

Sistemas educativos interculturales

Para no dejar a nadie atrás en
tiempos de la COVID-19



Índice

Introducción	3
1/ Cifras, datos y realidades de quienes se pueden estar quedando atrás	5
Los pueblos indígenas	
El pueblo gitano	
Afrodescendientes	
Realidades invisibilizadas que generan exclusión	
2/ Respuestas (insuficientes) frente a la exclusión educativa	34
Marcos políticos contra la discriminación	
Políticas públicas clave	
Oportunidades económicas	
Y la educación sigue siendo un derecho en disputa	
La importancia de medir para actuar adecuadamente	
La necesidad de descolonizar la pedagogía	
3/ Sistemas educativos interculturales para no dejar a nadie atrás	54
La indispensable perspectiva de género	
Participación real y con garantías para avanzar en ciudadanía	
Recomendaciones	64
Bibliografía	70

Con mis pies descalzos

he recorrido el camino de los ancestros
donde las abuelas caminaron con pasos firmes
y contundentes
bajo el sol de muchas primaveras para no morir
aquí estoy con mi tenate de palabra
como un canto a su historia y su memoria
las palabras son fuerza/valor/camino
y van tejiendo nuestro ser
palabras que construyen mundos.

Tsíká tsaá nuú ñu'ún yo'ó nchaa tsana'á
nuú ntsitsika kue natsanú nda'á tsi chí iso
nuú nikanchí tsi kue yoo savi
ra yo'o ingáyu tisi kue tú in núu ndó o
Tu'un tsá vííñaa ndakani tsi naa ndaku'un ino
Tu'un ñaa tsa a chi I takua ndaki on ichí
Kue tu'un ñña kunu in ora ndakasíá nuúgo

Tu'un ñaa sa a yivi

Celerina Patricia Sánchez. Viaje/Natsiká



introducción

Cuando pensamos en el mundo al que queremos contribuir de aquí a 2030, punto de llegada de la renombrada Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tenemos que preguntarnos qué personas conforman hoy tal mundo y están quedando rezagadas en derechos. Hacia ellas tenemos que mirar si nuestro objetivo colectivo es alcanzar una comunidad mundial inclusiva, igualitaria y sostenible.

Un año después del inicio de la pandemia provocada por la COVID-19, casi la mitad de las y los estudiantes del mundo siguen afectados por el cierre parcial o total de las escuelas, y más de otros **100 millones de niños no alcanzarán el nivel mínimo en lectura, como consecuencia de la crisis sanitaria**. Sabemos que la crisis provocada por la COVID-19 y el subsecuente déficit de financiación para alcanzar el ODS 4 en 2030 en los países de ingresos bajos y medio bajos, podría aumentar a **200.000 millones de dólares**, afectando especialmente a los programas de recuperación y reinserción de estudiantes¹. En este sentido, se espera que **los presupuestos nacionales de educación caigan en más de un 30%**, en un contexto donde los países ya se han gastado millones de euros/dólares en salud, protección social, en ayudar a empresas y en preservar empleos.

Además, **la desigualdad en términos de ingresos y oportunidades vislumbra una amenaza incrementada en materia educativa**. El Banco Interamericano de Desarrollo estima que debido a la pandemia, la brecha de aprendizaje entre el alumnado más rico y el más pobre se ha ampliado en un 25% (equivalente a más de seis meses de escolaridad), producto de las **desigualdades de acceso a educación no presencial de calidad**: las y los estudiantes que pertenecen a colectivos más vulnerables corren el riesgo de no poder ponerse al día e incluso de abandonar prematuramente los estudios.

Por su parte, **el Programa Mundial de Alimentos estima que más de 320 millones de alumnas y alumnos en 120 países ahora no reciben las comidas escolares**.

1 Merilion, T. (2020, 9 4). *La UNESCO advierte que el déficit de financiación para alcanzar el ODS4 en los países más pobres podría aumentar a 200.000 millones anuales a causa de la COVID-19 si no tomamos medidas urgentes*, UNESCO. <https://bit.ly/34O9pT3>

Esta coyuntura dramática obliga a redoblar los esfuerzos de protección y atención inmediata para que nadie quede atrás y **evitar una catástrofe generacional**, ya que sabemos que los efectos de la crisis no se reparten de forma equitativa y están afectando de manera más intensa a los países y zonas más pobres y a los grupos sociales más vulnerables.

No podemos permitirnos poner en peligro la garantía de que todos los niños, niñas y adolescentes cuenten con una educación de calidad independiente de su nivel socioeconómico. Por eso, Entreculturas inicia **un ciclo de seguimiento del derecho a la educación de los niños y niñas con más riesgo de quedarse atrás**, cuya situación de desventaja en relación con el derecho a la educación se ha visto agravada por la COVID-19. Lo haremos en una serie de informes que pondrán el foco en los colectivos e indicadores de la meta 4.5 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las **personas con discapacidad, los pueblos indígenas y las niñas y niños en países en conflicto, migrantes y refugiados**.

Este es el primero de tres informes, y se centrará en analizar la situación de los colectivos que se están quedando al margen de la protección efectiva de su derecho a la educación inclusiva por motivos culturales o de la etnia a la que pertenecen. **¿Qué educación necesitamos para conformar una escuela intercultural, en convivencia y donde la diversidad sea una riqueza, independientemente de si el o la estudiante proviene de un pueblo originario, de una familia migrante o del pueblo gitano?** El enfoque de género interseccional es relevante en este análisis, puesto que las niñas y el colectivo LGTBI+ suman a los factores de discriminación cultural, los derivados a su condición de mujeres u orientación sexual.

En Entreculturas defendemos que la educación inclusiva debe ser una **educación intercultural**. Los sistemas educativos que se organizan teniendo en cuenta únicamente los referentes, significados e identidades de la cultura dominante, excluyen a las personas de otras culturas, generando una discriminación educativa flagrante. Esto se observa claramente en el caso de los pueblos originarios, afrodescendientes en América Latina y el Caribe o en Europa, donde en las escuelas conviven niñas y niños de orígenes étnicos muy diversos que deben acoger a población migrante.

1/ Cifras, datos y realidades de quienes se pueden estar quedando atrás

El derecho a la educación no debe limitarse a ampliar las posibilidades de acceso, sino que debe incluir el contenido y la gestión educativa y debe asegurarse a los grupos que han sido históricamente discriminados, como los pueblos originarios y las personas afrodescendientes.

En Entreculturas reivindicamos la naturaleza y los alcances del derecho humano a la educación y su efecto habilitador para el ejercicio de los demás derechos. Sabemos que no basta con lograr el acceso universal a las oportunidades educativas a lo largo de la vida, porque **los contenidos de la educación, los métodos de enseñanza y la gobernanza escolar también forman parte de este derecho fundamental.**

La Convención de los Derechos de la Infancia (artículos 28 y 29) enuncia los propósitos de la educación que los Estados deben perseguir² y deja claro que la educación es más que escolarización y engloba un amplio rango de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten a las personas construir conocimientos y relaciones para desarrollar nuestras personalidades y capacidades y disfrutar de una vida en condiciones de equidad, justicia y solidaridad, mediante el goce y respeto de los derechos humanos.

Esto significa que los sistemas educativos están llamados a luchar contra las distintas formas de discriminación y contribuir a superar las causas históricas que mantienen la pobreza, la exclusión y la violencia. **Las metas que contiene el Objetivo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible³ incluyen la necesidad de eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (meta 4.5).**

2 ONU: Comité de los Derechos del Niño. (2001, Abril 17). *Observación General N° 1 (2001): Párrafo 1 del artículo 29: propósitos de la educación*, CRC/GC/2001/1. Retrieved Mayo 12, 2021, from <https://bit.ly/36hlzVc>

3 <https://bit.ly/2SPiF6P>

Esta meta en concreto, nos recuerda que, para cumplir con sus propósitos, la educación siempre debe tomar en cuenta la diversidad social y cultural que caracteriza a todas las sociedades. Esto incluye el reconocimiento de las diferentes lenguas, costumbres y visiones del mundo. En cierto sentido, toda la educación debería ser “intercultural”, porque solo así se hace posible que las y los estudiantes aprendan y respeten culturas diferentes de las suyas.

El concepto “**intercultural**” varía según el contexto en el que se utilice y se diferencia del término “**multicultural**” porque en el primer caso las culturas se relacionan entre sí. Generalmente, en Latinoamérica está asociado con las necesidades de los pueblos indígenas y suele combinarse con la dimensión lingüística, por lo que se habla de “educación intercultural bilingüe”. En otras regiones la denominación “intercultural” se refiere al encuentro de sociedades nacionales y de las comunidades de personas migrantes⁴. En cualquier caso, el término alude al **encuentro, valoración y legitimación de las culturas en un mundo globalizado y reconoce que, en ese encuentro, las lenguas son manifestaciones de la riqueza expresiva de los pueblos, de sus identidades, de sus anhelos y de sus búsquedas**. Como apunta Silvina Corbetta, los Estados dispuestos a construir sociedades inclusivas y democráticas, que pretendan un horizonte sin racismo ni jerarquías, debieran hacer convivir ambos modos de interculturalidad en sus sistemas de educación⁵.

Al ser interculturales, los procesos educativos hacen posible el acceso a las oportunidades escolares de todos los grupos poblacionales y, con ello, tienen la posibilidad de **contribuir al diálogo social y a promover las transformaciones necesarias para la convivencia**. La educación intercultural bilingüe o multilingüe siempre es potenciada por ese diálogo social, que permite a las personas enriquecer sus percepciones y aprendizajes mediante el contraste de ideas, la crítica, la libre expresión y la apertura al pensamiento de los demás, libre de prejuicios y estereotipos⁶, por lo que la inclusión es su derrotero natural: la educación intercultural es una educación inclusiva. Entonces, **la educación no puede ser neutral: está llamada a contribuir a la superación de las desigualdades y, por ello, debe alimentarse de la diversidad para fortalecer el respeto y la dignidad entre los pueblos, aspirar a la paz y a la justicia social y ambiental. Este es el sentido de la educación, su razón de ser**.

La educación es un fenómeno colectivo y se nutre de la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los pueblos y comunidades⁷. Para aprender, siempre necesitamos de las otras personas, **la heterogeneidad es una riqueza en los procesos educativos y el diálogo es el recurso metodológico por excelencia**.

4 Ovelar de Duarte, B. (2000). *La interculturalidad en los procesos educativos. Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Tercer Milenio*. Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay: Asunción, p. 2553. <https://bit.ly/2SPiF6P>

5 Corbetta, Silvina. Políticas educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015-2020). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires, 2021, p. 7.

6 Blanco Puga, M. R. (1). ESSOMBA, Miguel Ángel (coord.): Construir la escuela intercultural. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (8). Recuperado a partir de <https://bit.ly/3jRLmvw>

7 UNESCO. (n.d.). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. UNESCO: París, p. 15.



© Williams Rivera

“Existe una gran riqueza cultural dentro y fuera de nuestro contexto, la cual ha permanecido adormecida, y ha ido despertando de a poco, hasta alcanzar la debida importancia dentro de cada uno de los pueblos de la serranía ecuatoriana, esto se ha vivenciado mediante la participación activa de actores comunitarios en las diversas festividades propias de la cultura indígena y la revalorización de saberes ancestrales con el desarrollo del currículo intercultural bilingüe en los procesos de enseñanza aprendizaje”.

Fe y Alegría Ecuador en la provincia de Ibabura en la zona andina de Otavalo

En un mundo cada vez más interconectado, la educación debería estar siempre abierta a la diversidad étnica y religiosa y preparada para fomentar la cohesión y el respeto.

En Entreculturas partimos de que la diversidad es consustancial al ser humano. Esta visión de la diversidad como valor, nos lleva a promover un modelo de convivencia basado en el respeto activo y en el diálogo. Construir unas relaciones más justas desde el encuentro en la diversidad, va a depender en gran medida del desarrollo del diálogo como valor y capacidad. **En este sentido, hay que tener en cuenta que la exclusión social afecta a las oportunidades de participación en el diálogo social y político.** La opción de Entreculturas por las personas y grupos más excluidos nos ha de llevar a poner todo **nuestro empeño en que la voz de quienes habitualmente quedan relegados del debate y de la toma de decisiones sea tenida en cuenta**⁸.

8 Entreculturas. (2010). *Políticas de Educación para el Desarrollo*.

Principios de la educación intercultural según la UNESCO

La Educación Intercultural⁹ es una propuesta educativa en contextos de diversidad cultural, que busca trabajar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permitan a todos y cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa y a todos los miembros de la sociedad en general, relacionarse, comunicarse y convivir (competencia intercultural), de manera que se establezcan relaciones de igualdad de oportunidades, ejercicio de los derechos, cumplimiento de deberes y responsabilidades y plena participación en el conjunto social evitando situaciones de exclusión y segregación.

Principios señalados por la UNESCO sobre una educación intercultural:

-- **Principio I.** La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.

-- **Principio II.** La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

-- **Principio III.** La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento, la solidaridad y la convivencia en paz entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

Cuando la escuela se piensa y se organiza para incluir a estudiantes y docentes de diferentes géneros, etnias y procedencias, con discapacidades o sin ellas, el mundo entero gana, porque las oportunidades de aprendizaje se multiplican. **La educación inclusiva busca que las personas aprendan juntas, pero también pretende transformar las dinámicas de poder abusivo y la segregación.** Si la escuela tradicional no cambia, esta transformación no será posible.

Las personas discriminadas en razón de su etnia o de su lengua materna con frecuencia sufren también la exclusión educativa y esto se reproduce en España, siendo una sociedad cada vez más diversa y rica culturalmente.

⁹ Entreculturas. (2008). *Aulas que cambian el mundo: Interculturalidad: claves para entendernos*.



En entornos crecientemente globalizados, interconectados y culturalmente diversos, la educación tiene un papel mediador esencial en promover el aprendizaje mutuo entre personas de contextos, idiomas, religiones, cosmovisiones y maneras de vivir diferentes.

Para darnos una idea del variopinto mundo en que vivimos, es bueno señalar que un 16% de la población que vive en España es de origen migrante, (7,7 millones de personas en 2020) y uno de cada cuatro habitantes de América Latina es indígena o afrodescendiente. Del total de la población rural en esta región, el 13% se reconoce como indígena y el 33% como afrodescendiente. Es decir, cerca de la mitad (46%) de la población rural es indígena o afrodescendiente¹⁰.

Algunas fuentes indican que el acervo lingüístico de América Latina y el Caribe supera las 850 lenguas y dialectos. Pero muy por debajo de estos valores se encuentran los resultados difundidos por el *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* que registra 420 lenguas habladas¹¹. O sea, ni siquiera existen registros uniformes que permitan organizar respuestas adecuadas a las necesidades educativas y culturales de los pueblos: escuchamos las voces de esos pueblos, pero no sabemos de dónde vienen ni qué canciones cantan.

