad de asistir y permanecer en la escuela.

Además, los afrodescendientes tienen muchas más probabilidades de vivir en barrios informales, lo cual predetermina el tipo de escuela pública a la que pueden acceder—generalmente escuelas con instalaciones precarias, carencias de financiamiento, con limitado acceso a herramientas didácticas y a tecnologías digitales, y con docentes que no reciben apoyo ni capacitación frecuente. Se ha encontrado que las escuelas que están por debajo del estándar agravan las brechas

etnoraciales de aprendizaje.[174] Un estudio de Brasil demostró, por ejemplo, que cuando los afrodescendientes asistían a escuelas de alta calidad, el rendimiento de blancos y afrodescendientes era casi el mismo, pero en instituciones de baja calidad las brechas raciales de aprendizaje se incrementaban drásticamente (esta tendencia también ha sido documentada en los Estados Unidos).[175] Las desventajas económicas imponen también obstáculos relativos a los costos de la educación, incluyendo costos de matrícula, transporte, materiales, entre otros. Todo esto afecta el desempeño académico de los estudiantes.

Estas dinámicas exigen que los países inviertan más en la infraestructura de la escuela, en general, pero más específicamente en instituciones que tienen una alta concentración de niños, niñas y jóvenes afrodescendientes. Requieren también la implementación de enfoques dirigidos en los programas financieros orientados a erradicar las barreras económicas que impiden a niños y jóvenes de entornos desfavorecidos prosperar académicamente: desde transferencias condicionadas a subsidios y otras formas de ayuda. La región podría crear o ampliar subsidios para escuelas que trabajan en áreas con alta concentración afrodescendiente, introducir incentivos financieros para que las escuelas satisfagan las metas de finalización de secundaria, ofrecer becas para la asistencia a escuelas privadas a niños afrodescendientes, e iniciar o expandir los actuales esfuerzos por identificar y hacer volver a la escuela a los estudiantes de hogares vulnerables que abandonaron sus estudios por razones económicas.

La brecha digital es otra área donde se hacen evidentes las disparidades socioeconómicas. Las brechas digitales impiden a los estudiantes afrodescendientes disfrutar de la misma calidad de instrucción que sus pares blancos. Y esta situación se ha acentuado en los últimos dos años, como consecuencia de la pandemia. Por esto, la región debe hacer un mayor esfuerzo por ampliar el acceso de los hogares vulnerables y afrodescendientes a internet, computadoras, televisores y otros dispositivos tecnológicos. Entre las muchas lecciones que dejó la pandemia, ésta puso en evidencia la necesidad de realizar inversiones en tecnología y acceso digital pendientes desde hace mucho tiempo. Los beneficios que se derivarían de estas

174 Freire et al. op. cit. 2018.
175 *Ibid*.

inversiones tienen impactos en muchas áreas. Por ejemplo, si bien el aprendizaje remoto no puede sustituir la instrucción presencial, la educación a distancia se ha vuelto una opción cada vez más buscada por afrodescendientes que no llegaron a completar sus estudios. Pero la expansión y sostenibilidad de esta opción depende de la democratización de los recursos y tecnologías para navegar el mundo en línea—incluyendo la capacitación para utilizar de manera efectiva las plataformas multimodales.

Un estudio del Banco Mundial de 2018 destacó que la educación era el factor más importante para explicar caídas en la probabilidad de ser pobre en hogares afrodescendientes de la región.[176] No obstante, aprovechar el potencial económico de la educación no es algo que vaya a ocurrir simplemente al abordar temas que pertenecen al ámbito escolar o al sistema educativo. Para que eso ocurra, los países deben también derribar las barreras socioeconómicas que impiden a los estudiantes de entornos menos privilegiados la posibilidad de prosperar académicamente.

Eliminación de la discriminación racial en el aula

Otro paso crucial para propiciar la inclusión de afrodescendientes en la educación es admitir y abordar la existencia del racismo estructural. A pesar de las políticas que se han implementado hasta el momento, los sistemas educativos en la región siguen siendo renuentes a convertir las escuelas en espacios antirracistas. Tal como se describió en el capítulo anterior, las escuelas latinoamericanas fueron instrumentales en la difusión de ideologías de mestizaje y el mito de la democracia racial como valores colectivos. Si bien esto inculcó un sentido de pertenencia nacional entre las generaciones más jóvenes, también convirtió a las escuelas en espacios que borraron o dieron mínima visibilidad a la experiencia de pueblos indígenas, afrodescendientes u otras minorías excluidas. El carácter cultural y político distintivo de estos grupos se percibió como la antítesis de identidades nacionales, homogeneizadas y asociadas a ideales de armonía racial. Por ello,

176 Freire et al. op. cit. 2018.

mejorar la inclusión de los afrodescendientes en la educación no será posible si antes no se deconstruyen estos discursos, que de forma implícita impiden hablar abiertamente de racismo. En lugar de alimentar tensiones, reconocer las desigualdades raciales ayuda a transformar las escuelas en agentes fundamentales para la consolidación de sociedades más inclusivas y cohesionadas.

Asimismo, es necesario eliminar la discriminación racial de las escuelas para mejorar los resultados de aprendizaje de los afrodescendientes. Las escuelas que se muestran hostiles o indiferentes a las minorías etnoraciales contribuyen a la deserción escolar.[177] La discriminación también acentúa brechas de aprendizaje y afecta el desempeño académico de los estudiantes afrodescendientes.[178] Ésta tiene impactos duraderos sobre la autoestima y aspiraciones de los estudiantes, que afectan su proceso de aprendizaje y dejan huellas de por vida. Los prejuicios que generan menores expectativas de los alumnos no blancos establecen una barrera para su desarrollo. Y si bien los prejuicios son fácilmente identificables en situaciones de acoso (*bullying*) o violencia racial, éstos también se expresan de maneras más sutiles e indirectas, como en el humor o el lenguaje corporal.

Eliminar el racismo requiere cambios en la cultura escolar, que deben empezar por reconocer y actuar sobre las actitudes y conductas sesgadas de los miembros de la comunidad escolar. Un paso concreto que podría implementar la región es crear o expandir el uso de mecanismos de quejas y reclamos, para resolver los actos de discriminación racial. Las escuelas deben ser espacios seguros para los estudiantes afrodescendientes, que permitan de forma explícita que todos los estudiantes sean aceptados en la escuela.

Otra estrategia en marcha en muchas escuelas es la celebración de intercambios abiertos y honestos sobre el racismo y las relaciones raciales en la comunidad escolar. Estos diálogos ayudan a las escuelas a responder mejor a las opiniones y necesidades de las minorías históricamente invisibilizadas. Como mencionamos anteriormente, la región ya fue pionera con una serie de iniciativas en este sentido, algunas de las cuales tienen el potencial de ser diseminadas a otros municipios,

177 *Ibid*.
178 *Ibid*.

regiones o incluso a nivel nacional. Recientemente, han surgido otros desarrollos prometedores. Luego del asesinato de George Floyd, perpetrado por un oficial de policía en los Estados Unidos, en mayo de 2020, algunas escuelas en la región comenzaron a emprender acciones. En São Paulo, los padres de algunas escuelas privadas comenzaron a presionar a los administradores escolares para ampliar la representación de afrodescendientes entre el personal administrativo, docente y de apoyo. Hicieron también un llamado para revisar los currículos escolares y establecer una agenda antirracista, en colaboración con la sociedad civil y movimientos de afrodescendientes en el país. De igual manera, en Argentina, la Universidad de Buenos Aires abrió un curso sobre antirracismo y estudios afroargentinos, dictado en cooperación con líderes afrodescendientes. Las lecturas seleccionadas para este curso fueron casi exclusivamente de autores no blancos, un ejemplo de pedagogías descolonizadoras que ya están en marcha.[179]

Más que una asignatura marginal, abordar la discriminación es una tarea esencial si las escuelas han de convertirse en motores de la reflexión crítica y del cambio social. Si los espacios de aprendizaje son indiferentes o tolerantes a la discriminación, es difícil que los estudiantes de minorías históricamente excluidas las conciban como espacios seguros, donde prosperar académica y socialmente. Las escuelas deben asegurar que sus esfuerzos se enmarquen en una agenda de desarrollo inclusivo y justicia social, y no como parte de una agenda política. De lo contrario, las medidas que promueven la inclusión etnoracial corren el riesgo de ser fácilmente

179 El curso fue propuesto por el Departamento de Filosofía con el título "Derechos de las comunidades negras en Argentina desde una perspectiva afro." Fue diseñado como curso electivo cada semestre de cuatro meses de duración para estudiantes de Derecho, pero abierto a estudiantes de otras divisiones. Según los docentes que desarrollaron el curso, el objetivo principal es "ennegrecer la Universidad", sensibilizando acerca de la presencia de afroargentinos y los efectos del racismo sistemático en general. Ver Alvado, María Alicia. 2021. "Por primera vez, la UBA tendrá una materia de educación antirracista dictada por afrodescendientes." *Télam*, 20 de febrero, 2021. https://www.telam.com.ar/notas/202102/545160-por-primera-vez-la-uba-tendra-una-materia-de-educacion-antirracista.html.

distorsionadas o politizadas.[180] Desterrar conceptos errados e infundados sobre las metas y los contenidos de la educación inclusiva es esencial para su éxito.