Esto muestra que el colonialismo y la esclavitud, dejaron instaladas en las sociedades modernas, prejuicios y antivalores que menosprecian a las poblaciones que fueron colonizadas, haciéndoles incluso negar, y hasta despreciar, sus propias raíces después de décadas de aculturación y sometimiento¹².

10 Correa, N.B., 2019. *Pueblos indígenas y población afrodescendiente*. 2030 - Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe, N°24. FAO.

11 López, N. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. IIPE UNESCO, OEI: Buenos Aires, cap 2, p. 58.

12 Antón Sánchez, J., Bello M., Á., Del Popolo, F., Paixão, M., & Rangel, M. (2009). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*, Serie Población y desarrollo No 87, CEPAL., p. 67.

EL GRAN NÚMERO DE LENGUAS ORIGINARIAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Lengua con más hablantes Lengua con menos hablantes

América Latina: 557 lenguas

quechua pipil

México: 64

nahuatl ahuateco

Honduras: 6

miskitu ch'orti

El Salvador: 1

pipil o nahuat

Nicaragua: 6

miskitu rama

Costa Rica: 7

bribri teribe

Panamá: 8

ngöbere buglere

Colombia: 65

nasa yuwe toloró

Ecuador: 12

kichwa sapara

Perú: 43

quechua resigaró

Bolivia: 33

quechua machineri

Chile: 6

mapudungun yámana

Guatemala: 24

k'ich'e xinka

Belize: 4

garífuna maya yucateco

Venezuela: 37

wayuú añú o sape

Surinam: 5

kar'íña o kaliña akurio

Guyana: 9

lokono waiwai

Guyana francesa: 6

galibi arawak

Brasil: 186

tikuna y anambé apiakà

Paraguay: 20

mbyá guaraní tomárahõ

Argentina: 15

wichí lule

País **Estatuto legal de las lenguas indígenas**



Argentina	Lenguas de educación
Belice	-----
Bolivia	Oficiales igual como el castellano
Brasil	Lenguas de educación
Colombia	Oficiales en sus territorios
Costa Rica	Lenguas por las que debe velar el Estado
Chile	Lenguas de educación, y de uso y conservación
Ecuador	De uso oficial en sus territorios, kichwa y shuar lenguas de relación intercultural en todo el país
El Salvador	Parte del patrimonio cultural de la nación y objeto de preservación, difusión y respeto
Guatemala	Reconocidas por ley pero no-oficiales, lenguas de educación y uso por la administración pública
Guyana	Lenguas de uso comunitario
Guyana Francesa	-----
Honduras	-----
México	Lenguas nacionales, equiparables con el castellano, en sus territorios, de uso en la administración pública y en la educación
Nicaragua	Oficiales en sus territorios
Panamá	Lenguas de educación y lenguas objeto de estudio y preservación
Paraguay	Lenguas de educación y patrimonio cultural, sólo el guaraní es oficial junto con el castellano
Perú	Oficiales en los lugares donde predominan
Surinam	Lenguas de uso comunitario
Venezuela	Lenguas de uso oficial en todo el país y patrimonio cultural de la nación

Notas:

- 1 Una misma lengua puede tener presencia en más de un país.
- 2 Una misma lengua puede tener pocos hablantes en un país pero más en otros.
- 3 Respecto del estatuto político de las lenguas, tomamos en cuenta lo constitucionalmente prescrito o lo establecido por leyes especiales a este respecto (por ejemplo, Ley indígena en Chile o Ley de lenguas en Guatemala, México y Nicaragua); no así convenciones internacionales como la Convención de Derechos del Niño o la Convención sobre Discriminación de Naciones Unidas o el Convenio 169 de la OIT, por la escasa incidencia que tienen en materia de lengua.
- 4 En el caso de El Salvador hay una sola lengua activa y es la que se consigna.

Fuente: Elaboración propia, con base Atlas en DVD (2009), otros capítulos de este volumen, constituciones y leyes de los países respectivos, Censabella (20089, LÓPEZ (2005).

Los pueblos indígenas

Los pueblos indígenas representan el **5% de la población mundial, pero el 15% de la población pobre** y por lo menos el 33% del total de las personas que viven en situación de pobreza extrema en zonas rurales de todo el mundo, proceden de comunidades indígenas¹³.

En América Latina existen **42 millones de personas indígenas**, es decir el 8% de la población total. Los países con mayor población indígena son México, Perú, Guatemala y Bolivia, los cuales agrupan al 80% de la población indígena de la región; o sea, 34 millones de personas¹⁴. En el Caribe, alrededor de 160.000 personas se identifican a sí mismas como indígenas, representando el 2% de la población total. El país caribeño con mayor proporción indígena es Belice (17,4%)¹⁵. En la actualidad hay alrededor de 665 pueblos reconocidos por los diferentes estados latinoamericanos¹⁶.



Presencia de los derechos de los pueblos indígenas en la Agenda 2030

73 de las 169 metas de la Agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible están relacionadas con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Se han incluido indicadores importantes relacionados con la dimensión colectiva de los derechos sobre la tierra (metas 1.4 y 5.a), los ingresos de los agricultores a pequeña escala (meta 2.3), el acceso de las y los niños indígenas a la educación (meta 4.5) y la no discriminación (meta 10.3).

© Montserrat Fotografía/Entreculturas



© Fe y Alegría Perú

13 Tauli Corpuz, V. (2015, agosto 6). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas*, (A/HRC/30/41), parag. 18.

14 FAO, *op cit*, p. 8.

15 Jones, F., Camarinhas, C., & Gény, L. R. (2019, Febrero). *Implementation of the Montevideo Consensus on Population and development in the Caribbean. A review of the period 2013-2018*. ECLAC., p. 80.

16 López, N., *op cit*, p. 47.



Artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. 13 de septiembre 2007

- Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
- Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
- Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

La sección VI del Convenio No. 169 de la OIT (artículos 26 a 31) establece el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en su propio idioma y cultura, con contenidos basados en su propia historia, conocimientos, sistemas de valores, prácticas sociales y tecnologías, así como el derecho a mantener sus propias instituciones educativas con financiación estatal. El artículo 30 promueve indirectamente el interculturalismo como una vía para propiciar una imagen digna de los pueblos indígenas en la sociedad contemporánea.

Según datos recientes¹⁷, las personas indígenas que acceden a la educación formal, completan mayormente la educación primaria y quienes logran avanzar a la educación media, lo hacen en una proporción comparativamente mucho menor que el resto de la población.

¹⁷ *Ibidem*, p. 80.

Tasa de analfabetismo según grupo étnico, edad y país y reducción intergeneracional de la tasa de analfabetismo, según grupo étnico y país

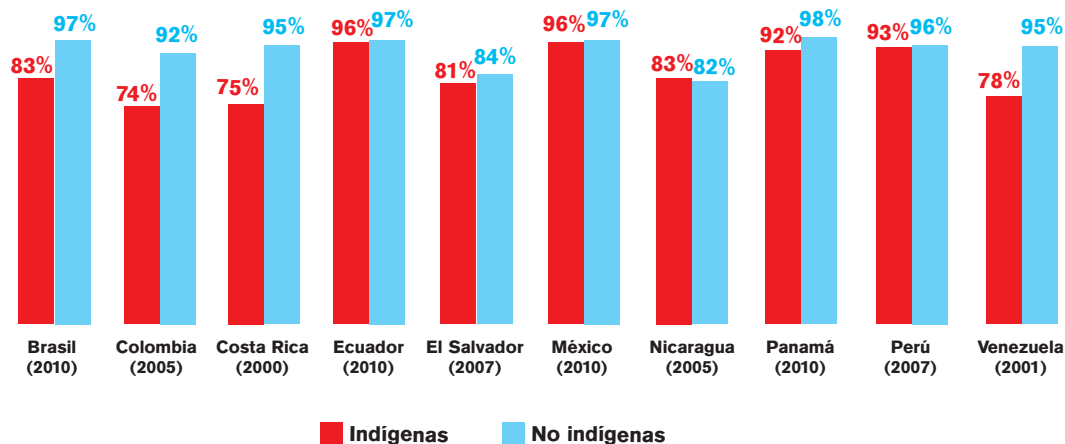
PAÍS	TASA DE ANALFABETISMO				REDUCCIÓN INTERGENERACIONAL (%)	
	15 a 24 años		50 años y más			
	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas
Estado Plurinacional de Bolivia	3,6	1,6	46	21,7	92,2	92,6
Brasil	15,6	5,1	47	28,3	66,8	82,0
Chile	1,5	1,0	24,9	9,6	94,0	89,6
Costa rica	15,1	2,2	39,1	12,2	61,4	82,0
Ecuador	7,2	3,3	61,9	18,7	88,4	82,4
Guatemala	28,5	10,5	77,6	40,1	63,3	73,8
Honduras	17,0	10,6	53,2	42,5	68,0	75,1
México	14,1	2,7	59	22,2	76,1	87,8
Panamá	23	1,6	69,8	15,4	67,0	89,6
Paraguay	35,8	2,4	82,3	15,8	56,5	84,8
República Bolivariana de Venezuela	22,3	2,5	57,8	19,6	61,4	87,2

Fuente: Circa 2000. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Buenos Aires, 2011, p. 80.

Este cuadro refleja que la exclusión educativa de personas indígenas es alarmante en Latinoamérica, aunque no sea uniforme ni represente a todos los países. De hecho, **la variación entre países es significativa**. Por ejemplo, mientras que en Guatemala y Paraguay aproximadamente un tercio de jóvenes indígenas se encuentra en situación de analfabetismo, en Bolivia la tasa es de apenas un 3,6%. El caso de personas mayores de 50 años de edad es sin duda vergonzante y ningún país de la región ofrece datos medianamente aceptables.

Asistencia escolar: niños indígenas y no indígenas de 6 a 11 años



Fuente: Censos nacionales.

Asimismo, **la proporción de estudiantes indígenas que reciben educación en el idioma que hablan en su casa con frecuencia es reducida**, en un modo alarmante.

Por ejemplo, en Chile, Colombia, Brasil y Ecuador solo entre el 1% y el 8% de los estudiantes indígenas de tercer grado asiste a escuelas que desarrollan al menos una hora pedagógica para impartir educación en lengua indígena, mientras que en Paraguay y en Guatemala, más de la mitad de los alumnos de tercer grado reciben al menos una hora de educación en su lengua de origen. En México y en Perú, esta proporción disminuye considerablemente pero, aun así, continúa siendo comparativamente elevada¹⁸.

Al estudiar los resultados de aprendizaje, las y los estudiantes indígenas presentan una brecha negativa en el desempeño académico de todas las disciplinas y grados respecto de estudiantes no indígenas, con la excepción de Brasil y Guatemala: este último solo presenta un efecto negativo cuando se considera el estatus indígena según la lengua que se habla en casa. Es decir, cuando se considera la lengua como la variable de etnicidad la brecha en el desempeño de los estudiantes indígenas es mucho más acentuada que al definirla según la auto-identificación de la madre¹⁹.

18 *Ibidem*, p. 96.

19 UNESCO-Santiago. (2015). *Informe de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados*. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Santiago, p. 978.



Con la oficialización en 2003 de todos los idiomas mayas en Guatemala, los procesos de enseñanza y aprendizaje comienzan a desarrollarse en dos idiomas: k'iche' y español. A día de hoy, tras muchos avances, en Totonicapán el 100% de los docentes son bilingües, en Zacualpa, el 44%, mientras que en Santa Lucía la Reforma los docentes deben hablar, leer, escuchar y escribir tanto en k'iche' como en español, además de tener un conocimiento amplio de los valores de la cultura autóctona, ya que tienen también función de orientadores.

En Fe y Alegría los docentes de multigrado deben ejercer liderazgo para involucrarse dentro de los procesos de diálogo y construcción colectiva de la comunidad. En las escuelas de **Fe y Alegría Guatemala** se dan encuentros comunicativos en condiciones igualitarias, se dignifican los idiomas y todas las manifestaciones culturales mayas a través de la **Educación Intercultural Bilingüe**. El español se aprende sin implicar sumisión y el k'iche es valorado como lengua materna, siendo privilegiado desde el inicio de las etapas escolares, por lo que los materiales didácticos están en ambos idiomas, todos ellos con énfasis en la educación intercultural-bilingüe y el enfoque de género. En el aula, hablar ambos idiomas es una práctica constante, ya que el ser bilingüe no solo mejora la autoestima, sino que también es muy cotizado laboralmente. Dentro de las más recientes experiencias, destaca la preparación de las clases enteramente en lengua materna, con todos los elementos y herramientas necesarios para facilitar un momento de aprendizaje para estudiantes de preescolar.

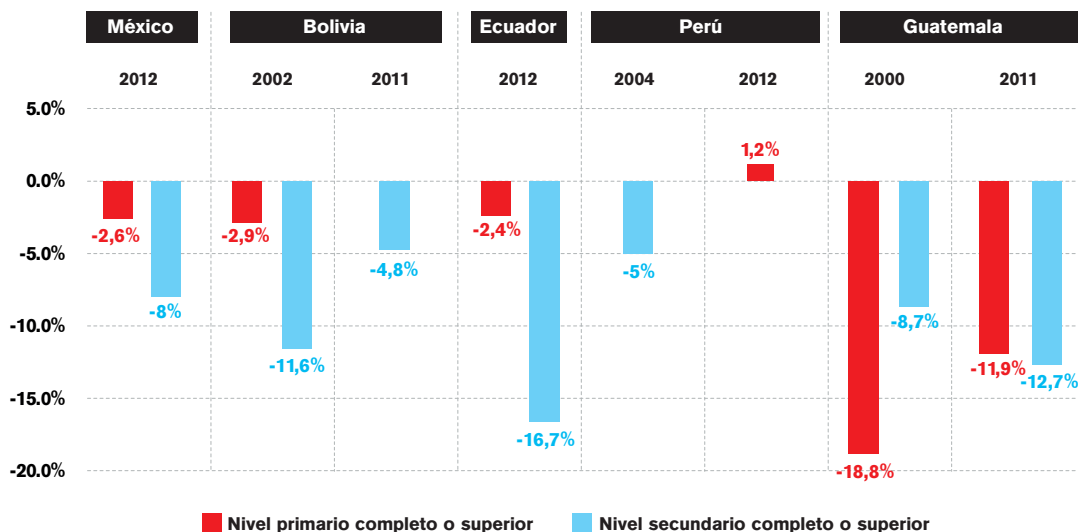
"Afortunadamente en nuestro medio se ha implementado el curso del idioma k'iche'. Este curso está fortaleciendo el idioma materno de nuestros estudiantes maya hablantes. Ellos exponen en su idioma, ya que por medio de este sistema el mensaje llega en su totalidad".

Ricardo Semet Vielman (Docente Centro 11, Zacualpa)

La información disponible indica que casi todas **las brechas de desempeño de estudiantes indígenas, se explican por los mayores grados de vulnerabilidad social de sus familias,** cuyos hijos e hijas asisten a escuelas con muchas limitaciones, localizadas en zonas rurales. Estos niños y niñas, además, repiten con mayor frecuencia los primeros grados en mayor medida que los alumnos no indígenas²⁰. Se trata, sin duda, del típico caso de **estudiantes empobrecidos que reciben una educación pobre**. Esto es indicio de la larga historia de discriminación y racismo que ha pesado sobre los pueblos indígenas, tolerado y reproducido por el aparato estatal, de lo cual queda constancia en los insuficientes recursos y políticas educativas culturalmente aceptables, a lo que se agrega en ciertos países la falta de formación, capacitación y sensibilización de docentes hacia las culturas e idiomas de los pueblos originarios.

²⁰ *Ibidem*, p. 100.

Disminución de la probabilidad de terminar la educación primaria y secundaria si una persona pertenece a un hogar indígena



Fuente: Datos de SEDLAC (CEDLAS y Banco Mundial).

Nota metodológica: Las probabilidades marginales se calcularon utilizando regresiones por mínimos cuadrados ordinarios sobre la situación de las personas en términos del nivel de educación (educación primaria completa o superior y enseñanza secundaria completa o superior), teniendo en cuenta la etnicidad, el género, la zona de residencia (urbana/rural), el estado civil y el tamaño de la región local (denido por la población). En las observaciones se incluyeron únicamente las personas de 15 a 25 años para la educación primaria y de 20 a 35 años para la enseñanza secundaria. Estas probabilidades son estadísticamente significativas (como mínimo, $p < 0,01$).

Este gráfico muestra claramente que la condición étnica está ligada de manera directa al éxito o fracaso en la culminación de cualquier ciclo educativo, aunque **la educación secundaria y terciaria representan obstáculos muy sensibles para las y los estudiantes indígenas**. El caso de Guatemala es particularmente preocupante si se considera que durante una década se reporta retroceso en la culminación de la educación secundaria y superior.

Los pueblos indígenas en Latinoamérica



42 millones de personas son indígenas.

Representan el

7,8% de la población total latinoamericana.

Una familia indígena tiene casi

3 veces más

probabilidades de vivir en pobreza extrema que una familia que no lo es.

Más del

50%

de las personas indígenas viven en zonas urbanas.

36%

de ellos en barrios vulnerables.

La **cultura**

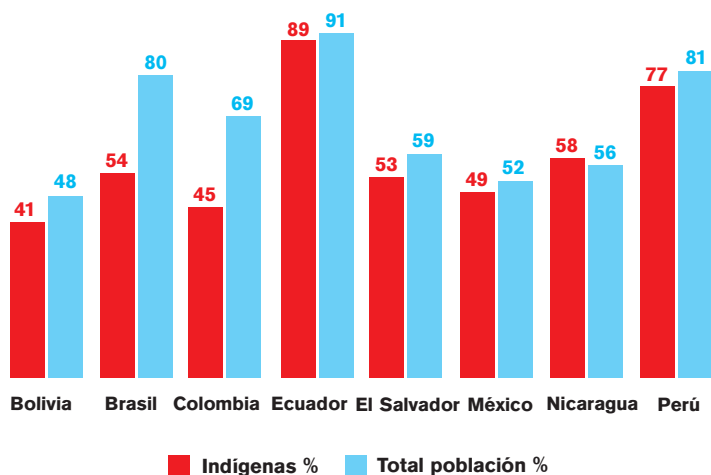
es un aspecto central del desarrollo de los pueblos indígenas y es visto como un proceso que se origina e impulsa por las comunidades fortaleciendo su autonomía.



Fuente:
Censos nacionales.

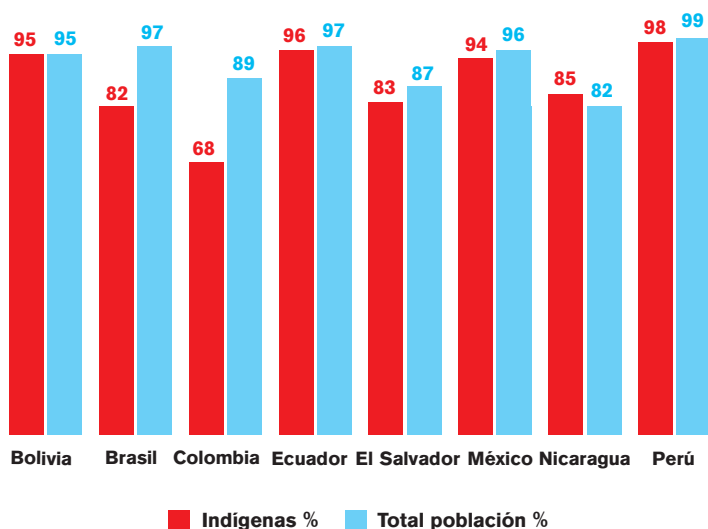
¿Cómo es la situación educativa de los pueblos indígenas?

Educación en la primera infancia



En Latinoamérica, la cantidad de alumnado indígena que accede a la educación en la primera infancia es un 16% inferior en comparación con el total de la población que lo hace.

Acceso y permanencia en la educación primaria

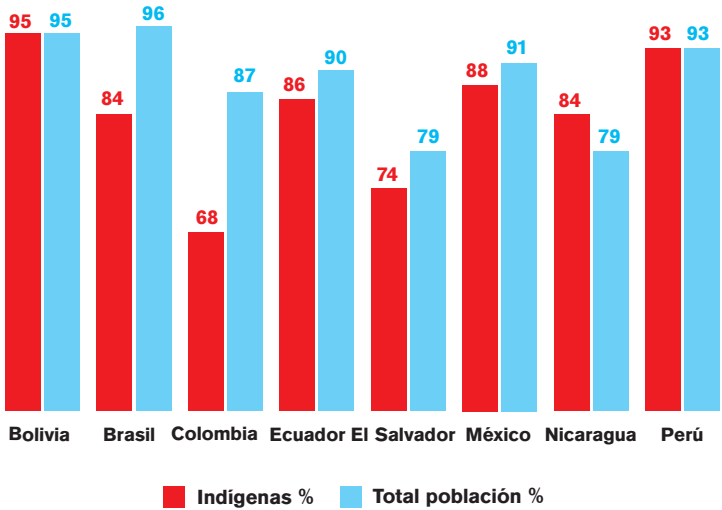


En Latinoamérica, la cantidad de alumnado indígena que accede a la educación primaria es un 5% inferior en comparación con el total de la población que lo hace.

* La desigualdad educativa de la infancia indígena a nivel de educación primaria se refleja en el desempeño educativo, que es inferior que el promedio de la población. Por ejemplo, en México, las niñas y niños indígenas completan la primaria a los 14 años, 3 años más tarde que la edad ideal.

Acceso y permanencia en la educación secundaria

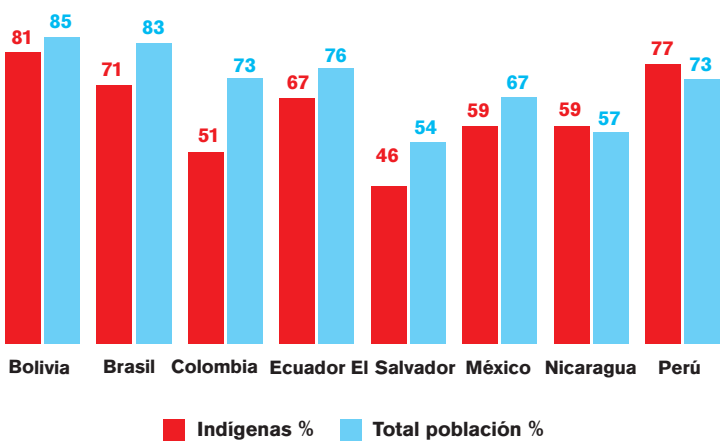
Secundaria baja asistencia escolar (entre 14 y 16 años)



En Latinoamérica, la cantidad de alumnado indígena que accede a la educación secundaria baja es un 6% inferior en comparación con el total de la población que lo hace (sin incluir Paraguay y República Dominicana por falta de datos).

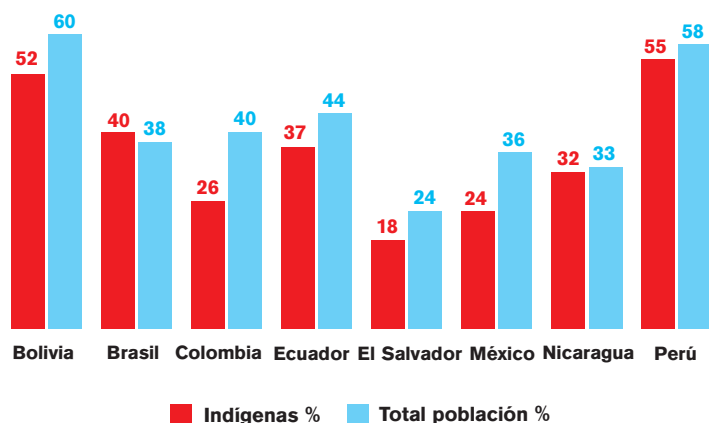
* En los países muestra seleccionados, entorno al 80% de las y los jóvenes indígenas consiguen acceder a la escuela secundaria, pero solo el 40% completa ese nivel educativo. La desigualdad en el desempeño educativo también se hace notar en la etapa de la secundaria baja, hay una diferencia del -17 % en la población indígena a la hora de lograr al menos la graduación en secundaria baja entre los 16 y los 18 respecto al total.

Secundaria alta asistencia escolar (15-17 años)



En Latinoamérica, la cantidad de alumnado indígena que accede a la educación secundaria alta es un 7% inferior en comparación con el total de la población que lo hace (sin incluir Paraguay y República Dominicana por falta de datos).

Educación terciaria y universitaria

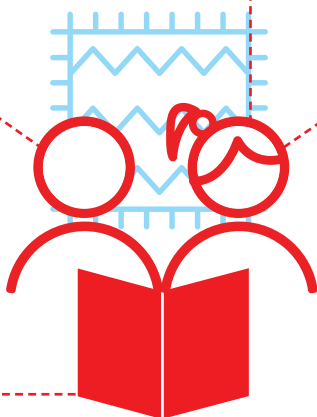


En Latinoamérica, la cantidad de alumnado indígena que accede a la educación universitaria es un 6% inferior en comparación con la población total que lo hace (sin incluir Paraguay y República Dominicana por falta de datos).

* Menos del 2% del estudiantado indígena que finaliza una carrera universitaria habla su idioma nativo.

Las mujeres indígenas y rurales son las que registran los niveles más altos de analfabetismo y de abandono escolar, y tasas mucho más bajas de finalización escolar, independientemente de la edad y la zona geográfica, que sus pares hombres.

La brecha entre jóvenes indígenas y no indígenas sigue existiendo en poblaciones más pequeñas, diversas y esparcidas.



México, Perú y Ecuador han hecho muchos esfuerzos en mejorar la asistencia a primaria de las y los jóvenes indígenas pero los entornos rurales siguen siendo un reto.

La desigualdad educativa, más allá del acceso, se refleja también en el éxito escolar que es aún muy limitado para las y los jóvenes indígenas frente a sus pares no indígenas.

El pueblo gitano

El pueblo gitano está repartido por todo el mundo; entre 10 y 12 millones viven en Europa, principalmente en países como Rumanía, España, Eslovaquia, Bulgaria, Hungría, Grecia, Francia y en otros muchos países del mundo hay presencia gitana: Turquía, Estados Unidos, México, Colombia, Brasil... En España, y teniendo en cuenta que las fuentes estadísticas oficiales no recogen los datos desagregados por origen étnico, se calcula que la población gitana española es de unas **750.000 personas** aproximadamente y **es mucho más joven que la población general**: un 66% de las personas gitanas tienen menos de 30 años y en la pirámide demográfica comparativa entre población gitana y no gitana, los menores de 10 años suponen un 11,5% en la población gitana frente al 4,7% en el conjunto de la población, y entre los 10 y los 19 años suponen un 12% frente al 5% del conjunto de la población²¹. A pesar del progresivo descenso de la tasa de natalidad, destaca la alta prevalencia de menores en familias gitanas, aproximadamente entre 170.000 y 180.000 menores gitanos y gitanas.

Un estudio de la Fundación Secretariado Gitano señala que el 86% de la población gitana se encuentra en riesgo de pobreza. El indicador AROPE, aplicado a los hogares gitanos, asciende al 92% y el dato más alarmante es que **el 46% de las familias gitanas vive en situación de extrema pobreza**. Familias que, en la mayoría de los casos, incluyen menores a su cargo; por ello, según el estudio, **la tasa de pobreza infantil en la población gitana asciende al 89%, frente al 31,3% de la población general. El 52% de los menores vive en hogares en situación de pobreza extrema y el 70% de los niños y niñas gitanas vive en un hogar en pobreza severa**.

Las condiciones de vivienda de las familias gitanas son uno de los factores clave que marcan su desarrollo personal, educativo y social. Es especialmente preocupante la situación de menores en contexto de alta vulnerabilidad y exclusión. Según el *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Comunidad Gitana 2015*, el 8,63% de las viviendas de familias gitanas son consideradas infraviviendas porque no reúnen las condiciones mínimas de habitabilidad; son 9.000 hogares que suponen cerca de 40.000 personas, de las cuales se calcula que **14.000 son menores de 18 años**. De esos 9.000 hogares, 2.273 son chabolas, con unas 11.000 personas, de las cuales unos 3.900 son menores de 18 años.

La exclusión educativa del pueblo gitano

Es en la etapa de 0 a 3 años cuando la participación de la infancia gitana en la educación infantil es sensiblemente inferior a la de la infancia no gitana. Según datos del CIS, **tan solo un 24,5% de las y los menores gitanos se incorpora a la educación infantil en la etapa de 0 a 3 años y un 89% lo hace en el segundo ciclo**.

²¹ Fundación Secretariado Gitano (2019), *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*, Fundación Secretariado Gitano: Madrid.



La desigualdad es más evidente y tiene mayor impacto antes incluso de la finalización de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, con una tasa de fracaso escolar del 64%, el alumnado gitano de entre 16 y 24 años no concluye los estudios obligatorios, frente al 13% del conjunto del alumnado²². Esta dimensión se recrudece si hacemos una mirada de género, ya que son menos las mujeres gitanas que alcanzan la ESO, un 15,5% frente al 19% de los hombres gitanos y frente al 75,2% de las mujeres de la población general. El curso en el que más abandono se produce es 2º de la ESO y la edad en la que más estudiantes gitanos abandonan, es la de 16 años.