Apoyar la formación y desarrollo profesional de los docentes

Varios estudios citados en este informe han demostrado que muy pocos docentes están preparados para fomentar la inclusión etnoracial en el aula. En muchos países, los docentes expresan que carecen de las aptitudes necesarias para interactuar con estudiantes provenientes de minorías étnicas o para facilitar conversaciones sobre el racismo. Esto se ve reforzado por directivos escolares que se oponen a pedagogías que se muestran más sensibles a los temas raciales. Si los docentes perciben la educación etnoracial como irrelevante o inapropiada, los esfuerzos para abordar la exclusión de los afrodescendientes en las escuelas tienen más probabilidad de fracasar.

180 Por ejemplo, en Brasil, la implementación del sistema de cupos a comienzo de los años 2000 fue recibida con hostilidad. Muchos opositores sostuvieron que estas políticas incrementarían—en lugar de resolver—las divisiones raciales existentes (Hernández 2012, 154). Un ejemplo más reciente es la actual controversia en los Estados Unidos con respecto a impartir la "teoría crítica de la raza" en las escuelas públicas. Esta teoría comprende un conjunto de ideas propuestas en los años 70 por los profesores Derrick Bell y Kimberlé Crenshaw, de Derecho, que plantearon que el racismo (como forma de desventaja estructural) estaba presente en muchos terrenos de la sociedad estadounidense, incluyendo sus leyes e instituciones. La teoría crítica de la raza también sostiene que el racismo refuerza el status quo y que el desmantelamiento de estas estructuras no se puede lograr a través de una solución rápida y fácil. Para sus opositores, traer temas raciales al aula conduce a generar tensiones y sentimientos innecesarios de culpa entre los estudiantes blancos—puesto que, entre otras cosas, se enfatiza que el éxito de sus familias es en parte el resultado de jerarquías raciales estructurales más que mérito individual. Algunos estados en los Estados Unidos han prohibido a los docentes impartir contenidos que aludan al racismo estructural. Esta rápida politización amenaza con revertir enfoques pedagógicos que ayudan a los estudiantes a tener pensamiento crítico, más que a ignorar las realidades de la desigualdad racial. Ver Wallace-Wells, Benjamin. 2021. "What Do Conservatives Fear About Critical Race Theory?" *New Yorker*, 10 de junio, 2021. https://www.newyorker.com/news/annals-of-inquiry/what-do-conservatives-fear-about-critical-race-theory; Jackson, Lauren Michele. 2021. "The Void That Critical Race Theory was Created to Fill." *New Yorker*, July 27, 2021. https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-void-that-critical-race-theory-was-created-to-fill.

Sin duda alguna, los docentes y directivos escolares son agentes fundamentales del cambio. Un informe del Banco Mundial de 2015 mostró que los docentes son capaces de incrementar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, pero ese potencial no se está logrando plenamente en la región.[181] Estar expuesto a un docente de calidad superior aumenta las probabilidades de que un estudiante ingrese a la educación terciaria y obtenga remuneraciones más altas en la vida laboral. De hecho, las brechas de aprendizaje de los afrodescendientes son en parte atribuibles a su mayor exposición a instructores mal preparados. La evidencia muestra que los docentes que trabajan en regiones más pobres tienden a tener menor capacitación, están peor remunerados y reciben menos apoyo de sus instituciones. Esto es especialmente cierto en el caso de las escuelas a las que asisten los afrodescendientes, pues se sabe que cuentan con menos instructores por grado o tienen una lista de grados incompleta.[182]

En lugar de culpar a los docentes, esta tendencia apunta a un problema mayor: la ausencia o limitada disponibilidad de programas para capacitar a los instructores en temas etnoraciales. En América Latina, la educación formal requerida de los docentes es más exigente desde los años 80. De hecho, estos profesionales cumplen más años de educación formal en la región que en otras partes del mundo. Aún así, la mayoría de los programas actuales cuenta con supervisión limitada, y no existe un proceso obligatorio de acreditación (o estándares nacionales en diversidad e inclusión).[183] Por lo tanto, como explicamos en el capítulo anterior, durante los años previos a prestar servicios los docentes rara vez adquieren competencias y experiencia acerca de cómo abordar temas raciales en clase.

181 Bruns y Luque op. cit. 2015.
182 Freire et al op. cit. 2018.
183 Bruns y Luque op. cit. 2015.

La región debe ampliar las oportunidades de capacitación previa al servicio y durante el servicio de los docentes y personal escolar. Esto significa equiparlos con el conocimiento y competencias para impartir clases sobre raza y racismo, creando un entorno seguro que acoja y valorice a los estudiantes de diferentes procedencias, haciendo cumplir una política de tolerancia cero hacia las expresiones racistas. Esto puede tomar la forma de talleres de sensibilización racial u otros ejercicios de fortalecimiento de capacidades, como se describe en el Capítulo 3, que sensibilicen a los futuros docentes acerca de las prácticas racistas que tal vez estén inconscientemente arraigadas en sus propias pedagogías.

Todos estos esfuerzos deben contribuir a una mayor preparación de los instructores que les permita identificar manifestaciones sutiles e indirectas de sesgos raciales en el aula, incluyendo formas de elogio desigual y menores expectativas de los estudiantes no blancos.[184] Por eso es importante capacitar a los docentes para que estimulen y motiven mejor a los estudiantes afrodescendientes, asegurando que alcancen su máximo potencial de aprendizaje.

Asistir a la escuela y aprender son dos cosas diferentes,[185] y los estados latinoamericanos, en general, no han llegado a cumplir la promesa de la educación, especialmente en el caso de los niños pobres y vulnerables. Una causa de esto es que los instructores en la región habitualmente tienen que luchar para hacer que los estudiantes se involucren en la clase,[186] tendencia que suele ser más pronunciada en las escuelas al servicio de las minorías étnicas. Por esta razón, los esfuerzos de desarrollo profesional deben ir más allá de las conversaciones acerca de contenidos (de historia y cultura de la afrodescendencia) y enfocarse en estrategias que puedan aumentar la participación de todos los estudiantes en la clase, especialmente aquellos provenientes de entornos menos privilegiados. Los docentes deben tener las herramientas adecuadas para sostener la participación de los estudiantes que tienen más alto riesgo de quedar rezagados o desertar. Los países no solo deben incrementar las oportunidades de capacitación pre y durante

184 Freire et al op. cit. 2018.

185 Banco Mundial. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.* Washington, DC: Banco Mundial.

186 Bruns y Luque op. cit. 2015, p. 2.

el servicio de los docentes, sino que además deben esforzarse para que estas oportunidades estén geográficamente al alcance de todos los docentes.

Una acción paralela en la promoción de la equidad etnoracial es asegurar una representación justa de docentes afrodescendientes en el sistema escolar. Esto tendría una serie de consecuencias positivas. Por un lado, permitiría a los docentes enriquecer su pedagogía en base a sus experiencias personales—agregando sus propias impresiones—para facilitar el diálogo acerca de raza y racismo, o para aconsejar a los estudiantes que estuvieran enfrentando retos similares. Por otro lado, puede ayudar a promover modelos positivos a seguir y transmitir ejemplos de vida profesional que los estudiantes menos privilegiados aspirarían a alcanzar un día. Esto se puede lograr estableciendo estándares de diversidad en las prácticas de contratación de personal, sobre las que hay mucha experiencia internacional, y lanzando programas que incentiven la contratación de docentes afrodescendientes.

Por último, es importante reconocer que los docentes latinoamericanos, en su inmensa mayoría, están mal remunerados, poco capacitados y sobre exigidos. Para tener docentes efectivos, la región debe invertir en salarios, condiciones laborales (especialmente en zonas rurales y remotas y en los barrios más pobres) y en incentivos para atraer a los mejores candidatos a la profesión.[187] La región también podría desarrollar subsidios para los docentes que trabajan en escuelas donde concurren principalmente afrodescendientes. Si los docentes están motivados, pero carecen de recursos adecuados y del apoyo del sistema, seguirán siendo o bien indiferentes o no estarán en condiciones de avanzar en los objetivos de inclusión etnoracial en la educación.

187 Banco Mundial op. cit. 2018.

Diseñar textos escolares racialmente inclusivos

Como analizáramos en el Capítulo 2, la región aún está lejos de eliminar los sesgos raciales de los textos utilizados en educación primaria y secundaria. Los textos escolares que son insensibles a la raza contribuyen a alienar a niños y jóvenes afrodescendientes y conducen a tasas de deserción escolar más altas y rendimiento académico más bajo. Por eso, los países deben erradicar las expresiones de racismo de los textos y diseñar materiales didácticos que estén mejor alineados con los objetivos de la inclusión etnoracial.