Si miramos a la esperanza de vida escolar, la brecha es evidente entre el alumnado gitano y el total: mientras que se espera que un joven de 12 años estudie hasta los 20,7 años y una chica hasta los 21,3 años; cuando se trata de un joven gitano esa **esperanza de vida escolar baja hasta los 17,8 años para los chicos y hasta el 15,5 años para las chicas**. A los 14 años el 68% del conjunto del alumnado está matriculado en el curso que le corresponde por edad frente al 26,5% del alumnado gitano. A los 15 años solo el 28,4% del alumnado gitano está matriculado en el curso que le corresponde (se mide en las tasas de idoneidad y de repetición).

Solo el 21% de los jóvenes gitanos de entre 12 y 17 años que abandona la escuela la retoma en algún momento. El tiempo que transcurre, de media, desde el momento del abandono hasta la reincorporación es aproximadamente de 4 años. La mayoría se reincorpora a los 20 años. Durante el tiempo que transcurre sin estudiar las personas gitanas que abandonan sus estudios se dedican principalmente a ayudar en las tareas del hogar (29,1%), a buscar empleo (22,8%) y a trabajar en el negocio familiar (19%). Para los jóvenes gitanos, no obstante, el deseo de buscar un trabajo es la causa fundamental del abandono (21,7%) mientras que en las jóvenes se reduce al 9,3%. Si entramos al detalle de las chicas que argumentan como principal razón de abandono “motivos familiares”, la primera causa que aparece es “responsabilidades familiares” (un 40,4%) (cuidado de hijos u otros miembros de la familia) seguida de “pedimiento o casamiento” (un 39,1%), “presiones familiares” (12,6%), y por último “cambio de domicilio” u “otros”.

El **fracaso escolar** se revela como uno de los signos más claros de este problema: 64 de cada 100 jóvenes gitanos con edades comprendidas entre los 16 y 24 años no tienen la ESO, mientras que este porcentaje se reduce a 13 de cada 100 para el conjunto de la población joven.

Respecto a la educación secundaria post-obligatoria, la presencia es muy escasa, especialmente en Bachillerato: el 56% del conjunto de jóvenes de 17 años cursa Bachillerato, y solo el **9,7% para los jóvenes gitanos de la misma edad**. En cuanto a los estudios universitarios, solo

²² Fundación Secretariado Gitano (2013), *El alumnado gitano en Secundaria: un estudio comparado*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fundación Secretariado Gitano: Madrid.

accede un 5% de los jóvenes gitanos y **no llega al 3% de las jóvenes gitanas** entre 17 y 24 años (en comparación con el 52% de las mujeres en general). En la formación profesional hay mayor presencia (13%) pero por debajo de la del conjunto de la población. Por su parte, el **analfabetismo**, casi inexistente en la población general (2%), todavía afecta a un 14% de las mujeres gitanas frente al 6% de los hombres.



La brecha digital pone en riesgo que el derecho a la educación esté garantizado para todo el alumnado. La iniciativa de Learn Land con el piloto del juego “Guardianes”, desarrollada por la **Fundación Accenture** y que ha coordinado Entreculturas, ha permitido acortar dicha brecha no sólo en el acceso, sino también en el uso y comprensión del funcionamiento de las nuevas tecnologías.

Casi 800 niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 14 años de la Fundación Secretariado Gitano, con el acompañamiento y seguimiento de sus educadores y educadoras, han trabajado a través del juego en una tablet con realidad aumentada cómo funciona la Inteligencia Artificial, así como sus aplicaciones e influencia en la vida cotidiana.

Además, se ha profundizado en temas vinculados a competencias digitales y ciberseguridad, con el objetivo de reducir la brecha y generar más oportunidades.

Trayectoria de un alumno gitano en secundaria

-- **A los 12 años**, cuando la mayoría del alumnado gitano tendría que estar en primero de la ESO, aún hay un 37,3% del alumnado que cursa la educación primaria (frente al 16,1% en el conjunto de la población).

-- **A los 15 años** se observa que, aunque muchos siguen estudiando, baja la escolarización entre la población gitana. Una opción muy frecuente es el acceso a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, pues accede a ellos un 11,1% del alumnado gitano frente a un 1,3% de la población general.

-- **A los 16 años** se produce un abandono significativo de la educación por parte de los jóvenes gitanos, más elevado además entre las jóvenes gitanas, coincidiendo con el fin de la edad legal de obligatoriedad. De las y los jóvenes que siguen escolarizados a esa edad, un 43,8% todavía cursa la educación secundaria obligatoria (ESO), siendo el porcentaje de 32,6% para el conjunto de la población, y la mayor concentración de abandono se produce en el segundo curso de la ESO.

-- **A los 17 años** el 72,9% de la población gitana ha abandonado alguna vez la educación.

A portrait of Mónica Chamorro, a woman with short brown hair, looking slightly to the right. The background is a blurred indoor setting with a brick wall and a doorway. A red rectangular box is overlaid on the left side of the image, containing her name in white text.

MÓNICA CHAMORRO

“Es necesario un plan de choque específico contra el fracaso escolar del alumnado gitano en España para garantizar que todos los jóvenes gitanos y gitanas terminan la educación obligatoria y continúan estudiando.

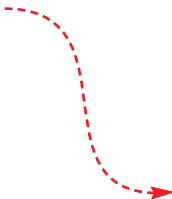
Además, necesitamos medidas para prevenir y combatir la segregación escolar, abordando la alta concentración de alumnado gitano en determinados centros educativos, en clases específicas o en itinerarios concretos a través de intervenciones dirigidas a promover el éxito escolar y garantizar la cohesión socioeducativa”.

Mónica Chamorro es Directora del Departamento de Educación de la Fundación Secretariado Gitano y señala que la segregación escolar afecta de manera específica al pueblo gitano; esta es una práctica discriminatoria que consiste en agrupar a alumnado con similares características (en este caso la etnia) en determinados centros, aulas o líneas educativas. Se puede analizar desde tres puntos de vista:

desde la segregación escolar asociada a segregación residencial, que se da en centros en los que el porcentaje de alumnado gitano es alto. Suele ocurrir en aquellos centros que están cerca de zonas donde predomina la población gitana. Sin embargo, esta no es la única razón, también puede ocurrir esto en centros donde se ha dado una huida de alumnado no gitano.

Por otro lado, se puede producir segregación escolar por aulas, que es la que se da en aquellos centros en los que el alumnado es distribuido por clases en función de su nivel curricular o características de otra tipología, dando lugar a clases en las que la mayor parte del alumnado son gitanos y/o de origen extranjero. Este fenómeno puede ocurrir también en aulas que no son segregadas, pero donde dentro del propio aula, un grupo realiza sistemáticamente actividades diferentes al resto de sus compañeros.

Por último, se da la segregación escolar por itinerario, que sucede cuando en determinadas opciones formativas, como es la formación profesional básica, se concentra de manera mayoritaria alumnado gitano y/o de origen extranjero.

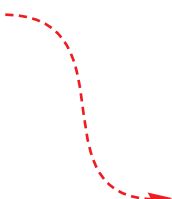


“Un alarmante 44% del alumnado y un 72% de los menores en situación vulnerable estudian de facto en escuelas segregadas, que tienen una alta concentración de niños y niñas de contextos socioeconómicamente pobres, alumnado gitano e migrante, así como otros con necesidades especiales, alcanzando un 46,8% del total de centros educativos. La segregación escolar aumenta el nivel de repetición, el fracaso y el abandono escolar; disminuye el rendimiento académico y afecta negativamente en las expectativas del alumnado para continuar sus estudios universitarios. Visité una escuela en Andalucía con un 100% de alumnado gitano, donde el 75% de los estudiantes abandonan antes de completar la educación secundaria”.

Informe del Relator de Naciones Unidas para la Pobreza Extrema, tras su visita a España en febrero de 2020



Ainhoa, Josué y Leoncio son parte del Centro Nazaret, en Alicante, un centro donde la totalidad del alumnado atendido presenta necesidades de compensación socioeducativas como el abandono/absentismo escolar de carácter moderado a grave, politraumatismos personales-sociales-educativos tales como expulsiones reiteradas de otros centros educativos, menores en situaciones de acogimiento residencial u otras medidas de protección; algunos son menores con medidas judiciales o con perfiles con alta desestructuración de la personalidad, dada la acumulación de eventos traumáticos es su desarrollo vital.



“Ahora mismo estoy en 4º de la ESO y este año me sacaré el graduado. He estado de prácticas una semana entera, y los tutores me dijeron que estaban muy impresionados, porque me desenvuelvo muy bien y trato muy bien a las personas, que cojo todo a la primera y me acuerdo rápido de dónde van las cosas. Lo recomendaría, porque si a mi me ha servido para bien, a los demás también”.

Ainhoa, joven participante en el programa Aprendiz del Centro Nazaret

“El principal reto de la sociedad española con respecto a la integración de niñas, niños y adolescentes gitanos sigue siendo el rechazo de los estereotipos que persisten en el imaginario general, que son los que se muestran continuamente en los medios de comunicación y que sólo aumentan esas imágenes. Con ello se hace un flaco favor a todo el trabajo que desde las asociaciones gitanas y personas comprometidas con la educación y el progreso del pueblo gitano están desarrollando. Falta una visibilización de modelos positivos, alumnos/as que están cursando satisfactoriamente sus estudios, profesionales; gitanos y gitanas, familias integradas y con buenas relaciones sociales que vayan acortando las distancias y esto tanto en familias gitanas, como payas. Creo que hay que ser más decididos y comprometer a todos los agentes sociales en esta lucha por acabar con esos estereotipos”.

Leoncio Moreno, Director del Centro Nazaret

“Le recomiendo a todos mis compañeros y a todos los alumnos que puedan venir el siguiente trimestre o el año que viene les recomiendo que cojan fuerza, que la vida son dos días y que tienes que luchar hacia delante, que no se rindan nunca, que si te gusta algo ve a por ello y si te caes levántate y sigue luchando, que si sigues luchando lo puedes conseguir”.

Josué, joven participante en el programa Aprendiz del Centro Nazaret

Afrodescendientes

África es la madre común de la humanidad y si bien suele ser matriz invisible para muchos, o una herencia que se niega con indolencia, África sigue siendo sinónimo de lucha por la libertad para millones de hijos e hijas de la diáspora negra en Iberoamérica. De acuerdo con las estimaciones realizadas por investigadores de la CEPAL, **la población negra y mestiza afrolatina y afrocaribeña presente en la región supera a los 150 millones de habitantes**, lo que constituye alrededor del 30% de la población total de la región²³, y según los cálculos más conservadores, un 92% de ellos vive en situación de pobreza y más del 30% todavía no sabe leer ni escribir²⁴.

En el caso de Haití, los datos son preocupantes en casi todos los indicadores, empezando con el hecho de que únicamente al 50% de los niños y niñas en edad escolar, se le garantiza el derecho a la educación²⁵. Resulta particularmente alarmante, por ejemplo, que la limitada capacidad del sistema educativo público haya conducido a la masiva privatización de la oferta educativa, que alcanza el 88% de las escuelas²⁶, en el que las mujeres continúan reportando menores tasas de finalización de la educación general básica²⁷. La emergencia de la COVID-19 agravó la situación al colocar a más del 40% de la población en estado de inseguridad alimentaria, lo cual es realmente dramático si se considera que tan solo el 12% de hogares tienen acceso a agua en sus lugares de residencia. Además, la imposibilidad de que el alumnado reciba clases en línea –ante la falta de medios o ausencia de electricidad– ha tornado la situación crítica²⁸.

Existen importantes variaciones en la proporción de población afrodescendiente por país: mientras que en Cuba asciende al 36%, en Colombia, Costa Rica, Ecuador y Panamá la proporción figura entre el 7% y 10% de la población. La población afrodescendiente de América Latina es mayoritariamente urbana: en los doce países de la región con información disponible, el grado de urbanización de la población afrodescendiente supera el 70%. Las condiciones de exclusión y

23 Antón Sánchez, J. et al, op cit., p. 52. Unesco concuerda con el dato. Véase: UNESCO, Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia, p.18. No obstante, la FAO, por ejemplo, estima que los afrodescendientes constituyen el 21% de la población total de la región y equivale a 111 millones de personas (Véase FAO, op cit, p. 9).

24 Antón Sánchez, J. citado por López, N., op cit, p. 106.

25 UNICEF. (n.d.). Educación en Haití. <https://bit.ly/2R7joQt>

26 UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Santiago, p. 43.

27 *Ibidem*, p. 7.

28 Entreculturas. (n.d.). HAITÍ. *Medidas de prevención y mitigación del impacto de la COVID-19*.



desigualdad estructural de la población afrodescendiente, se manifiestan en la prevalencia de la maternidad temprana, bajas tasas de inserción laboral, limitado acceso a oportunidades de educación media y superior, así como la persistencia de estereotipos y discriminación racial²⁹. Entre los afrodescendientes con más de 60 años de edad, la tasa de analfabetismo llega a 41,5% en los hombres y a 45% en las mujeres, mientras que para la población blanca esos porcentajes se reducen al 16,8% y al 20,9%, respectivamente, es decir, menos de la mitad para ambos sexos³⁰.

En la región de Esmeraldas, Ecuador, por ejemplo, la población afro ecuatoriana supone el 73,4% de la población y la mestiza el 23,4%. El cantón Eloy Alfaro forma parte de la macro ecoregión del Chocó reconocida como uno de los puntos de diversidad biológica más importante en el ámbito mundial. Las comunidades afro y su riqueza cultural y étnico pueden potenciar el desarrollo de actividades propias en comunión con el medio ambiente por su gran sentido de pertenencia e identidad. El **equipo de mediadores de Fe y Alegría** ha impulsado una pedagogía que reconoce los saberes, las realidades complejas y los valores culturales de cada estudiante mediante currículos contextualizados y el impulso del pensamiento crítico y la autopercepción y valoración de los estudiantes afrodescendientes.

En 7 de los 11 países en los que hay datos disponibles, la asistencia escolar de las personas afrodescendientes es menor que la del resto de los niños y adolescentes y también se observan importantes brechas por condición étnico-racial con relación a las tasas de rezago escolar en la población entre 15 y 19 años de edad³¹.

29 FAO, *op cit*, p. 9.

30 Antón Sánchez, J. et al, *op cit*, p. 67.

31 Abramo, L. (2019). *Construyendo políticas públicas hacia los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes de las Américas y el Caribe*. II Reunión de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. CEPAL: Montevideo, pp. 43-48.

Porcentaje de jóvenes de 26 a 31 años que finalizaron la educación secundaria vs. quiénes la comenzaron, según etnia y país

País	Indígena	Afrodescendiente	Mestizos y blancos
Uruguay	40,4	34,6	51,2
Panamá	44,4		70,3
México	45,2		55,3
Guatemala	46,5		53,6
Nicaragua	52,2		59,3
Paraguay	55,7		75,4
El Salvador	57,4		49,7
Chile	67,3		81,2
Perú	67,6		84,3
Ecuador	67,9	49,5	77,0
Brasil	72,9	58,8	73,6
Bolivia	81,9		85,2

Fuente: SITEAL con bases en Encuestas de Hogares de cada país. 2009.

Según un estudio de 2011 de Rangel y Del Popolo³², entre las jóvenes afrodescendientes que exhiben mayores niveles educativos, la maternidad está entre un 5% y un 11%, mientras que, entre las menos educadas, el dato se eleva hasta entre el 21% y el 37%, diferencias que se mantienen más o menos similares en todos los países analizados en la investigación.

En cuatro de los nueve países que se incluyen en el estudio (Ecuador, Colombia, Costa Rica y Nicaragua), **las jóvenes afrodescendientes que cuentan con menos de cinco años de escolaridad representan el grupo con mayores tasas de maternidad temprana.**

32 CEPAL. (2018). *Mujeres afrodescendientes en América Latina. Deudas de igualdad*. Santiago, p. 64.



“El nivel de francés de las y los docentes, con carácter general y sobre todo en las zonas más rurales, es muy bajo. La gran mayoría de los docentes no son capaces de seguir una conversación en francés de forma correcta.

Han aprendido francés pero muy informalmente, por lo que, aunque los libros estén en francés, explican a los niños en kreyòl para que comprendan lo que luego tienen que memorizar en francés”.

Matilde Moreno es Coordinadora del Departamento de Pedagogía de Fe y Alegría Haití y señala que el pueblo haitiano está lleno de valores donde la resiliencia destaca con una enorme fuerza.

Haití tiene una población de 12 millones de personas y el 50% de la población es menor de 14 años. Solamente el 50% de los niños y niñas tiene acceso a la educación. De cada 100 alumnos que inician la primaria, solo el

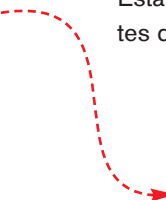
2% accede a la secundaria. Los métodos educativos, en general, son muy antiguos: memorísticos, con disciplina rígida y aunque la lengua que domina toda la población es el kreyòl, la enseñanza se imparte casi exclusivamente en francés. Esto produce el bajo nivel con el que el alumnado termina sus estudios”.

Fe y Alegría Haití está realizando un gran esfuerzo en la formación del profesorado y en los últimos años se han llevado a cabo muchas iniciativas en este sentido: acuerdos con diversas universidades para dar cursos de formación al profesorado; congresos de docentes para tomar decisiones importantes como la gestión democrática de los centros o el destierro de la violencia; elaboración de materiales y cursos de formación sobre recuperación postraumática después de los desastres naturales que ha vivido el país.

“Me gustaría que todo el mundo en Haití escuchase que forman parte de un gran pueblo, que tiene una gran cultura, una gran lengua. Aspiramos a crear colegios donde los niños y niñas se sientan seguros, acompañados en su desarrollo personal y social. Personas libres, autónomas, comprometidas con la mejora de sus pueblos”.

Por su parte, el Grupo de Trabajo de Expertos de la ONU sobre los Afrodescendientes recoge datos del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia e indica que **la discriminación racial está presente en todos los ámbitos de la sociedad, desde los centros escolares hasta el mercado de trabajo**, y sostiene que, independientemente de su nivel de educación, la población afrodescendiente en España no tiene acceso a empleos calificados a causa de la discriminación y está muy infrarrepresentada en los medios de comunicación y en la educación, entre otros sectores³³.

El Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, con motivo del Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial, presentó en 2020 el **primer estudio sobre población africana y afrodescendiente en España**. Se destaca que el 76% del grupo encuestado (unas 1.400 personas) ha nacido en España y sin embargo, el 60% no se sienten españoles, principalmente porque no se les reconoce como tal por su color de piel y se les visibiliza como foráneos. Esta percepción acarrea retos de integración que deben incorporarse desde la escuela generando referentes y marcos de convivencia que atajen la generación de prejuicios y estigmatización. Esta intencionalidad se puede hacer extensiva a la realidad de personas migrantes y descendientes de migrantes con otros orígenes étnicos.



“Ver a una mujer afro diputada es una manera de mandarle un mensaje al imaginario racista que nos asigna lugares subalternos, es enviarle un mensaje a esa población migrante que se ve, de alguna manera, representada, es –y para mí es lo más importante– ser una referente para los niños no blancos y las niñas no blancas, nacidos o criados en este país, que tienen una falta absoluta de referencias positivas tanto en los medios de comunicación como en los currículum educativos”.

Rita Bosaho³⁴, Directora General de Igualdad de Trato y Diversidad Étnico Racial del Ministerio de Igualdad, fue la primera diputada negra de España

Realidades invisibilizadas que generan exclusión

Los principales obstáculos para organizar sistemas educativos inclusivos e interculturales, son los prejuicios y los estereotipos que llevan a la discriminación y a la violencia contra las *culturas minoritarias*. Este término no siempre deriva de una inferioridad numérica³⁵, pero es obvio que las características culturales y socioeconómicas de las culturas minoritarias, suelen ser invisibilizadas por ciertos grupos que detentan el poder. Por ello resulta indispensable que el Estado actúe como garante de los derechos humanos de toda la población y, al mismo tiempo, es cru-

33 ONU, Consejo de Derechos Humanos. (2018, agosto 14). *Informe del Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes acerca de su misión a España*, A/HRC/39/69/Add2, págs. 41-45, 52.

34 Bosaho, R. (2018, octubre 31). Es esencialista pensar que ser personas negras nos une automáticamente. Página web de Pikara Magazine: <https://bit.ly/2SRvrlA>

35 UNESCO. Directrices, *op cit*, p. 16.



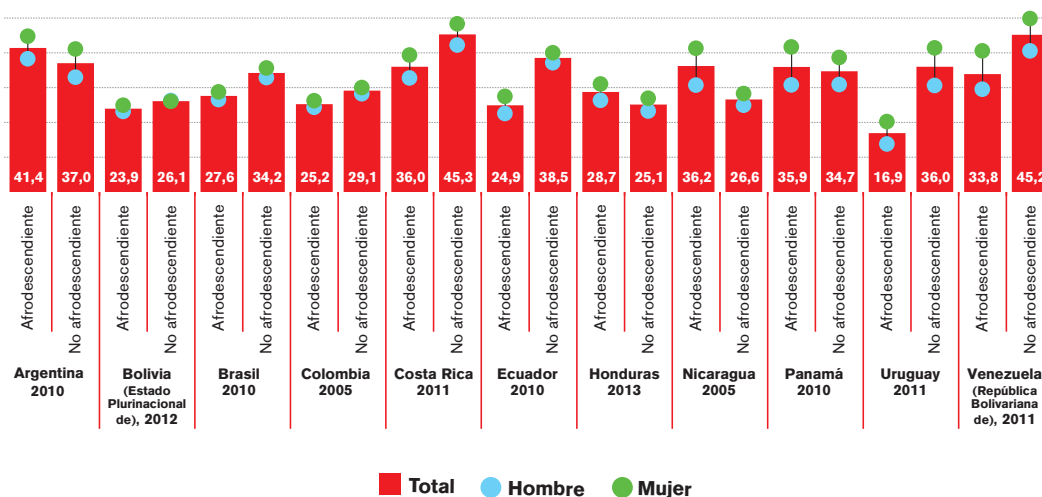
cial que las organizaciones de la sociedad civil impulsen los cambios necesarios para que estos derechos progresen y para exigir al Estado que cumpla con sus obligaciones.

La educación tradicional, colonizadora y subordinada a la idea de desarrollo mercantil como valor supremo, ha profundizado la exclusión, la segregación y la inequidad. Este modelo, sin embargo, es consecuencia de lo que CEPAL llama “el abrumador efecto del entrecruzamiento de los ejes estructurantes de la desigualdad”³⁶, una frase complicada para indicar que la escuela no puede ser inclusiva y democrática, en un entorno en el que priva la discriminación y la violencia.

La escuela puede ser un excelente recurso para la emancipación, pero también corre el riesgo de cumplir la función contraria. Por este motivo, los sistemas educativos interculturales e inclusivos, deben responder a sistemas políticos que también lo sean, en el que tanto el Estado, como los gobiernos locales y las instituciones en general, funcionen para realizar los derechos de todas las personas y garanticen, a su vez, el acceso y el beneficio de las fuentes de saberes y conocimientos, de cultura, de identidad y tradiciones de los pueblos y comunidades que son su razón de ser. **El conocimiento se construye en dinámicas activas, reflexivas y colectivas**, por lo que la escuela no debería rehuir la participación permanente de todos los actores y sectores de las comunidades en las que se inserta, a riesgo de permanecer ausente o desconectada de las realidades en las que viven sus estudiantes. La referencia cotidiana a los problemas concretos que enfrentan las comunidades siempre son el contexto en el que los aprendizajes se entretienen.

36 CEPAL. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago, p. 54.

América Latina: Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años en América Latina que asiste a un centro educativo, según condición étnico-racial y sexo, 2010



Fuente: CELADE, procesamiento especial de las bases de microdatos censales utilizando Redatam 7.

El anterior gráfico muestra que las oportunidades de asistir a un establecimiento educativo (de cualquier nivel y modalidad) de jóvenes entre 18 y 24 años, es significativamente menor del que tiene la población adolescente. Este dato solo confirma la tendencia general en Latinoamérica: **la educación para jóvenes y adultos no es una prioridad.**

Lo más preocupante es que las brechas étnico-raciales se profundizan en ese tramo de edad en desmedro de la juventud afrodescendiente y se repiten en los mismos siete países señalados; por el contrario, en Argentina, Honduras, Nicaragua y Panamá la asistencia escolar de niños, niñas y adolescentes afrodescendientes es algo más elevada respecto a la asistencia de personas no afrodescendientes³⁷.

37 CEPAL (2017). *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. CEPAL, Santiago, p. 113.

2/ Respuestas (insuficientes) frente a la exclusión educativa

En respuesta a la exclusión educativa, se han adoptado acuerdos multilaterales, leyes y políticas nacionales que reconocen la autonomía, identidad y derecho a la educación de las naciones indígenas, las personas afrodescendientes y las minorías étnicas y culturales. Aun así, el vacío entre la norma y la realidad sigue siendo enorme.

Las personas excluidas de la educación suelen tener particularidades muy diferentes entre sí, así que la discriminación de las personas LGTBI+, por ejemplo, poco tiene que ver con los motivos de exclusión de la población con discapacidad o de las personas indígenas o migrantes. Quizás el común denominador de todas ellas, es que son **víctimas de prejuicios, estigmatización y violencia**. Evidentemente, este detalle no siempre es útil para conocer las características tan variadas de cada grupo, ni para garantizar sus derechos fundamentales según sus necesidades concretas. La discriminación de género es el factor agravante en todos los casos y también es cierto que **una persona puede ser víctima de discriminación múltiple**, debido a la intersección de género, edad, origen étnico y discapacidad. Resulta crucial que las medidas para combatir la discriminación siempre deben adoptarse en consulta con las personas concernidas o sus representantes legítimos. En América Latina catorce países reconocen constitucionalmente a los pueblos indígenas y trece reconocen sus derechos territoriales.

Además, las constituciones de Bolivia, Ecuador, México y Venezuela reconocen la consulta previa como derecho de estos pueblos y en trece países de la región existen leyes sectoriales sobre consulta previa o normas específicas que regulan el mecanismo de consulta³⁸.

Marcos políticos contra la discriminación

Con mayores o menores esfuerzos y resultados, desde hace décadas los Estados y la comunidad internacional desarrollan acciones para luchar contra la discriminación, incluyendo el ámbito educativo. Las constituciones de América Latina y España formalmente aseguran la igualdad y la no

38 Bárcena, A. (2020). *Los pueblos indígenas en América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. CEPAL.

discriminación en sus distintas dimensiones, en cumplimiento con lo dispuesto por el derecho internacional de los derechos humanos.

Más de trescientas leyes de treinta y ocho países de la región latinoamericana, siete leyes específicas a nivel nacional es España, cinco Directivas y cuatro Resoluciones a nivel europeo, legislan contra la discriminación y decenas de normas ordinarias se han adoptado para contrarrestar la discriminación racial, el racismo y la xenofobia. Recientemente, en concreto en febrero del 2021, el Congreso de los Diputados de España ha admitido a trámite la Ley Integral para la igualdad de trato y la no discriminación³⁹, que está pendiente de debate parlamentario y aprobación.

Esta tendencia ha tenido un desarrollo progresivo solo desde 1973, cuando la Asamblea General de la ONU proclamó el **Decenio de la Lucha contra el racismo y la discriminación racial**, que se repitió en 1983 con una fuerte declaración contra el apartheid, cinco años después de realizada en Ginebra la primera Conferencia Mundial para combatir el racismo y la discriminación racial. En 1993, la Asamblea General de la ONU proclamó el Tercer Decenio de la Lucha contra el racismo y la discriminación racial, cuyo programa de acción destaca el **papel fundamental de la educación para garantizar el respeto de los derechos humanos**.

Durante este tercer decenio se realiza en Durban la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia (2001), marcando un punto de inflexión en la **promoción de políticas educativas sensibles a la protección de la diversidad, la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación**.

En este contexto, las leyes de educación indígena y de educación intercultural bilingüe se multiplican en la región, y traen aparejada la creación de direcciones, oficinas o departamentos encargados de su implementación en los ministerios o secretarías de educación, con un heterogéneo alcance territorial y actualmente agrupados en por lo menos **cuatro categorías**: i) los programas de **rescate y uso** de las lenguas; ii) los programas de **formación de profesionales bilingües** y de fortalecimiento de los docentes especializados en interculturalidad; iii) los programas dirigidos a formular **adaptaciones curriculares** orientadas al fortalecimiento de las políticas educativas nacionales en el marco de una perspectiva intercultural, y iv) los programas para promover la incorporación de **tecnologías de comunicación y de evaluación**, dirigidos a reducir la brecha existente entre la población indígena y la no indígena en el acceso a los canales de comunicación globalizados⁴⁰. No obstante, con excepciones destacables, muchos de estos programas han tenido un enfoque restringido y asistencialista, porque las actividades desarrolladas desde el Estado casi siempre se dirigen a pueblos asociados, a identidades indígenas o afrodescendientes, y acotados a la cobertura geográfica de zonas rurales donde algunos de estos pueblos se asientan⁴¹.