Para muchos países, el principal reto no radica tanto en la disponibilidad de textos de estudio, sino más bien en sus contenidos. Algunos libros no llegan a cubrir los temas más relevantes o a hacer las conexiones históricas o sociológicas correctas, u omiten temas contemporáneos relacionados con la inequidad racial. Colombia, por ejemplo, ha ampliado la producción de textos escolares pertinentes a nivel nacional, pero estos tienden a ser demasiado orientados a un nivel comunitario y más que nada se centran en el patrimonio cultural y las tradiciones (anclados en el discurso del "rescate"). En consecuencia, rara vez abordan abiertamente los impactos del racismo o la discriminación a escala regional o nacional. Para superar esta barrera, los libros deben analizar la raza como tema transversal, haciendo que sea pertinente a diferentes disciplinas y temáticas, más allá del dominio de la cultura. Esto permitiría a los estudiantes pensar en la raza y la etnicidad no como algo circunscripto o restringido a la identidad personal, sino como una realidad estructural que permea muchos aspectos de la vida (desde la salud y el empleo al desarrollo económico y la política).

Otro problema común es que los textos actuales suelen referirse a los afrodescendientes en términos internacionales—haciendo referencia a eventos, movimientos o figuras públicas de los Estados Unidos o Sudáfrica, principalmente. Esta tendencia implícitamente enmarca a la raza y al racismo en esferas extranjeras, ignorando las figuras y eventos históricos que son localmente relevantes. Si bien la historia y cultura africanas son temas importantes en sí mismos, los países necesitan enfatizar la enseñanza sobre raza y racismo con sus propias historias, dinámicas sociales e ideologías raciales.

Al revisar los textos de estudio, los países deben también eliminar toda representación estereotipada de los afrodescendientes. En algunos casos, los libros mencionan eventos relevantes vinculados a la historia negra, pero representan a los afrodescendientes como actores pasivos. Un ejemplo es la abolición de la esclavitud en las Américas, que se enseña a menudo de manera tal que minimiza o ignora las luchas de las propias comunidades esclavizadas por desmantelar este sistema. De alguna manera, los textos escolares deberían lograr un equilibrio entre las historias de opresión y victimización y aquellas de resiliencia y agencia. Esto significa desplazar la mirada a episodios y procesos que están silenciados por la historia oficial, sin excluir la esclavitud, su violencia y prolongadas consecuencias, pero también mirando las acciones y voces de los afrodescendientes en la América Latina colonial y las guerras de emancipación, sus perspectivas e involucramiento durante los proyectos de construcción de las naciones, las ideas de los intelectuales y líderes políticos negros que moldearon los siglos XIX y XX, así como desarrollos contemporáneos (desde los movimientos sociales negros y la política racial cambiante en el continente a temas de racismo estructural y brutalidad policial contra los jóvenes afrodescendientes). Si bien este cambio se plantea en formas muy variadas, el Recuadro 4 ofrece algunas ideas que podrían ayudar a reencauzar el impulso en esta dirección.

Recuadro 4

Asegurar que los textos escolares sean etnoracialmente inclusivos

En base a lo analizado en el Capítulo 2, sugerimos ocho ideas para que los textos escolares de primaria y secundaria sean más coherentes con los objetivos de la inclusión etnoracial:

1 **Adoptar una perspectiva descolonizadora, que se aparte del tratamiento dominante, concentrado en lo folklórico, de los temas raciales.** Destacar las personalidades, luchas, organizaciones e ideas de la afrodescendencia silenciadas por la historia oficial. Publicar historias de vida de figuras afrodescendientes que participaron en eventos cruciales de la historia nacional o presentarlas participando en áreas significativas de la vida nacional presente. Esto ayudaría a evitar encasillar a los afrodescendientes en situaciones estereotipadas (basadas en preconceptos superficiales o sutilmente discriminatorios acerca de sus características culturales o fenotípicas—por ejemplo, su predisposición a los deportes y la música).

2 **Hacer de la diversidad un aspecto transversal de la iconografía pedagógica.** Seleccionar imágenes que tengan un propósito documental o pedagógico (por ejemplo, alentar la reflexión de los alumnos sobre un tema determinado), más que uno decorativo. Los textos y ejercicios de clase deben nutrirse con ejemplos e ilustraciones que reflejen la rica diversidad de las sociedades latinoamericanas. Las representaciones de la familia, la clase trabajadora, el estado-nación, y otros, siguen siendo muy sesgados hacia las representaciones estereotipadas de las aspiraciones de una sociedad blanca o mestiza. Resulta difícil para los estudiantes de entornos etnoraciales y minorías desarrollar un sentido de pertenencia y ser percibidos como iguales por sus pares si rara vez se ven a sí mismos como sujetos activos en las discusiones del aula, o si solo se hace referencia a ellos en conexión con actividades estereotipadas (culturales y deportes).

3 **Complementar las definiciones de racismo como "odio" o como actos de transgresión individual con aquellas que lo enmarcan como un fenómeno estructural, normalizado en la vida diaria.** Ilustrar cómo se manifiesta regularmente el racismo en expresiones verbales o en interacciones que aparentan ser inocuas o de sentido común, como el humor. Hacer explícita la relación entre desigualdad socioeconómica y diferencia racial o étnica.

4 **Abordar ideas como el mestizaje o la democracia racial desde una mirada crítica.** Esto significa enseñar acerca de la jerarquía racial colonial, su evolución desde entonces y la impronta que ha dejado en las sociedades contemporáneas latinoamericanas. Reflexionar sobre el mestizaje y otras nociones similares que siguen dificultando el reconocimiento de la diversidad y las desigualdades vinculadas a diferencias raciales y

étnicas. Hacer una revisión crítica de los supuestos desacreditados que fundamentan a la democracia racial—por ejemplo, el infundado y erróneo concepto de que las sociedades latinoamericanas tuvieron formas de esclavitud más moderadas.

5 **Ser cuidadosos en el uso del lenguaje y los conceptos.** Evitar el uso de terminología incorrecta como "la raza blanca" (basada en una visión biologisista de raza). Los libros también deben reflejar categorías etnoraciales actuales, especialmente aquellas recomendadas por las organizaciones de afrodescendientes en cada país.

6 **Desarrollar una discusión que contenga más matices con respecto al significado de raza.** Si bien no existen fundamentos biológicos para definir razas humanas, los textos escolares deberían reconocer que las razas son categorías socioculturales profundamente arraigadas en el desarrollo del capitalismo contemporáneo, con consecuencias muy reales en la vida diaria. Estas siguen organizando muchos aspectos de las interacciones sociales y contribuyen a estratificar la distribución de la riqueza, el capital humano y el reconocimiento simbólico. Por lo tanto, raza y racismo necesitan ser explorados y comprendidos no como un tema foráneo, histórico o biológicamente infundado, sino como parte fundamental del proceso de construcción de los estados latinoamericanos.

7 **Dedicar espacio suficiente a temas relacionados con los afrodescendientes.** Los currículos educativos no deberían tomar el tamaño de la población como la mejor medida para determinar cuánto contenido se incluye en los textos de estudio para discutir temas de raza y racismo, especialmente en lugares donde la proporción de afrodescendientes es menor. Puesto que el objetivo es reconocer las diferencias sociales que se han hecho invisibles a lo largo de siglos, que se han ligado a resultados socioeconómicos de manera compleja e interrelacionada, el tratamiento de raza y racismo debería ser suficiente como para permitir que las historias y temáticas de los afrodescendientes sean apreciadas por los estudiantes en modos igualmente complejos y críticos.

8 **La historia es importante, pero los textos necesitan enfocarse también en el presente.** Muchos evitan involucrarse con eventos de actualidad y temas que importan a los afrodescendientes (como la discriminación en el mercado laboral, la exposición a la delincuencia y la violencia, la expropiación de sus territorios rurales tradicionales, entre otros). Hablar de los afrodescendientes únicamente en términos históricos puede llevar a la conclusión errónea de que la desigualdad racial pertenece al pasado, o que tiene menos relevancia en el presente.

Para lograr los cambios arriba enumerados, los países deberían diseñar estrategias específicas que les permitan revisar y evaluar en forma sistemática los textos escolares y currículos a escala nacional. Existe experiencia internacional y regional de la que nutrirse. En Brasil, por ejemplo, el Programa Nacional de Textos Escolares ha ayudado durante las dos últimas décadas a ajustar la conducta de las editoriales y autores de textos escolares, mostrando que el cambio y el monitoreo de la forma en que son representados los afrodescendientes en los textos escolares son posibles. Pero independientemente del acuerdo institucional específico, la experiencia muestra que los afrodescendientes deben estar activamente involucrados desde el inicio y contar con poder de decisión. Si se procede correctamente, los espacios creados para la discusión de contenido etnoracial catalizarían una gama de intervenciones, como la creación de paneles multirraciales para la revisión de libros y formulación de directrices editoriales o iniciativas que recluten autores afrodescendientes y expertos en su historia para contribuir a redactar o revisar los propios textos. Estos esfuerzos también ayudarían a descentralizar las narrativas dominantes blancas o mestizas, y aportar otras perspectivas. Las organizaciones de la sociedad civil—que han desarrollado herramientas excelentes y programas escolares innovadores—podrían asociarse a este proceso. Para que las iniciativas de revisión tengan éxito, los países deben asegurar que se cuente con el adecuado respaldo financiero e institucional que les permita ser sustentables.