39 Grupo Parlamentario Socialista, *Proposición de Ley integral para la igualdad de trato y no discriminación*, 122/000121, presentado el 21 de enero y 2021 y calificado el 25 de enero de 2021. <https://bit.ly/2R00Am1>

40 Copetta, Silvina, *op cit*, p. 24.

41 CEPAL. (2018). "Educación intercultural bilingüe...", *op.cit*, p. 16-21.

Lo problemático de este enfoque es que **el Estado permanece intacto en sus estructuras verticales y patriarcales**, pretendiendo acercar el derecho a la educación a los pueblos indígenas o afrodescendientes de forma restringida.

La **interculturalidad** es esa ruta, que tampoco contradice el derecho de los pueblos a educarse en sus propias lenguas y cosmovisiones. Es un enfoque educativo para todas las personas, destinado a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en la sociedad⁴² largamente sostenidas por el viejo Estado-Nación.

Políticas públicas clave

Además de la adopción de nuevas normas y mecanismos para hacerlas cumplir, las iniciativas que responden a objetivos de inclusión social, interculturalidad y desarrollo autónomo también han encontrado espacio en los sistemas educativos, gracias a **políticas públicas adoptadas por los gobiernos**. Algunas experiencias son excepcionales, pues no siempre responden a líneas generales de acción ni cuentan con recursos para ampliar su cobertura o profundizar su impacto. En todo caso, se trata de acciones afirmativas que merecen destacarse por el potencial compensatorio que tienen y por el efecto igualador que su ejecución reporta.

Las posibilidades de ampliación de la **cobertura durante la pandemia de la COVID-19 se ha visto especialmente amenazada en los países de ingresos bajos y medios, debido al endeudamiento obligatorio** al que han debido recurrir los gobiernos, con el fin de financiar la compra de vacunas y la habilitación de respuestas sanitarias. Paradójicamente, el endeudamiento y el empobrecimiento generalizado que ha traído la pandemia, también ha sido acompañada por una ola de concentración de la riqueza. Como apunta la Internacional de la Educación de América Latina (IEAL): “Antes de empezar la pandemia, los 2.095 billonarios del mundo acumulaban un capital privado (conocido o declarado) de USD \$ 8.037 billones de dólares. En enero del 2021, el capital de esta camarilla de billonarios había aumentado a **11,95 trillones de dólares, monto equivalente a la inversión hecha por todos los países del G20 en la respuesta a la COVID-19**”⁴³.



La **acción afirmativa** es una política pública dirigida a mejorar la calidad de vida de grupos discriminados, que busca facilitarles preferencialmente el disfrute de sus derechos y compensar la desigualdad de la que son víctimas, proporcionándoles la oportunidad efectiva de equiparar su situación de mayor desventaja social.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Comité regional Internacional de la Educación América Latina. Declaración Mayo 2021 “La Educación en tiempo de pandemia”.

Particularmente para América Latina la agenda promovida por la Conferencia de Durban representó un salto importante en la política para los afrodescendientes y en la adopción de acciones afirmativas.

Bajo el título referido a “las víctimas del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia”, el Programa de Acción de la Conferencia de Durban se ocupa en primer término de los africanos y afrodescendientes, pidiendo a los Estados que: “...apoyados en su caso por la cooperación internacional, consideren favorablemente la posibilidad de concentrar nuevas inversiones en sistemas de atención sanitaria, educación (...) así como en otras medidas de acción afirmativa o positiva en las comunidades integradas principalmente por afrodescendientes, –elaboren programas destinados a los afrodescendientes por los que se inviertan recursos adicionales en sistemas de salud, educación, vivienda, electricidad, agua potable y medidas de control del medio ambiente y que promuevan la igualdad de oportunidades en el empleo, así como otras iniciativas de acción afirmativa o positiva– (...), garanticen el acceso a la educación y promuevan el acceso a las nuevas tecnologías de modo que los africanos y los afrodescendientes, en particular las mujeres y los niños, dispongan de suficientes recursos para la educación, el desarrollo tecnológico y el aprendizaje a distancia en las comunidades locales, y los insta también a que hagan lo necesario para que en los programas de estudios se incluya la enseñanza cabal y exacta de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes”.

La situación de las **mujeres afrodescendientes** y las desigualdades a las que ellas se enfrentan dentro y fuera del ámbito educativo, refleja las interconexiones entre género, etnia y clase social, por lo que en el informe de la Conferencia de Durban, los Estados afirman estar “convencidos de que el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia se manifiestan en forma diferenciada para las mujeres y las niñas y pueden ser factores que lleven al deterioro de sus condiciones de vida, a la pobreza, la violencia, las formas múltiples de discriminación y la limitación o denegación de sus derechos humanos” y, por ende, reconocen “la necesidad de integrar una **perspectiva de género en las pertinentes políticas, estrategias y programas de acción**. Las acciones afirmativas son invariablemente acogidas por los órganos de protección nacional e internacional de los derechos humanos y frecuentemente las impulsan también las agencias de cooperación para el desarrollo y las mismas organizaciones de la sociedad civil.

En este sentido son una respuesta estatal que, a su vez, es producto de las luchas de los pueblos afrodescendientes, indígenas, de las mujeres y de las personas con discapacidad y sus familiares, para citar algunos, entre los que debe destacarse en primer lugar el movimiento estudiantil.

Entre esas luchas, se deben destacar los movimientos organizados de las mujeres que en diversos campos abrieron el horizonte a la vigencia de derechos fundamentales a la participación política, la justicia y la igualdad; algunas lideresas como **Rigoberta Menchú** y **Berta Cáceres** iluminan el camino de grandes luchas encabezadas por mujeres.



Algunas mujeres líderes indígenas



© Gemma López/Entreculturas

Tarcila Rivera Cea (Perú): activista por la educación desde hace más de 25 años, es miembro de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación y reivindica la necesidad de tener sistemas educativos interculturales que van más allá de la educación bilingüe y que relacionan las lenguas con la cultura.

Nina Gualinga (Ecuador): activista de la comunidad Kichwa que reivindica la protección de la naturaleza y las comunidades de la Amazonía ecuatoriana. A los 18 años, representó a la juventud indígena ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ayudando a ganar un caso histórico contra el gobierno ecuatoriano por permitir la extracción de petróleo en tierras indígenas.

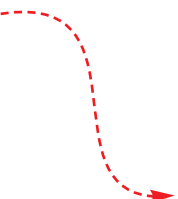
María José Bejarano de Oliveira (Bolivia): joven activista ambiental representante de su comunidad en la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia.



La propuesta educativa “Casas del Saber” de Fe y Alegría Bolivia⁴⁴ (Yachay Wasi en Quechua, Yateqañ Uta en Aimara y Arakuerandami en Guaraní) funciona íntimamente ligada a las comunidades, respetando la organicidad local, la cultura educativa y de producción de cada contexto. Este programa, dirigido por Fe y Alegría se proyecta como un modelo de **educación campesina** que recupera los saberes locales para generar la transformación de adentro hacia afuera, como una verdadera revolución social y educativa. Resulta clave destacar algunos impactos como la formación socio productiva, es decir, la innovación de emprendimientos productivos, el cuidado del agua mediante sistemas de riego por goteo, y el fomento de proyectos de emprendimiento de los estudiantes. Por otro lado, destaca el compromiso con la comunidad: las familias tienen una participación activa en los procesos educativos. Además, en clave de incidencia política, en varios municipios es ya política institucional la dotación de víveres a las Casas del Saber, **convenios interinstitucionales con otras escuelas y universidades.**

⁴⁴ Fe y Alegría, Diagnóstico, *op cit*, p. 10.

Y por último, un gran impacto social: promueven el ingreso de las niñas y mujeres, los escolares que continuaron con una formación terciaria volvieron a sus comunidades para generar un cambio, y los educadores participan en la política local.



“Una vez que la Casa del Saber acoge y brinda oportunidades al niño y a la niña, tienen que regresar para aportar a su comunidad. Algunos con el ejemplo, eligen la docencia o estudian salud y tienen la posibilidad de volver a su comunidad y trabajar. Actualmente los que no continuaron los estudios en las ciudades capitales son autoridades y líderes porque les toca y se hacen sentir, organizan a sus comunidades, apoyan y aclaran conceptos”.

Coordinador, Tiraque, 2006

Debe mencionarse además la lucha ancestral de los pueblos afrodescendientes por el derecho a la ciudadanía y, más recientemente, las luchas de las personas jóvenes en Europa y Latinoamérica, con una proyección creciente en los ámbitos sociales y políticos⁴⁵. **Brasil** es quizás el país que mayores desarrollos presenta en la implementación de acciones afirmativas. En el caso de la educación superior⁴⁶, por ejemplo, en 2012 se aprobó una **ley de cuotas en las universidades públicas**, que pasó a reservar el 50% de las plazas para estudiantes procedentes de escuelas públicas, además de las plazas destinadas a estudiantes negros e indígenas. Otros países sudamericanos que también han implementado políticas en esa dirección son Colombia, Ecuador y Bolivia⁴⁷, cuyas constituciones sientan las bases para el desarrollo de políticas públicas interculturales.

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y el establecimiento de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe en **Ecuador**, se avanzó en asegurar el derecho de los pueblos indígenas a la educación. No obstante, las acciones afirmativas derivadas de estos importantes acontecimientos fueron truncadas con el desmantelamiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y se centralizó el sistema educativo con las llamadas “Escuelas del Milenio”. Estos centros educativos tenían el objetivo de garantizar la excelencia educativa, pero **en la práctica supusieron el cierre de escuelas comunitarias**, implicando mayores desplazamientos para los niños y niñas indígenas, con riesgos a su seguridad y mayor carga económica para las familias. Según un estudio de la Confederación Kichwa del Ecuador (Ecuadorunari) y UNICEF, en 26 comunidades kichwa, las nuevas escuelas causaron migración, erosión de la unidad comunitaria, deterioro de los estándares de salud y nutrición y tuvieron un impacto negativo en la preservación de las lenguas, culturas y valores comunitarios⁴⁸.

45 Balardini, S. (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO, Buenos Aires.

46 Mato, D. (2010). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. *Nueva Sociedad*, (227).

47 CEPAL, Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad. *op cit*, p. 34.

48 ONU, Consejo de Derechos Humanos. (2019). *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación*. Misión Oficial a Ecuador, A/HR/42/37/Add.1, parag. 60.

A portrait of Milagros Noriega, a woman with dark hair and glasses, wearing a light blue shirt. She is smiling slightly. In the background, there is a window with a black frame and a white wall with a small pink flower decoration.

MILAGROS NORIEGA

“Quiero contagiar a las y los directores de las escuelas para que vivan una experiencia de transformación en sus comunidades. Que se aventuren a impregnarse de los contextos y a soñar, que imaginen cómo mejorar para educar y transformar a sus niñas y niños.

No porque las familias paguen poco, las escuelas están descuidadas, desde que estoy aquí, se han hecho cambios de infraestructura para que los y las estudiantes y las familias encuentren significado en los espacios educativos, que lleguen a escuelas dignas”.

La formación y valoración de los equipos docentes es fundamental para Milagros, de Fe y Alegría Ecuador, con 25 años de experiencia en la docencia. Acompaña siete escuelas que protegen la educación de casi 1.000 estudiantes en contexto afro, indígena y

mestizo. Entre otros, en la zona indígena del cantón de Otavalo, en zonas alejadas con mayoría de estudiantes afrodescendientes de la provincia de Esmeraldas y en frontera con Colombia en la provincia del Carchi.

En el trabajo con las comunidades indígenas, es clave la “negociación cultural”, una eje de la educación popular, sin juzgar qué es bueno o malo sino para generar referentes con los derechos humanos. Los equipos intentan que las prácticas nocivas o que amenazan los derechos humanos se interpreten de otra manera, para que las y los estudiantes participen en sus comunidades de forma diferente.

“Fe y Alegría está muy comprometida en mantener contacto fluido con la comunidad porque la relación en la susceptibilidad de la comunidad está presente”. A la comunidad le incomoda que haya mucha rotación de docentes, pero que, a su vez, se integran muy bien a la escuela, la colaboración de madres y padres se realiza mediante trabajo en la escuela en “mingas” y que, para la comunidad, es muy importante la implicación de la escuela en los actos culturales que se organizan.

Oportunidades económicas

Otra vertiente importantísima de acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación, es la que representa las **transferencias condicionadas de fondos**, que surgieron en América Latina en los inicios de siglo y ahora se extienden por todo el orbe. Consisten en transferir recursos económicos a las familias empobrecidas, a condición de que matriculen a los niños, niñas o adolescentes en los centros educativos, además de otros requisitos⁴⁹.

Los programas de transferencias condicionadas han mejorado el acceso y la permanencia escolar y los aprendizajes de estudiantes en condición de pobreza y vulnerabilidad. Se trata de programas que algunas veces cubren a toda la población y otras veces se desarrollan a pequeña escala⁵⁰. Las transferencias, condicionadas o no, en tiempo de la COVID-19 son recursos de apoyo fundamentales para las familias vulnerables. Según el PNUD, fueron utilizados 64 programas de transferencias monetarias en América Latina y el Caribe (en 24 de 33 países), 37 de los cuales consistieron en bonos de emergencia (implementados en 21 países). Sin embargo, más de la mitad de las intervenciones benefició directamente a menos del 10% de la población y consistió en montos totales adicionales menores a un salario mínimo mensual⁵¹.

Si bien las transferencias condicionadas no fueron pensadas para atender exclusivamente a familias indígenas, diversos programas funcionan con un claro enfoque étnico y tienen a pueblos originarios como participantes principales. Además, muchos tienen como contraparte a las madres, quienes figuran como receptoras de la transferencia en efectivo, por lo que además contribuyen a su empoderamiento económico y familiar.

Las transferencias específicamente condicionadas se registran en al menos doce países de la región latinoamericana y varios programas han sido pioneros en realizar adaptaciones en su diseño e implementación para operar en comunidades indígenas; con la *Red de Oportunidades*, de Panamá, *Familias en Acción*, de Colombia, *Oportunidades*, de México, *Tekoporã*, de Paraguay, y *Mi Familia Progres*a, de Guatemala⁵². Estas intervenciones al interior de pueblos indígenas son de gran valía para dirigir los recursos transferidos con el sentido y con los actores correctos, pero además resultan de enorme utilidad para encauzar las políticas educativas en consonancia con las características culturales de las naciones indígenas y, por ello, **no deben considerarse sólo como medidas de apoyo, sino también como recursos para entregar una educación de calidad culturalmente situada**.

49 Las transferencias condicionadas pueden incluir otras exigencias, como llevar a los hijos e hijas a exámenes médicos periódicos.

50 Correa Aste, N., y Roopnaraine, T. (2014). *Pueblos indígenas y Programas de transferencias condicionadas. Estudio etnográfico sobre la implementación y los efectos socioculturales del Programa Juntos en seis comunidades andinas y amazónicas de Perú*. Banco Interamericano de Desarrollo, Lima, p. 5.

51 Cejudo, G.M., Michel, C.L., & De los Cobos, P. (2020). Respuestas para enfrentar la pandemia en América Latina y el Caribe: el uso de programas de transferencias monetarias y de sistemas de información de protección social. *NUD LAC C19*, (PDC 24).

52 Correa Aste y Roopnaraine, *op cit*, p. 7.

“Algunas familias no suelen saber escribir ni leer y esto ha supuesto más impedimentos para promover la educación con la situación de confinamiento por la COVID-19, además ahora, nos estamos empezando a encontrar muchas niñas y niños de comunidades indígenas solos por las zonas urbanas, vendiendo en los semáforos, esa es una alerta tremenda para nosotros, que reportamos a la Junta Cantonal para que actúe contra el trabajo infantil”.

Milagros Noriega, Directora de la zona norte de Fe y Alegría Ecuador



© Julio Pérez/Fe y Alegría Guatemala

Las personas y familias vulnerables que han perdido sus empleos en la economía informal con la irrupción de la pandemia, necesitan urgentemente ingresos para la supervivencia del hogar pero tienen pocos ahorros y un acceso limitado a la protección social u otras formas de apoyo del Estado. Por tanto, es probable que corran un mayor riesgo de ser **víctimas de los prestamistas que conceden créditos en condiciones que constituyen servidumbre por deudas.**

A diferencia de su impacto en la salud, el impacto de la COVID-19 en las condiciones socioeconómicas de las comunidades vulnerables y en el aumento del trabajo infantil y el trabajo forzoso no es visible de inmediato. Sin embargo, ya es evidente que en economías dominadas en gran medida por la economía informal, la COVID-19 exacerba los problemas existentes relacionados con la falta de protección social, el acceso limitado a la educación, la desigualdad o la pérdida de oportunidades de empleo, ingresos y medios de subsistencia. A menos que se prevenga y aborde urgentemente, esta situación tendrá efectos devastadores en el trabajo infantil y el trabajo forzoso. Según datos de la Organización Internacional del Trabajo, los esfuerzos para reducir el trabajo infantil y por lo tanto la exclusión educativa, pueden verse seriamente comprometidos con la crisis de la COVID-19, ya que muchos niños y niñas indígenas y no indígenas podrían verse obligados a realizar las peores formas de trabajo. **Algunos estudios aseguran que un aumento de un punto porcentual del nivel de pobreza conlleva un aumento del 0,7%, o más, del trabajo infantil⁵³.**

53 <https://bit.ly/3xrBgVV>

Y la educación sigue siendo un derecho en disputa

Los cálculos más optimistas indican que alrededor de 258 millones de niños y niñas carecen de oportunidades educativas⁵⁴ y cerca de 773 millones de personas adultas son analfabetas⁵⁵. Se cree que para lograr que estas personas disfruten su derecho a la educación, según propone la Agenda de Desarrollo Sostenible⁵⁶, sería necesario destinar anualmente **tres mil millones de dólares**, que equivale al gasto militar mundial de apenas un día (según datos del Instituto Internacional de Estudios para la Paz de Estocolmo el gasto militar mundial supuso 1.980 mil millones de dólares en 2020).

Aun cuando la ausencia de datos fiables impiden estimar el número exacto de habitantes indígenas y afrodescendientes excluidos de la educación, este informe deja claro que esa deuda histórica sólo podría saldarse si se destinan los recursos necesarios, al menos para **a) identificar las poblaciones discriminadas, b) adaptar los procesos educativos a sus necesidades y derechos, c) formar el personal docente y preparar el material didáctico que requieren y d) construir la infraestructura necesaria y proveer los servicios asociados.**

Esta inversión no solo depende de la voluntad de los donantes ni de los gobiernos para fortalecer el presupuesto público, sino que también requiere de sistemas tributarios justos, en los que se combatan los delitos y la evasión fiscal de todo tipo y se asignen las cargas de impuestos de manera equitativa, de modo que los grupos económicamente poderosos aporten más a la hacienda pública, que quienes poco o nada tienen. La equidad presupuestaria debe afianzarse en la sensibilidad social, para que las poblaciones empobrecidas reciban prioritariamente los recursos necesarios, para salir adelante.

Pero el derecho a la educación no se reduce a su financiación, que por supuesto es imprescindible, sino que, además, incluye su contenido y su gestión.

En 1990, el inicio del gobierno de Sánchez Lozada en Bolivia, con su vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas, primer indígena que llegó a esta alta función estatal en América Latina, marcó un cambio fundamental en la percepción de la diversidad cultural en ese país. En 1994 se aprobó la Ley de Reforma Educativa, que acogía la diversidad lingüística como pilar y en 2010 la Ley de Educación que propuso una reforma profunda a favor de los pueblos originarios. Existen varias formas, mecanismos y procedimientos de defensa y promoción del derecho a la educación, en especial de los pueblos originarios, afrodescendientes y de otros grupos marginados.

54 Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://bit.ly/3hmLcuo>

55 Corresponsal de IPS. (2020, septiembre 8). *El analfabetismo alcanza a 773 millones de jóvenes y adultos*. París. <https://bit.ly/3hGPNX6>

56 ONU. (n.d.). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/3bnXEXa>

Las organizaciones de la sociedad civil, sus redes y coaliciones, tienen una larga historia de lucha global a favor del derecho humano a la educación. La Campaña Mundial por la Educación (CME)⁵⁷ basa sus acciones en cuatro áreas estratégicas: inclusión e igualdad, educación transformadora, educación en contextos de emergencia y financiación educativa.

La CME es un movimiento que reúne coaliciones educativas nacionales y regionales y organizaciones internacionales en 120 países, con una agenda de incidencia compartida que tiene como foco la inclusión de las personas y comunidades a quienes se ha negado el derecho a la educación. Una de las acciones de incidencia global que la CME emprende es la **Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME)**, que al tener un impacto global constituye un excelente recurso para la movilización social y política a favor de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida.



© Cristina Fernández/Entreculturas



La REPAM (Red Eclesiástica Panamazónica) nació en 2014 y es una alianza de un millar de organizaciones de la cuenca amazónica en Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Venezuela, Surinam, Perú, Guyana y Guyana Francesa. Trabaja para crear un modelo de desarrollo al servicio del bien común que privilegie a las personas que viven en condiciones de pobreza.

La reivindicación, promoción y defensa de los derechos de los pueblos, la formación para la incidencia, el acompañamiento social y la asesoría jurídica son sus líneas de actuación. En menor medida se reconoce la presencia de estrategias de acompañamiento psicosocial, acompañamiento a microemprendimientos económicos y la reparación integral en casos de graves violaciones de derechos humanos.

La REPAM promueve una educación intercultural, de costumbres y lenguas con sus diferentes dialectos. Con ello se busca materializar la interculturalidad y la convivencia de todas las lenguas, sin perjuicio de ninguna, enriqueciendo los pueblos originarios que, con dignidad, se niegan a desaparecer, conservando sus propios idiomas, los cuales son una herencia de valor incalculable.

⁵⁷ www.campaignforeducation.org/en/

AMAZONÍA

LA REGIÓN CON LA MAYOR BIODIVERSIDAD Y LA MAYOR RIQUEZA LINGÜÍSTICA

33.600.000 de habitantes, entre 2 y 2,5 millones son indígenas y pertenecientes a 316 pueblos.

Cada 2 semanas muere una lengua indígena y con ella un pedazo de la historia de la humanidad y de nuestro patrimonio.

La mayoría de las lenguas habladas en la Amazonia tienen menos de 1.000 hablantes, lo que hace que estas lenguas sean más vulnerables.

7,8 millones de Km² (casi 2 veces la extensión de la UE).

140 pueblos se encuentran en aislamiento voluntario.

240 lenguas pertenecientes a 49 familias lingüísticas.



El 19% de los hombres y el 28% de las mujeres indígenas amazónicas no sabe leer y escribir. Solo el 51% de las y los menores de 24 años recibe educación formal. Sólo el 47% de los mayores de 15 años ha terminado la escuela primaria.

Los sistemas educativos ponen el acento en un modelo que solo ayuda a los niños y niñas indígenas a transitar el camino hacia la asimilación cultural y lingüística.

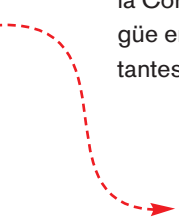
A pesar del reconocimiento legal de numerosas lenguas indígenas, la educación sigue siendo en español y portugués mayoritariamente.

La educación intercultural bilingüe es una alternativa a la educación monolingüe pero su implementación es irregular.

Es crucial aumentar el número de escuelas bilingües y el número de docentes bilingües con formación profesional.

Por su parte, los mecanismos judiciales son las respuestas formales que la ley establece para exigir el cumplimiento de obligaciones concretas y restaurar los derechos violados. Gracias a ello, es posible acudir a los tribunales de justicia nacional o internacional, para reclamar la violación del derecho a la educación.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos, por ejemplo, emitió la célebre sentencia del caso de las niñas Yean y Bósico vs. República Dominicana⁵⁸, en la que por primera vez un tribunal internacional se pronunció sobre un caso relacionado con la carencia de nacionalidad y sus implicaciones para asistir a un colegio. Además, esta Corte conoció el caso conocido como la **comunidad indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay**⁵⁹, sentenciando que los Estados tienen el deber de garantizar la accesibilidad a la educación básica gratuita y que en el seno de comunidades indígenas, el Estado debe propiciar ese derecho con una perspectiva etno-educativa y debe adoptar medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable desde una perspectiva étnica diferenciada. Finalmente, en el caso **Masacres de Río Negro vs. Guatemala**⁶⁰, la Corte falló que el Estado debe implementar un programa de educación a nivel secundario bilingüe en español y en maya achí, garantizando, además, la provisión de energía eléctrica a los habitantes de la colonia Pacux a precios asequibles.



“Cuando una institución se declara como una educación bilingüe es un gran avance político y cualitativo para la educación y para la atención de niñas y niños maya hablantes, y es de suma importancia para la valorización de lo nuestro”.

José Sanic Chanchavac (Presidente de la Academia de Lengua Maya)

En el ámbito nacional, los tribunales de justicia también han conocido muchas demandas en las que se alega la violación al derecho a la educación de personas indígenas y afrodescendientes y han emitido sentencias favorables⁶¹ a ellas.

No obstante, tanto en el sistema interamericano como en el doméstico, el principal problema al que se enfrentan los pueblos indígenas y afrodescendientes, es que **el litigio judicial no suele ser accesible por razones económicas, culturales y lingüísticas**. Además, se trata de mecanismos excesivamente formales que hacen necesaria la contratación de abogados especialistas, que no siempre están a disposición de estos pueblos. Esto no quiere decir que la justicia formal no sea importante, pues gracias a ella se crea jurisprudencia y se modifican conductas racistas instaladas en el aparato público mediante, por ejemplo, los **litigios estratégicos**, pero se trata de logros que toma mucho tiempo y recursos alcanzar.

58 Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005, septiembre 8). *YEAN y BÓSICO c. República Dominicana*.

59 Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2010, agosto 24). *KÁSEK c. Paraguay*.

60 Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012, septiembre 4). *Masacres de Río Negro c. Guatemala*.

61 Véanse: Sentencia N° 509-1996 del 26 de enero de 1996 de la Sala Constitucional de Costa Rica, Sentencia T-680/16 del 5 de diciembre de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia, Sentencia ARP 2017/1418 del Juzgado de lo Penal núm. 22 de Barcelona, de 11 de diciembre de 2017.

Las Instituciones Nacionales de Derechos Humanos, también conocidas como Defensorías del Pueblo o Procuradurías de Derechos Humanos, son instituciones estatales independientes que desarrollan un trabajo valioso a favor del derecho a la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes y de otras minorías étnicas y culturales. El trabajo de las Defensorías abarca tanto la defensa y mediación en situaciones concretas, como la promoción y divulgación de derechos.

Citamos algunas acciones de relevancia: en 2019 la Defensoría del Pueblo de Perú emitió un informe sobre la situación de las mujeres indígenas⁶², en el que se recomienda garantizar el acceso y servicios adecuados en salud sexual y reproductiva, con pertinencia cultural, para adolescentes indígenas, incrementar la cobertura de los servicios de prevención, atención y sanción de la violencia contra las mujeres indígenas y desarrollar metodologías apropiadas para fomentar la participación efectiva y de calidad de las mujeres indígenas en todas las etapas de la consulta previa.

La Defensoría del Pueblo de Bolivia preparó una serie de documentos educativos sobre los derechos del pueblo afroboliviano, que contienen el marco jurídico aplicable⁶³ a la educación y un módulo de empoderamiento⁶⁴ y el Defensor del Pueblo Andaluz, en su informe anual de 2018⁶⁵, se refiere a la protección del derecho a la educación de personas inmigrantes, recordando la necesidad de implementar aquellas medidas y actuaciones que favorezcan el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo del alumnado inmigrante, especialmente las aulas temporales de adaptación lingüística.

La defensa del derecho humano a la educación también es un ejercicio de inclusión y de democracia activa, porque nunca recae exclusivamente en una o varias organizaciones o individuos y porque solo basta respirar para que una persona reclame la lucha como suya.

La importancia de medir para actuar adecuadamente

El respeto, protección y promoción⁶⁶ del derecho a la educación de las poblaciones culturalmente diversas, requieren de información certera y actualizada, necesaria para demostrar los contextos y las situaciones de discriminación de los que son víctimas y hacer cesar la violencia estructural a la que se enfrentan.

62 Defensoría del Pueblo de Perú. (2019, diciembre 31). *Informe de Adjuntía No. 002-2019-DP/AMASPP/PP/PP*.

63 Defensoría del Pueblo de Bolivia. (2018). *Derechos del Pueblo Afroboliviano*. Unidad de Difusión de la Defensoría del Pueblo. <https://bit.ly/3eFIFv4>

64 Defensoría del Pueblo de Bolivia. (2018). *Módulo de empoderamiento del decenio del pueblo afroboliviano*. Unidad de Difusión de la Defensoría del Pueblo. <https://bit.ly/2SPk39x>

65 Defensor del Pueblo Andaluz. (2018). *Informe Anual de 2018*. Defensor del Pueblo Andaluz.

66 Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (1995). Promover el conocimiento y la educación acerca de los derechos humanos. *Serie de Capacitación Profesional*, (4).

Esa información incluye la edad, proveniencia social, pertenencia étnica, sexo, género, condición económica y otras categorías requeridas para el diseño, seguimiento y evaluación de las políticas educativas y de las acciones afirmativas dirigidas a cerrar las brechas y a procurar la igualdad social.

A pesar de las necesidades expuestas, salvo contadas excepciones⁶⁷ la estadística de las poblaciones afrodescendientes e indígenas no ha sido suficientemente desagregada en los términos que recomiendan la Conferencia de Durban y su Programa de Acción, la Agenda de Desarrollo Sostenible (objetivo 17, meta 17.18 y Objetivo 4, meta 5), y el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo⁶⁸.