En suma, los textos escolares y los currículos escolares inclusivos tienen el potencial de transformar la manera de pensar, las actitudes y las conductas. Pueden ayudar a que las generaciones jóvenes sean más sensibles y críticas frente a la desigualdad racial. La revisión de textos escolares redundaría en beneficios directos para niños, niñas y jóvenes afrodescendientes, pero también para las comunidades escolares en su conjunto, enseñándoles cómo funciona la inequidad racial y qué puede hacer el colectivo para contrarrestarla, contribuyendo así a la creación de sociedades más justas e inclusivas.

Mejorar los datos y los análisis

Un paso final para mejorar la inclusión etnoracial en las escuelas es comprender cabalmente las diversas necesidades y características de los afrodescendientes en cada país. Los afrodescendientes constituyen una población muy heterogénea, con importantes diferencias culturales y socioeconómicas, tanto al comparar países entre sí como al interior de cada país. En las últimas décadas la región ha realizado un gran avance desagregando datos etnoraciales. Esto ha dejado en evidencia los impactos de la discriminación estructural, incluyendo las brechas de acceso a servicios, a oportunidades y a espacios culturales y de toma de decisión. En la década del 2010, casi todos los países en la región incluyeron variables etnoraciales en sus censos[188] y, hoy, hay un creciente cúmulo de datos e investigaciones sobre la desigualdad racial en educación. Este desarrollo permitió también ampliar nuestro entendimiento sobre desventajas superpuestas, como la intersección de raza con clase social, género, etnia y geografía. Esto ha reforzado el argumento en favor de políticas que respondan a las realidades complejas de los grupos excluidos.

Sin embargo, revertir siglos de invisibilidad va a requerir mucho más que solo agregar variables a los censos u otros registros estadísticos. La inclusión estadística debe confrontar sesgos que siguen arraigados en las prácticas de relevamiento de datos (por ejemplo, en la forma cómo se redactan y hacen las preguntas y categorías raciales). También requiere un cuidadoso análisis y recalibración de los datos que se están recogiendo. En educación, por ejemplo, esto implica refinar la forma cómo se compilan las variables etnoraciales a través de los sistemas de gestión e información educativa. Medir la matrícula o el rendimiento de los estudiantes afrodescendientes no es suficiente. Los instrumentos de recolección de datos deben cubrir un espectro más amplio e incorporar variables etnoraciales también al recabar información sobre los materiales didácticos, el progreso académico, los recursos de formación docente o la calidad de la escuela.

Del mismo modo, sabemos poco sobre lo que están aprendiendo realmente los afrodescendientes en la escuela, ya que las evaluaciones de aprendizaje

188 Las excepciones notorias fueron Chile, República Dominicana y Guatemala.

rara vez captan sus datos desagregados. La literatura internacional ha subrayado que los exámenes de admisión plantean una desventaja desproporcionada para estudiantes que provienen de entornos pobres o minorías étnicas. No obstante, sabemos muy poco sobre estas dinámicas. Una solución relativamente simple sería agregar variables etnoraciales a las pruebas estandarizadas internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), o sus contrapartes nacionales (como por ejemplo los exámenes de entrada a la universidad). Estas variables también podrían ser integradas en las evaluaciones internas de las propias escuelas, incluyendo evaluaciones de docentes o informes sobre deserción escolar y rendimiento. Mejorar la comunicación entre escuelas, comunidades y padres también ayudaría a prevenir la deserción y el bajo rendimiento académico.

Por otro lado, a pesar de la amplia gama de iniciativas de inclusión etnoracial, existe un número relativamente bajo de evaluaciones de impacto. No sabemos, por ejemplo, si algunos de estos esfuerzos están teniendo un efecto positivo en el discurso racial o en las relaciones interraciales a nivel de la comunidad escolar. En general, estas evaluaciones son infrecuentes y existe poca claridad respecto a si las iniciativas implementadas satisfacen los objetivos esperados. Evaluar la actual matriz de programas ayudaría a los países a determinar con más precisión y evidencias cuáles son las herramientas que están provocando cambios significativos y cuáles no, en un momento en el que la región está experimentando con varias estrategias.

Si bien los datos estadísticos ofrecen un punto de partida para apreciar el estatus de la inclusión etnoracial, los países deben también invertir en el financiamiento de estudios focalizados sobre la experiencia de los afrodescendientes en la escuela. Esto incluye investigaciones que examinen las dinámicas y consecuencias de otras desventajas que se superponen, vinculadas a etnicidad, género, orientación sexual, discapacidad o ubicación geográfica. De igual modo, más allá de relevar datos cuantitativos sobre el avance, finalización e indicadores de aprendizaje, los países deberían también apoyar investigaciones que se centren en las percepciones, formas de pensar y actitudes de toda la comunidad escolar, así como su impacto en el rendimiento académico. Entender las dinámicas etnoraciales en la escuela es un paso fundamental para atender el problema del racismo estructural en la sociedad en su conjunto.

Eliminación de barreras etnoraciales en la educación terciaria y más allá

Apoyar y extender la acción afirmativa a la educación superior

Mientras el primer conjunto de políticas descritas arriba aborda la falta histórica de atención a la inclusión etnoracial en primaria y secundaria, los países no deben ignorar los obstáculos que persisten en la educación terciaria y en el mercado laboral, dentro de un enfoque más amplio y holístico de inclusión etnoracial.

En este sentido, es inevitable hablar de las políticas de acción afirmativa, que han dado buenos resultados y tienen un enorme potencial para hacer que las universidades sean más diversas y equitativas.[189] En Latinoamérica, la acción afirmativa se ha plasmado mayormente en cupos de admisión. En los países donde se han implementado, los protocolos de admisión universitaria ayudaron a incrementar la presencia de afrodescendientes en las universidades e instituciones de educación superior. En forma simultánea, dieron lugar a otras externalidades positivas, como por ejemplo una creciente sensibilidad en torno a la importancia de la diversidad y el surgimiento de una clase de profesionales negros que sirve como modelo a seguir para las generaciones más jóvenes. Los beneficios de la acción afirmativa, tanto en América Latina como en otras partes, no dejan lugar a dudas.

189 La acción afirmativa nunca ha sido debidamente definida, si bien a menudo se ha vinculado a las políticas desarrolladas en los Estados Unidos dirigidas mayormente a asegurar iguales oportunidades de empleo y educación. Se suponía que la acción afirmativa revertiría las injusticias estructurales en las condiciones existentes que impactaban en forma negativa las oportunidades de los grupos excluidos. En el transcurso de los años, varios fallos judiciales de los Estados Unidos definieron el alcance de la acción afirmativa, reduciendo su interpretación a un conjunto específico de políticas que permitieron usar la raza como criterio positivo para evaluar las postulaciones en educación y empleo. Durante la segunda mitad del siglo XX, el movimiento por los derechos civiles de los Estados Unidos apoyó la idea de la acción afirmativa y desempeñó un papel fundamental, colocando los temas de discriminación en la vanguardia del diálogo en materia de políticas.

Para los países que cuentan con sistemas de cupos, sin embargo, es importante superar los problemas que impiden a los afrodescendientes completar la educación secundaria, para posteriormente llenar los cupos disponibles. Sin abordar las barreras que afectan a los afrodescendientes en primaria y secundaria, los programas de cupos y acción afirmativa tienen pocas posibilidades o fracasan en su intento por ayudar a los hogares más pobres o vulnerables a romper con la exclusión. Como se describió en el Capítulo 4, para que los programas de cupos tengan éxito debe existir una masa crítica de beneficiarios elegibles. Por lo tanto, los países deben hacer más para asegurar que los hogares más vulnerables reciban apoyo, especialmente cuando sus miembros más jóvenes corren riesgo de abandonar la escuela. Del mismo modo, deben acompañar y encontrar caminos para apoyar a los potenciales candidatos que no han estado expuestos a una educación primaria o secundaria de calidad. Varias iniciativas que se están desarrollando en la región dan luces sobre posibles estrategias, donde las universidades públicas y privadas ofrecen mentorías a estudiantes de secundaria (que asisten a escuelas menos equipadas) desde etapas tempranas de su ingreso a nivel terciario, y les ayudan a desarrollar capacidades (en matemáticas y escritura, por ejemplo) para que se desempeñen mejor en su proceso de profesionalización.[190]

Los sistemas de cupos corren el riesgo de fracasar en su intento por promover movilidad social e igual acceso si se conciben de forma aislada, especialmente si no atienden otras capas igualmente importantes de la exclusión que afectan a las minorías vulnerables, como es el caso de la pobreza, los prejuicios sociales y la segregación geográfica. Para incrementar las tasas de finalización de la educación secundaria, algunos países ofrecen ayuda financiera a estudiantes afrodescendientes, ya sea subsidiando los costos y materiales de su educación o distribuyendo transferencias monetarias condicionadas, que compensen la carga financiera que significa ir a clases y/o no trabajar. En Colombia, por ejemplo, el Proyecto Acceso y Calidad en Educación Superior (PACES, financiado por el Banco Mundial) cuenta con un componente de asistencia financiera y préstamos estudiantiles dirigido a estudiantes vulnerables, incluyendo afrocolombianos.

190 MECESUP, en Chile, por ejemplo, apoyó a estudiantes en programas financiados por el Banco Mundial que promovían la excelencia de la investigación en áreas con alta concentración de estudiantes indígenas, a través de varias iniciativas específicas para universidades. ACOMPAÑAR, en Argentina, apoya a estudiantes menos favorecidos que pueden beneficiarse mediante un programa de becas estatales (PROGRESAR) para ponerse al día y permanecer en el sistema educativo durante la secundaria y la educación superior.

En Nicaragua, el Proyecto Alianza para la Calidad Educativa, también financiado por el Banco Mundial, apunta a algunas de las regiones rurales más pobres del país (incluyendo comunidades de afrodescendientes) y trabaja para mejorar la formación docente e infraestructura escolar, para así incrementar el número de graduados en secundaria. Brasil, país que cuenta desde hace tiempo con un sólido programa de acción afirmativa, debe mucho de su éxito a este tipo de políticas paralelas. Por ejemplo, el país aumentó el nivel de ayuda financiera, redujo el costo de la educación, amplió los sistemas públicos y técnicos postsecundaria, apoyó programas de solicitud de mentorías, adaptó la difusión de información relevante para que llegara mejor a los estudiantes de secundaria provenientes de entornos menos privilegiados, y bajó los costos de las solicitudes de admisión a la educación terciaria.[191] Todas estas acciones ayudaron a derribar las barreras que impedían a los estudiantes de hogares vulnerables beneficiarse de las cuotas de acción afirmativa.

Una limitación recurrente de las políticas de cupos y acción afirmativa, sin embargo, es que carecen de mecanismos de cumplimiento, o sanciones en caso de incumplimiento. En muchos casos, los cupos no se llenan por la sencilla razón de que los incentivos para que las instituciones cumplan las metas deseadas son mínimos. Se necesitan también mecanismos para procesar los reclamos y recibir retroalimentación sobre las políticas de acción afirmativa, especialmente en instituciones locales y regionales. En los Estados Unidos, si bien las controversias más publicitadas respecto a la acción afirmativa suelen centrarse alrededor de las instituciones más selectas, las instituciones públicas o privadas menos prestigiosas tienden a hacer mucho menos para diversificar su población estudiantil y pasar inadvertidas. Todo mecanismo de control debe contar con recursos, capacidad de cumplimiento y alcance geográfico para ser efectivo.

Asimismo, los programas de acción afirmativa requieren amplio apoyo público y los países deben ser conscientes y actuar en forma proactiva para disipar su naturaleza controvertida. En Brasil, los cupos de admisión tuvieron que enfrentar desafíos legales y protestas públicas. En Uruguay, la aprobación de una ley de cuotas para la población trans, probablemente la minoría más agresivamente excluida de la región, desencadenó una consulta popular por referéndum, iniciado por senadores que argumentaban que la ley otorgaba privilegios especiales a unos grupos sobre otros—curiosamente, Uruguay

191 Mello op. cit. 2020, p. 2.

tiene una ley de cuotas para otros grupos, incluidos afrodescendientes, desde el 2013.[192] En los Estados Unidos, los opositores a la acción afirmativa sostienen que las universidades, en su intento de revertir siglos de discriminación, discriminan ahora contra candidatos calificados de otras razas y etnicidades, volviendo a encender el debate sobre meritocracia y diversidad. Incluso entre quienes apoyan el sistema de cupos puede haber discrepancias.[193] En los Estados Unidos, algunos activistas estiman que estas medidas son insuficientes, pues apenas compensan la deuda histórica para con los afrodescendientes, viéndolas como tácticas de lavado de cara en universidades que tienen una responsabilidad histórica considerable.[194] Como ocurre con todas las políticas que amenazan el status quo, los cupos generan reacciones contrarias por parte de los grupos afectados. Por esto, estas políticas deben estar acompañadas de campañas de comunicación, para generar amplio apoyo social, enmarcando estos esfuerzos en términos de justicia, equidad y democratización, que fortalecen el pacto social y en definitiva contribuyen al crecimiento sostenible y a la prosperidad compartida.[195]

Se mejore o no la composición racial de estas instituciones, los países deben ser cautos y evitar interrumpir los programas de manera abrupta, para cumplir con plazos predeterminados. Experiencias de Estados Unidos han mostrado que detener las medidas de acción afirmativa muy pronto puede tener efectos nocivos y borrar drásticamente los logros alcanzados en pocos años. En la Universidad de California, en Berkeley, luego que el estado de California aprobara un proyecto de ley, en 1996, prohibiendo los programas de cuotas, el número de estudiantes negros se redujo a la mitad durante los cinco años siguientes.[196] Si bien la acción afirmativa suele verse como una solución temporal, es importante entender que hasta que no se erradiquen las disparidades que afectan a los estudiantes negros en el hogar, en la escuela y el liceo, estos programas no perderán vigencia. En lugar de establecer plazos rígidos, los países deberían adoptar métricas enfocadas en resultados para evaluar su éxito y continuidad—por ejemplo, tasas de admisión, diversidad de las poblaciones estudiantiles y rendimiento académico de los beneficiarios.

192 La consulta popular se organizó el 4 de agosto de 2019; se requería obtener al menos el 25% del padrón electoral para derogar la ley. Como menos del 10% de los votantes habilitados apoyó la iniciativa para derogar la ley, el resultado constituyó una victoria para la comunidad LGBTI+ uruguaya. Ver Freite et al. op. cit. 2020.

193 Lemann, Nicholas. 2021. "Can Affirmative Action Survive?" *New Yorker*, 26 de julio, 2021. https://www.newyorker.com/magazine/2021/08/02/can-affirmative-action-survive

194 *Ibid.*

195 Con relación al tamaño del cupo, si los países desagregan datos por raza, el porcentaje de afrodescendientes en la municipalidad o región pertinente podría servir como punto de referencia para determinar el número de cupos de admisión que serían reservados para ellos. Pero los países tienen flexibilidad para determinar esta cifra.

196 Lemann op. cit. 2021.

En resumen, las políticas de acción afirmativa son una herramienta poderosa para mejorar inclusión social cuando se implementan de manera adecuada. Pero aun así, no deben ser vistas como una solución mágica, capaz de hacer desaparecer las brechas raciales de la educación superior en una generación. Los sistemas de cupos deben enmarcarse en un paquete más amplio de estrategias estructurales de largo plazo, que sean sensibles a las desventajas acumulativas que enfrentan los afrodescendientes desde el día de su nacimiento.

Invertir en inclusión etnoracial en el mercado laboral y apoyar la educación continua de los afrodescendientes

Una de las principales conclusiones de este informe es que, incluso si superan los obstáculos que les impiden completar la primaria, secundaria, o el nivel terciario, los afrodescendientes reciben un menor retorno económico por su inversión en educación. En otras palabras, los afrodescendientes reciben sueldos menores que sus contrapartes blancas por el mismo trabajo, aun teniendo las mismas calificaciones. Los trabajadores afrodescendientes también confrontan techos de cristal en el desarrollo de sus carreras, que incluyen una tendencia a la segregación en ciertas áreas laborales, mayormente mal remuneradas, con pocas posibilidades de crecimiento profesional y en el sector informal. Los afrodescendientes también experimentan tasas de desempleo y subempleo por encima del promedio. No sorprende entonces que los jóvenes afrodescendientes se muestren a menudo escépticos sobre su participación dentro del sistema educativo, en general, o tengan dificultad en identificar modelos a seguir, que pudieran despertar su curiosidad intelectual y ayudarles a imaginar un futuro fuera de los estrechos campos que les asigna la sociedad, como el deporte o las artes escénicas.

A medida que los países invierten en escuelas, estudiantes y docentes, es igualmente importante atender las condiciones perjudiciales del mercado laboral para las minorías etnoraciales. Si los mercados de trabajo no cambian, los logros en capital humano alcanzados en la escuela no darán lugar a la movilidad social. Países como Uruguay han aprobado legislación con sistemas de cuotas laborales en

el sector público, para estimular la contratación de afrodescendientes en la estructura del Estado, pero con escaso éxito, debido a la inexistencia de incentivos o sanciones para garantizar su implementación.[197] Otros países, como Colombia, se asociaron con el sector privado para organizar ferias de empleo orientadas exclusivamente a candidatos afrodescendientes. Programas nacionales que promueven principios de diversidad en los lugares de trabajo podrían alentar la contratación de personal de las minorías étnicas.

Una estrategia paralela para fortalecer el nexo educación-mercado laboral es apoyar los programas de educación continua. Hasta ahora, la región ha priorizado inversiones y programas (es decir, becas y otros beneficios) dirigidos a beneficiarios en edad escolar. Sin embargo, para muchos adultos afrodescendientes la educación continua o la capacitación profesional/técnica podrían constituir un camino más viable para la adquisición de nuevas destrezas, que los volverían más competitivos en el mercado laboral. Así, la región podría ampliar estas opciones de capacitación profesional, abriendo o extendiendo los centros de formación, las escuelas profesionales o los institutos de formación técnica. Estos espacios tienen la capacidad de impartir programas de fortalecimiento de capacidades específicamente diseñados para afrodescendientes, o incorporar un enfoque didáctico que sea sensible a la desigualdad etnoracial. Ampliar las opciones más allá de la educación formal ayudaría a las personas que, debido a su edad o trayectoria de vida, nunca alcanzaron un grado en educación primaria o secundaria, pero están deseosas de aprender nuevas destrezas y adquirir conocimiento técnico.

Generar políticas etnoraciales con metas, presupuestos y financiamiento claros

En las dos últimas décadas, la región ha dado importantes pasos con la aprobación de normativas sobre antidiscriminación, con implicaciones positivas en el campo educativo. Sin embargo, las reformas legales deben ir más allá de meras declaraciones de intención y generar acciones concretas. Para que esto sea posible, los programas orientados a los afrodescendientes—en todos los niveles educativos—necesitan

197 Freite et al. op. cit. 2020.

tener metas claras y medibles, metodologías concretas y mecanismos de control de cumplimiento. De hecho, los magros resultados que arroja la actual matriz de políticas puede atribuirse, al menos en parte, a su espíritu voluntarista. La ausencia de condicionalidades, mecanismos de rendición de cuentas, incentivos o sanciones por incumplimiento, por ejemplo, hacen que frecuentemente las políticas etnoraciales se conviertan en algo opcional o de menor consecuencia. Un ejemplo es la emblemática legislación brasileña sobre educación afrodescendiente (Ley 10.639/2003). Si bien esta ley estipuló directrices operativas y metas específicas, nunca estuvo acompañada de mecanismos adecuados para su cumplimiento. Por ello, las consecuencias fueron mínimas o inexistentes para quienes no cumplieron la ley.[198]

Del mismo modo, la región debe asignar fondos y recursos suficientes para las iniciativas focalizadas. Si bien los sistemas educativos de América Latina y el Caribe suelen estar limitados financieramente, los países deben realizar más esfuerzos por asignar recursos financieros que garanticen su sostenibilidad, lo que implica financiar burocracias que supervisen e implementen estos esfuerzos con líneas presupuestales propias y estables. Esto resulta especialmente cierto en el caso de programas que ya están dando buenos resultados, como los sistemas de cupos. Tal como fuera planteado anteriormente, en lugar de considerar estas iniciativas como algo temporal, deben estar orientadas a objetivos que permitan el tiempo suficiente como para que las instituciones y personas se adapten a una nueva forma de pensar y organizar los resultados sociales vinculados a la inclusión etnoracial.

Los países también deben tener conversaciones abiertas sobre las actuales estructuras de sus programas y los cambios potenciales que pueden hacerse para incrementar su alcance y eficacia. A menudo, las intervenciones de inclusión etnoracial no requieren gasto público adicional, sino modificaciones o cambios en el alcance de los programas preexistentes. Una herramienta útil para guiar estos diálogos internos es la Caja de Herramientas de Inclusión Social—una evaluación propuesta por el Banco Mundial para determinar en qué medida la inclusión social es una prioridad en el diseño de políticas y programas. Esta caja de herramientas puede adaptarse para que resulte pertinente en temas de inclusión etnoracial en la educación (ver Recuadro 5).

198 Gomes y de Jesus op. cit. 2013; Meinerz y Costa op. cit. 2016.

Recuadro 5

Caja de Herramientas de Inclusión Social en el sector educativo

La caja de herramientas de inclusión social comprende cuatro sets de preguntas generales, que pueden enmarcase de manera flexible para evaluar acciones que se orienten a la inclusión afrodescendiente en las escuelas:

1. **¿Se identifican las minorías etnoraciales en los programas y políticas?** Las entidades o políticas responsables, ¿se preguntan por qué los afrodescendientes u otros grupos están sobrerrepresentados entre los excluidos de las escuelas? ¿Ofrecen razones históricas o estructurales que respondan a esos patrones?

2. **¿Existe un análisis previo sobre inclusión social?** El programa o política ¿es consciente de los factores que llevan a la exclusión de las minorías vulnerables? ¿Ha reflexionado el programa en los procesos y dinámicas que causan o agravan la exclusión de afrodescendientes de las escuelas?

3. **¿Existen acciones que promuevan la inclusión social?** ¿Existen acciones diseñadas para responder al análisis de los factores causantes de la exclusión? ¿Se produjeron cambios en los presupuestos o personal en respuesta a dicho análisis?

4. **¿Existen indicadores para el monitoreo de la inclusión social?** ¿Cómo podemos saber si se logró un avance? En los proyectos, ¿el marco de resultados contiene indicadores que midan los resultados de las minorías vulnerables?

Este simple conjunto de preguntas permite rápidamente comprender si los programas seleccionados han sido diseñados e implementados tomando en cuenta las necesidades de las minorías excluidas. Evaluar si los programas educativos son sensibles a temas etnoraciales podría constituir la base de futuras intervenciones o esfuerzos para modificar radicalmente los programas ya existentes.

Para finalizar, las políticas adoptadas de forma dogmática casi siempre producen pobres resultados, ya sea porque fracasan en hacer las conexiones correctas o porque no toman en cuenta las múltiples capas de exclusión que mantienen rezagados a los grupos vulnerables. Para evitar esto, es importante que los países realicen diagnósticos exhaustivos de sus programas sobre inclusión etnoracial en la educación. Esto, sin duda, arrojará luz sobre las reformas necesarias para lograr sistemas educativos más inclusivos y con mejores resultados.

Bibliografía: Capítulo 4

Alvado, María Alicia. 2021. "Por primera vez, la UBA tendrá una materia de educación antirracista dictada por afrodescendientes." *Télam*, 20 de febrero, 2021. https://www.telam.com.ar/notas/202102/545160-por-primera-vez-la-uba-tendra-una-materia-de-educacion-antirracista.html.

Banco Mundial. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: Banco Mundial.

Bruns, Barbara y Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488.

Freire, Germán, Carolina Diaz-Bonilla, Steven Schwartz Orellana, Jorge Soler Lopez y Flávia Carbonari. 2018. *Afrodescendientes en América Latina: hacia un marco de inclusión*. Washington, DC: Banco Mundial.

Freire, Germán, Maria Elena Garcia Mora, Gabriel Lara y Steven Schwartz Orellana. 2020. *Social Inclusion in Uruguay*. Washington, DC: Banco Mundial.

Gomes, Nilma Lino y Rodrigo Ednilson de Jesus. 2013. "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: Desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa." *Educar em Revista* 47: 19–33.

Hernández, Tanya Katerí. 2012. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jackson, Lauren Michele. 2021. "The Void That Critical Race Theory was Created to Fill." *New Yorker*, 27 de julio, 2021. https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-void-that-critical-race-theory-was-created-to-fill.

Lemann, Nicholas. 2021. "Can Affirmative Action Survive?" *New Yorker*, 26 de julio, 2021. https://www.newyorker.com/magazine/2021/08/02/can-affirmative-action-survive

Meinerz, C. y V.R.D. Costa. 2016. "Trajetórias da educação das relações étnico-raciais em escolas de educação infantil do município de Cachoeirinha/RS: Análise dos projetos político pedagógicos." *Salão de Extensão (17: 2016: Porto Alegre, RS): Caderno de resumos.* Porto Alegre: UFRGS/PROREX.

Mello, Ursula. 2020. *Centralized Admissions, Affirmative Action and Access of Low-income Students to Higher Education*.

Wallace-Wells, Benjamin. 2021. "What Do Conservatives Fear About Critical Race Theory?" *New Yorker,* 10 de junio, 2021. https://www.newyorker.com/news/annals-of-inquiry/what-do-conservatives-fear-about-critical-race-theory.

MacGillis, Alec. 2020. "The Students Left Behind by Remote Learning." *New Yorker*, 28 de septiembre, 2020.

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL

Araujo Pereira, Amilcar. 2015. "From the Black Movement's Struggle to the Teaching of African and Afro-Brazilian History." En *Race, Politics, and Education in Brazil: Affirmative Action in Higher Education*, editado por Ollie Johnson y Rosana Heringer. New York: Palgrave Macmillan.

Azevedo, João Pedro y Diana Goldemberg. *Learning Poverty*. Washington, DC: Banco Mundial. https://github.com/worldbank/LearningPoverty.

Banco Mundial. 2020. *Covid-19 in Brazil: Impacts and Policy Responses*.

Burger, Rulof y Rachel Jafta. 2010. *Affirmative Action in South Africa: An Empirical Assessment of the Impact on Labour Market Outcomes*. CRISE Working Paper.

Castillo Guzmán, Elizabeth. 2011. "'La letra con raza, entra.' Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana" *Pedagogía y saberes* 61–73.

CEERT. 2022. *Sobre o Projeto Educar*. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. https://ceert.org.br/premio-educar.

CEERT. 2022. *Tradições Afro-Brasileiras na Escola: De costas para o vento no ritmo do Lundu*. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/29.

CEERT. n.d. "Etnomatemática: Jogos Milenares da África." Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/52.

Cobo, Cristobal, Robert Hawkins y Elena Rovner. "How Countries across Latin America Use Technology during COVID-19-Driven School Closures." *World Bank Blogs*, 31 de marzo, 2020. https://blogs.worldbank.org/education/how-countries-across-latin-america-use-technology-during-covid19-driven-school-closures.

Committee for the Elimination of Racial Discrimination. 2016. *Observaciones finales sobre los informes periódicos vigésimo primero a vigésimo tercero de Uruguay*.

de Almeida, Bettine, Marco Antonio y Livia Pizauro Sanchez. 2017. "Implementation of Law 10.639/2003: Skills, abilities and research for social change." *Pro-Posições* 28.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2017. *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). 2019. *Children of African descent in Latin America*. Briefing note.

Gobierno de Uruguay. n.d. *Claves de la movilidad social: Logros educativos y ascendencia etnica y acceso a la vivienda en Uruguay*. Nota técnica por la Estrategia nacional para la poblacion afrodescendiente (ENPA).

Granada Angulo, Lubi. 2017. "Discriminaciones interseccionales: Percepciones de mujeres afrodescendientes en espacios de educación superior en Bogotá." En *La (in)visibilidad de las mujeres en la educación superior: Retos y desafíos en la academia*, Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (eds.), 201–20. Publicaciones Universidad de Alicante.

Guigou, Nicolás. 2017. *Impacto de la discriminación racial hacia la comunidad afrouruguaya. Relevamiento etnográfico/antropológico de la comunidad afrouruguaya en los departamentos de Rivera, Cerro Largo, Artigas, Salto y Montevideo*. Convenio OPP-FHCE.

Hsu, Hua. 2018. "The Rise and Fall of Affirmative Action." *New Yorker*, 8 de octubre, 2018.

Instituto Unibanco. 2020. "Busca por uma educação antirracista deve ser compromisso permanente da gestão." Instituto Unibanco, Observatório de Educação, 19 de noviembre, 2020. https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/busca-por-uma-educacao-antirracista-deve-ser-compromisso-permanente-da-gestao/.

Kuspinar, Hilal. 2016. "Affirmative Action and Education Equity in Higher Education in the United States and Canada." Tesis, Facultad de Derecho, Universidad de McGill.

Long, Bridget Terry y Laura Kavazanjian. 2012. *Affirmative Action in Tertiary Education: A Meta-analysis of Global Policies and Practices*.

Mena García, María Isabel. 2009. "La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia." En *Historia Caribe*, 105–22.

Ministerio de Educación de Brasil. 2004. *Diretrizes nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasilia: Gobierno de Brasil.

Ministerio de Educación de Brasil. 2004. *Plano de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasilia: Gobierno de Brasil.

Ministerio de Educación de Brasil. 2014. *Plano Nacional de Educação: Lei no. 13.005/2014*. http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014.

Moreno-Zapata, Paula. 2008. "Colombia: Afro-Colombians." En *Encyclopedia of the African Diaspora: Origins, Experiences, and Culture*, editado por Carole Boyce Davies, 317. ABC-CLIO.

Mzangwa, Shadrack T. 2019. "The Effects of Higher Education Policy on Transformation: Equity, Access and Widening Participation in Post-Apartheid South Africa." *Cogent Education* 6 (1).

Naula, Patricia. "El pueblo afro lucha por la etnoeducación." *El Telégrafo*, 1 de marzo, 2020. https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/pueblo-afro-etnoeducacion.

Observatório da Educação. 2020. "EEM Deputado Joaquim Figueiredo Correia (CE): Equidade." *Observatório de Educação.* 2020. https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/banco-de-solucoes/video/eem-deputado-joaquim-figueiredo-correia-ce-equidade.

Olaza, Mónica. 2020. *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas.* Montevideo: Universidad de la República Uruguay.

Organización de las Naciones Unidas. 2020. "Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus." *United Nations News*, 18 de marzo, 2020. https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342.

Rodrigues, Tatiane Cosentino, Fabiana Luci de Oliveira y Fernanda Vieira da Silva Santos. 2016. "Desafios da implementação da Lei no. 10.639/03: Um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo." *Revista de Educação PUC–Campinas* 281–94.

Rodríguez, Maribel y Tomás Mallo. 2012. *Los afrodescendientes frente a la educación: Panorama regional de América Latina*. Madrid: Fundación Caroline CeALCI.

Santos, Alexsandro. 2020. "Gestão escolar e equidade racial." *Nexo Políticas Públicas*, 11 de noviembre, 2020. https://pp.nexojornal.com.br/pergunte-a-um-pesquisador/2020/11/11/Alexsandro-Santos-gest%C3%A3o-escolar-e-equidade-racial.

Silva, T.D. 2012. *O estatuto da igualdade racial (No. 1712)*. Texto para discussão.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2017. *Digital Society: Gaps and Challenges for Digital Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Policy paper. Paris: UNESCO.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños). 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Latin America and the Caribbean. Inclusion and Education: All Means All*.

ANEXO A

NOTAS SOBRE FUENTES Y METODOLOGÍAS

El análisis cuantitativo se basa en los datos disponibles de las últimas encuestas de hogares de Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay. Estos fueron los únicos países de la base de datos del Banco Mundial que contaban con datos lo suficientemente robustos para su desagregación etnoracial. Estos datos fueron armonizados para su comparación por la Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe –SEDLAC (Banco Mundial y CEDLAS), pero los cálculos y regresiones son de responsabilidad de los autores.

Algunos comentarios específicos sobre las categorías y cálculos realizados en este informe:

Asistencia Escolar

Este indicador corresponde a la proporción de afrodescendientes y no afrodescendientes en edad escolar que asiste a una escuela formal. Presentamos este indicador en tres versiones diferentes: asistencia a una escuela pública, asistencia a primaria y a secundaria.

Definimos lo último de la siguiente manera:

- **Primaria:** Personas de entre 6 a 12 años de edad que asisten a la escuela, habiendo completado menos que la primaria.
- **Secundaria:** Personas de entre 13 a 17 años de edad que asisten a clase, con primaria completa y secundaria incompleta.

Presentamos la asistencia a primaria y secundaria solo para los afrodescendientes por género, y asistencia a una escuela pública, para afrodescendientes y no afrodescendientes por nivel educativo.

Logro Educativo

Este indicador corresponde a la proporción de afrodescendientes y no afrodescendientes que lograron finalizar primaria, secundaria, y terciaria.

Presentamos este indicador en tres versiones diferentes, como sigue:

- **Primaria y más:** Personas entre 15 y 25 años de edad con educación primaria completa y más.
- **Secundaria y más:** Personas entre 20 y 35 años de edad con educación secundaria completa y más.
- **Terciaria y más:** Personas de 25 años de edad y mayores, con educación terciaria completa.

Presentamos los tres indicadores para el total de estudiantes, por género, y por ubicación (urbano versus rural).

Probabilidad de completar educación primaria si la persona proviene de un hogar afrodescendiente

La variable dependiente para esta regresión es un indicador de que la persona completó al menos educación primaria. Restringimos el universo a personas de entre 15 y 25 años de edad. Los resultados que presentamos corresponden al coeficiente para afrodescendiente. Este resultado controla género, estado civil, ubicación geográfica (rural o urbana) y densidad poblacional del entorno del hogar.

Estimamos la siguiente ecuación:

$$\textbf{Primaria y más}_{ij}=\beta_{1ij}+\beta_{2ij}\,AD_{ij}+\beta_{3ij}\,MA_{ij}+\beta_{4ij}\,UR_{ij}+\beta_{5ij}\,SR_{ij}$$

Donde:

i representa a los **países**: Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay.

j representa el **tiempo**: 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

Afrodescendientes es una variable indicadora para individuos **afrodescendientes** (de otro modo cero, excluyendo Población Indígena).

MA es una variable indicadora para personas **casadas** (de lo contrario cero).

UR es una variable indicadora para personas que **viven en zonas urbanas** (cero para zona rural).

SR es una variable indicadora para individuos que **viven en regiones pequeñas** (en Colombia no es posible identificar regiones pequeñas puesto que la población se distribuye casi uniformemente entre todas las regiones).

Probabilidad de completar educación secundaria si la persona pertenece a un hogar afrodescendiente

La variable dependiente para esta regresión es un indicador de si la persona completó al menos su educación secundaria. Restringimos el universo a individuos de entre 20 y 35 años de edad. Los resultados que presentamos corresponden al coeficiente para afrodescendiente. Este resultado controla por género, estado civil, ubicación geográfica (rural o urbana), y si el hogar habita en una zona menos poblada.

Estimamos la siguiente ecuación:

$$\textbf{Secundaria y más}_{ij}=\beta_{1ij}+\beta_{2ij}\,AD_{ij}+\beta_{3ij}\,MA_{ij}+\beta_{4ij}\,UR_{ij}+\beta_{5ij}\,SR_{ij}$$

Donde:

i representa **países**: Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru y Uruguai.

j representa **tiempo**: 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

Afrodescendientes es una variable indicadora para individuos **afrodescendientes** (de lo contrario es cero, excluyendo Población Indígena)..

MA es una variable indicadora para personas **casadas** (de lo contrario es cero).

UR es una variable indicadora para individuos que **habitan zonas urbanas** (cero para las zonas rurales).

SR es una variable indicadora para individuos que **viven en regiones pequeñas** (en Colombia no es posible identificar regiones pequeñas puesto que la población se distribuye casi uniformemente entre todas las regiones).

Proporción de población afrodescendiente versus proporción de población afrodescendiente con título terciario

Esta sección compara dos indicadores diferentes: la proporción de AD en la población entre 25 años de edad y más, y la proporción de AD en la población, con 25 años de edad o más que poseen un título terciario. Presentamos los indicadores para el total de la población, por género, y destacando urbano versus rural.

Brecha digital

Acceso a computadora y servicios de internet en el hogar

ACCESO A COMPUTADORA

Este indicador corresponde a la proporción de afrodescendientes y no afrodescendientes que poseen una computadora en casa.

Presentamos el indicador para dos niveles educativos, que se definen de la siguiente manera:

- **Primaria:** Personas entre 6 y 12 años de edad, que asisten a la escuela pero aún no han completado la educación primaria.
- **Secundaria:** Personas entre 13 y 17 años de edad, que asisten a la escuela, habiendo completado la educación primaria y con la secundaria incompleta.

INTERNET

Este indicador corresponde a la proporción de estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes con servicio de internet en el hogar.

Presentamos el indicador para dos niveles educativos, que se definen como sigue:

- **Primaria:** Personas entre 6 y 12 años de edad, que asisten a la escuela pero aún no han completado la educación primaria.
- **Secundaria:** Personas entre 13 y 17 años de edad, que asisten a la escuela, han completado la educación primaria y con educación secundaria aún incompleta.

COMPUTADORA E INTERNET

Este indicador corresponde a la proporción de estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes que tienen acceso a una computadora y servicios de internet en sus hogares.

Presentamos el indicador para dos niveles educativos, como sigue:

- **Primaria:** Personas entre 6 y 12 años de edad, que asisten a la escuela pero aún no han completado la educación primaria.
- **Secundaria:** Personas entre 13 y 17 años de edad, que asisten a la escuela, han completado la educación primaria y con educación secundaria aún incompleta.

Retornos por niveles de educación

Para este indicador, hicimos dos sets de regresiones lineares simples del ingreso total, en dólares 2011 PPA. El primer set de regresiones es para afrodescendientes y el segundo para no-afrodescendientes. Incluimos las siguientes variables en las estimaciones:

- Binario de primaria completa
- Binario de secundaria completa
- Binario de terciaria completa

- Binario de genero (masculino=1)
- Binario de área de residencia (urbano=1)
- Efectos fijos de región
- Efectos fijos de rango etario

Restringimos el indicador a personas en edades comprendidas entre 15 y 65 años, y presentamos el coeficiente en tres niveles educativos, definidos de la siguiente manera:

- **Primaria:** personas con primaria completa y algo de secundaria.
- **Segundaria:** personas con algo de segundaria completa y algo de nivel terciario.
- **Terciario:** personas con título de nivel terciario.

Trabajadores informales con educación terciaria

Este indicador corresponde a la proporción de trabajadores afrodescendientes y no afrodescendientes con título terciario y con empleos informales. En este caso, empleamos la definición de informalidad vinculada a los beneficios laborales. Definimos como informales a aquellos que no reciben beneficios jubilatorios, seguro de salud, aguinaldo de fin de año y licencias pagas. Se excluye de esta definición a los funcionarios públicos. Presentamos este indicador para el universo de trabajadores y por género.

Trabajadores que desean tener otro empleo o trabajar más horas

Este indicador corresponde a la proporción de trabajadores afrodescendientes y no afrodescendientes que expresan o bien un deseo de tener otro empleo o de trabajar más horas por semana en su actual empleo o en otro.

ANEXO B

LISTA DE LOS LIBROS ANALIZADOS EN EL CAPÍTULO 2

País	Asignatura	Libro	Publicado por	Año de publicación	Nº de paginas analizadas	Grado escolar
Brasil	Idioma portugués	Se liga na lengua	Editorial Moderna	2016	91	9º Primaria
		Se liga na lengua	Editorial Moderna	2016	180	3º Secundaria
	Historia	Historia	Editora FTD	2018	228	9º Primaria
		Historia	Saraiva	2016	96	3º Secundaria
Colombia	Lenguaje	Lenguaje 6. Libro del Estudiante	Ministerio de Educación Nacional – Editorial SM	2017	208	6º grado
		Lenguaje	Secundaria Activa -Ministerio de Educación Nacional	2012	303	9º grado
	Historia	Ciencias Sociales 5. I y II	Escuela Nueva Ministerio de Educación Nacional	2011	112+112	5º grado
		Los Caminos del Saber. Sociales. 10	Ed. Santillana, Colombia	2013	224	10º grado
Costa Rica	Lenguaje	Español 5	Publicaciones Porrás	2019	144	5º segundo ciclo de Primaria
		Español Comunicación y Comprensión Lectora	Publicaciones Porrás	2020	240	10º Educación Diversificado (Secundaria)
	Historia	Estudios Sociales 6°	Publicaciones Porrás	2018	152	6º segundo ciclo de Primaria
		Estudios Sociales 11	Publicaciones Porrás	2018	200	11º Educación Diversificado (Secundaria)
Ecuador	Lenguaje	Lengua y Literatura	Ministerio de Educación	2013	129	6º grado Educación Básica
		Lengua y Literatura	Ministerio de Educación	2013	241	10º grado Educación Básica
	Historia	Estudios Sociales	Ministerio de Educación	2016	145	6º grado
		Estudios Sociales	Ministerio de Educación	2016	225	10º grado Primaria

País	Asignatura	Libro	Publicado por	Año de publicación	Nº de paginas analizadas	Grado escolar
Honduras	Lenguaje	Español 3. Libro de Lectura	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) - Secretaría de Educación	2017	204	3º grado Ciclo I
		Español 7. Libro del Estudiante	UPNFM - Secretaría de Educación	2017	162	7º grado Ciclo III (sec.)
	Historia	Ciencias Sociales 3	UPNFM - Secretaría de Educación	2020	176	3º grado Ciclo I
		Ciencias Sociales 7	UPNFM - Secretaría de Educación	2020	248	7º grado Ciclo III (sec.)
México	Lenguaje	Español	Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública	2019	178	5º grado Primaria
		Español 3	Larousse	2017	271	3º año Secundaria
	Historia	Historia	Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública	2019	190	5º grado Primaria
		Historia II	Larousse	2017	271	3º año Secundaria
Nicaragua	Lenguaje	Lengua y literatura 4	Ministerio de Educación	3ª ed. 2014	208	4º grado
		Lengua y literatura	Ministerio de Educación	1ª ed Sin data	232	7º grado
	Historia	Estudios Sociales	Ministerio de Educación	3ª ed. 2014	216	4º grado
		Ciencias Sociales	Ministerio de Educación	1ª ed. Sin data	280	7º grado

País	Asignatura	Libro	Publicado por	Año de publicación	Nº de paginas analizadas	Grado escolar
Perú	Lenguaje	Mundo de Palabras. Comunicación 4	Editorial COREFO	2011	279	4º Primaria
		Comunicación I. Libro de Área Comunicación.	Editorial COREFO	2016	183	1º Secundaria
	Historia	Personal Social y Ciencia y Ambiente	Santillana Perú	Sin data	167	2º Primaria
		Historia, Geografía y Economía 5 Secundaria. Texto escolar	Santillana	2015	319	5º Secundaria
Uruguay	Lenguaje	Cuaderno para Leer y Escribir en Quinto	Consejo de Educación Inicial y Primaria	2016	43	5º grado de Primaria
		Español 3: Las Palabras en Juego	Santillana	2010	29	3º Ciclo Básico
	Historia	Mundo, América y Uruguay, del s. XV al XIX	Santillana	2015	144	2º Ciclo Básico
		Mundo, América y Uruguay, (1850-2010)	Santillana	2016	268	3º Ciclo Básico
Venezuela	Lenguaje	El Cardenalito. Lengua y literatura	Editorial Escuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación	4ª ed. 2014	194	6º grado
		Ideario en Palabras. Lengua y Literatura	Editorial Escuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación	4ª ed. 2014	267	2º año
	Historia	Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales	Editorial Escuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación	4ª ed. 2014	178	6º grado
		Nuestra Historia Republicana. Ciencias sociales	Editorial Escuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación	3ª ed. 2014	226	2º año

BANCO MUNDIAL