Las oficinas estatales de planificación no han desarrollado suficientes indicadores que permitan conocer las “dificultades de origen” con las cuales ingresan estudiantes de las comunidades étnicas marginalizadas, por lo que las causas de su eventual exclusión o rezago no se abordan de manera sistemática. Es necesario que esas oficinas respondan con censos basados en indicadores capaces de abarcar el mosaico de culturas en la región, de modo que los sistemas educativos sean capaces de cubrir las necesidades comunes de los grupos y naciones y las relaciones con su entorno⁶⁹.

La realidad de los pueblos indígenas, de las personas migrantes y afrodescendientes, del pueblo gitano⁷⁰ y, especialmente, de las niñas y mujeres, no se hallan fielmente reflejados en los indicadores generales en los que se basan muchas decisiones educativas.

La ausencia o el inadecuado desarrollo de indicadores es de por sí revelador de una actitud prevaleciente en los operadores institucionales, que no siempre tienen la sensibilidad necesaria para observar la multiplicidad de causas de la discriminación y la exclusión educativa. Esta actitud puede ser inconsciente o, en el peor de los casos, deliberada: las consecuencias son las mismas. Sus realidades largamente invisibilizadas, sus problemas, sus miradas, sus vidas están en otra parte y es allí donde debemos llegar para avanzar.



En Melilla hay unos 150 niños y niñas sin escolarizar. Un número que se incrementa cada año debido a las **duras exigencias de documentación** para la escolarización en Melilla. Estos niños y niñas viven y residen en Melilla desde hace muchos años, muchos de ellos han nacido allí. La Dirección Provincial de Educación en Melilla no les escolariza alegando problemas documentales de las familias, ya que duda sobre la resi-

67 Véase por ejemplo el estudio “Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE? UNESCO. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2017.

68 CEPAL. (2013). *Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo*. CELADE: Montevideo.

69 Bernal-Castro, C.A. (2014, marzo-agosto). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. ISSN 0718-5480, 8 (1).

70 Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*.

dencia de estos niños y niñas en Melilla, poniendo barreras constantes para dificultar o impedir esta matriculación. Se les solicita documentación adicional de la que carecen, debido a que en algunos casos sus padres no tienen autorización de residencia o, en otros casos, estas familias tienen problemas para el empadronamiento, aunque sean residentes legales. Según el artículo 27 de la Constitución Española, **el Estado tiene la obligación de escolarizar a todo niño o niña que resida en territorio español**, ya que se trata de un derecho fundamental, sin que pueda ser limitado por problemas administrativos o documentales de sus familias. El pasado mes de junio, como parte de la Plataforma de Organizaciones de Infancia, presionamos al Ministerio de Educación de España, que es quien tiene las competencias sobre educación en Melilla, para que actúe urgentemente y que estos 150 niños y niñas cuenten con una plaza en el colegio de cara al próximo curso escolar.

La necesidad de descolonizar la pedagogía

Existen fundamentos históricos⁷¹ para comprender que buena parte de la exclusión educativa tiene su base en la estructura misma de la **escuela tradicional**, modelo que heredamos del siglo XVIII y continúa vigente, cuya tarea característica es la eliminación de las diferencias entre estudiantes y tiene la obsesión de segregar y disciplinar⁷².

Inspirados en esas ideas, los Estados organizaron los sistemas educativos para responder a una cultura dominante, así que **la colonización del pensamiento ha sido el mecanismo para negar, asimilar y marginar a las culturas alternativas**, al punto de que en muchos países se prohibió hablar idiomas diferentes del oficial y se criminalizó el ejercicio de religiones, medicina y saberes ancestrales.

Las luchas sostenidas por las naciones indígenas, las comunidades afrodescendientes y las movilizaciones populares urbanas y campesinas, convergieron con nuevas concepciones críticas de la pedagogía, entre los que destaca el ideario de Paulo Freire, quien inspiró la elaboración en 1996 de un informe prospectivo de la Unesco, publicado con el nombre “La educación encierra un tesoro”⁷³. Este informe formula cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

71 Véase: Freire, P. (1987), *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno editores: México 1987; Tomasevski, K. (2006), *Human rights obligations in education The 4-A Scheme*, Wolf legal publishers: Oisterwijk; Magendzo, A. (1986), *Curriculum y cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación: Santiago; Magendzo, A. y Dueñas S, C. (1994) *La construcción de una nueva práctica educativa*, Comisión Nacional de Derechos Humanos: México; Cárdenas, A. y Torres, R.M. et al. (2000) *El maestro, protagonista del cambio educativo*, Cooperativa Editorial Magisterio: Quito.

72 Muñoz, V. (2009). *El mar entre la niebla: el camino de la educación hacia los derechos humanos*. Luna Híbrida Editores: San José, p. 8.

73 Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. Ediciones UNESCO: Madrid.

Los 4 pilares de la educación

1

APRENDER A CONOCER



Significa adquirir conocimientos de la comprensión, e implica:

- Aprender a aprender
- Ejercitar la atención
- Ejercitar la memoria
- Ejercitar el pensamiento



2

APRENDER A HACER



Significa poder influir en el propio entorno, e implica capacitar a la persona a hacer frente a un gran número de interacciones y a trabajar en equipo, y a desarrollar la calificación profesional para el mundo del trabajo.

3

APRENDER A VIVIR JUNTOS



Para poder participar y cooperar con los demás, e implica comprender al otro y desarrollar distintas formas de interdependencia.

4

APRENDER A SER



Es un proceso fundamental que recoge las anteriores, e implica desarrollar la propia personalidad y desarrollar la autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Estos pilares ya estaban presentes en la pedagogía crítica antes de que fueran retomados por la Comisión de la Unesco y también iluminan la educación intercultural, que los propone como espacios indispensables para el desarrollo de la reflexión crítica, la participación activa, el diálogo de saberes, la formación integral de personas conscientes de sus responsabilidades cívicas y comprometidas con el desarrollo humano y sostenible de sus pueblos⁷⁴.

Las nuevas concepciones sobre educación, especialmente desde el pensamiento latinoamericano, concuerdan en que la escuela debe ser un espacio para el cambio histórico y no solo un recinto para el desarrollo de aptitudes o el entrenamiento de los oficios, de modo que los pilares de la educación que recrea el citado informe de la Unesco, sólo pueden ser posibles si la escuela misma se cuestiona y se reinventa y si, además, **se descoloniza la pedagogía**⁷⁵.

“Recuerdo mi infancia y adolescencia con ternura y tristeza. Te conviertes en el tema de conversación, en un objeto de análisis, en «la diferente».”

Así lo expresa Katherine Valencia en su artículo⁷⁶ publicado en la web de Afroféminas. Crecer en un entorno educativo que no educa desde un enfoque intercultural, sino que **invisibiliza la diversidad y solo ofrece referentes y refuerzos propios de la cultura dominante**, condena a las personas racializadas o provenientes de culturas minoritarias u originarias que se educan en estos espacios a una violencia simbólica e identitaria que obstaculiza su desarrollo personal integral. De esta manera, como afirma Chimamanda Ngozi en su ensayo “El peligro de la historia única”, se unifican en un ejercicio de poder y asimilación todas las historias en un relato único estereotipado, que no es peligroso solo por ser falso, sino también por ser incompleto, y por enfatizar las diferencias en lugar de las similitudes.

Estas personas se enfrentan, justo en el periodo evolutivo en el que deben desarrollar su identidad y autoestima, a una negación de sus rasgos personales y culturales, así como a casos de violencia por parte de sus propios compañeros y compañeras, que también están **viendo inhibidas sus propias capacidades para convivir en diversidad**. La educación es un derecho que todas las personas debemos vivir de forma plena. Para que sea así, esta debe ser necesariamente intercultural, integrando de manera transversal el valor de la diversidad y el reconocimiento y presencia de todas las culturas y orígenes en los procesos educativos desde un enfoque de educación para la ciudadanía global.

74 Bernal-Castro, C.A., *op.cit.*, p. 84.

75 Véase Enrique Dussel: <https://bit.ly/3hLUbEc>

76 Valencia, K. (2020, noviembre 3). *Hablemos de racismo en los centros educativos*. Página web de Afroféminas: <https://bit.ly/3AC2cnR>



Integrar la interculturalidad de forma transversal en los procesos socioeducativos

Para descolonizar la pedagogía, es necesario incluir el enfoque intercultural como elemento transversal de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revisar todos los elementos de los procesos educativos, de manera que estos integren el enfoque de **la diversidad como riqueza, desde una perspectiva de crecimiento, dignidad y defensa de los derechos humanos**. En este proceso, se hace especialmente necesario revisar los referentes, contenidos, materiales y elementos audiovisuales que utilizamos. Es importante que estos reflejen la realidad y a personas referentes de los cinco continentes sin representaciones estereotípicas, cargadas de prejuicios o folklorizantes, sin que la visión occidental sea la predominante y que, además, contribuyan a desarticular posibles

creencias estereotipadas y/o racistas que siguen obstaculizando la convivencia en diversidad. Hacerlo, nos ayudará a ampliar la mirada, así como a transitar hacia referentes simbólicos y culturales más diversos y acordes a la realidad del mundo en que vivimos, permitiéndonos integrar referentes y conceptos que nos acerquen a la interculturalidad desde edades tempranas.



Accede a la publicación “Un Mundo en Movimiento”, una recopilación de actividades educativas divididas por franjas de edad para trabajar con grupos de 4 a 18 años sobre interculturalidad y migraciones forzadas.

Esto implica que la educación debe propiciar el rol activo de los sujetos sociales, centrada no en quien enseña, sino más bien en quien aprende⁷⁷ qué es, y busca contribuir a la realización de la meta 7 del Objetivo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible. En esta meta se condensan muchos de los fines sustantivos de la educación y se señala con claridad los contenidos que establecen los instrumentos del derecho internacional de derechos humanos en materia educativa.



“Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.” Meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

⁷⁷ Federación Internacional Fe y Alegría. (2003). *La recuperación de la historia desde una perspectiva indígena*, Caracas, p. 12.

La meta 4.7. vincula explícitamente la educación a la agenda global de desarrollo sostenible e incluye el enfoque transformador de la educación en relación con todos los ODS.

Esta meta busca que los temas clave explicitados en el mismo objetivo se integren en contenidos curriculares, planes de estudio, prácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación y que se dé más importancia en la incorporación de políticas educativas y en la formación de docentes. Por ello es tan importante que, dentro de las políticas públicas de cada Estado, se impulse la consecución de la meta 4.7. y se generen indicadores de seguimiento que ayuden a su logro.

A nivel internacional, organizaciones como la OCDE a través de la evaluación de la competencia global en su informe PISA de 2018 ha dado valor a **cuatro dimensiones** que se incluyen en la **meta 4.7: examinar** cuestiones locales, globales e intercultural, **comprender y apreciar** las perspectivas de los demás y su concepción del mundo, **interesarse** por la comunicación intercultural y **emprender** acciones para el bien común y el desarrollo.

UNESCO también propone profundizar el trabajo por la meta 4.7. a través de sus propuestas de Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial, y así cuenta con una hoja de ruta de 2020 a 2030 que ayude a dotar a todas las personas de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa en la que se empodere a las personas de todos los géneros, para las generaciones presentes y futuras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural.

La implementación de la **Estrategia de Desarrollo Sostenible** presentada por el Estado español en el Foro de Alto Nivel de julio del 2020 debe procurar que la meta 4.7. pueda trabajarse y evaluarse de manera eficaz, estableciendo indicadores claros y una propuesta de trabajo concreta que ayude a promover procesos que ayuden a la consecución de dicha meta en el **sistema educativo español**.

Estas nuevas concepciones invitan a transitar de una lógica educativa focalizada en la cantidad de prestaciones, a otras lógicas donde se prioricen la calidad, pertinencia cultural y efectividad de las intervenciones⁷⁸, favoreciendo soluciones que desarticulen las barreras a la plena realización de los derechos humanos de todas las personas.

Construir nuevos sentidos de la educación es la tarea más urgente que debemos enfrentar en nuestros días. El máximo de los recursos disponibles debe ser dispuesto para este fin y nadie debe ser excluido de esta tarea, que responde a la demanda inicial que hemos planteado: tenemos derecho a una educación que dignifique la vida.

78 FAO, *op cit*, p. 15-17.

3/ Sistemas educativos interculturales para no dejar a nadie atrás

Creemos que la educación es el más útil camino hacia el desarrollo y, por eso, todas las personas tienen derecho a educarse, especialmente aquellas a quienes se les ha negado. Por eso mismo la escuela tradicional debe cambiar y con ella los modelos de Estado insensibles a los derechos humanos.

La masificación de los sistemas educativos ha tenido como resultado la exclusión de pueblos y personas claramente identificadas: mujeres, niñas, migrantes, personas refugiadas, afrodescendientes, pueblos originarios, personas LGTBI+, personas con discapacidad, pueblo gitano. La masificación no se refiere a la cobertura de los sistemas públicos, que por definición suelen ser enormes, sino a los contenidos y métodos de enseñanza, que con frecuencia ignoran las particularidades culturales de los pueblos y comunidades representados en el sistema escolar.

Las luchas a favor de este derecho humano deben intentar un abordaje holístico, que incluya el acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela, pero también los contenidos y la gestión institucional: **cómo se enseña y se aprende es tan importante como lo que se enseña y lo que se aprende**, así que la formación y capacitación docente es vital para la planeación curricular interdisciplinaria y para la administración escolar, y viceversa.

Esta perspectiva integral nos hace recordar que en muchos hogares latinoamericanos y caribeños, miles de niños y niñas escolarizados viven con madres, padres y abuelos analfabetos, de manera que los enfoques que tomen en cuenta a las **familias extensas** también pueden ser muy efectivos como recursos para el desarrollo sostenible de las comunidades.

Sólo un 1,6% de la población gitana en España había alcanzado el nivel de estudios secundarios no obligatorios frente al 19,4% de la población en su conjunto, según datos anuales de la Encuesta de Población Activa de 2006 y en el caso de la graduación en estudios superiores, la diferencia era superior: 0,3% de la población gitana frente al 22,3% de la población total. En el caso de la población migrante en España, según un estudio reciente de Cáritas⁷⁹, un 23% cuenta con estudios universitarios y tras trece años de estancia media en el país, no ha podido homologar sus niveles formativos previos en España. Una falta de homologación de estudios y compe-

⁷⁹ Iglesias, J., Rúa, A., y Ares, A. (2020), *Un arraigo sobre el alambre*, Cáritas, disponible en: <https://bit.ly/3yw93xn>

tencias, asociada, en mayor medida, a las dificultades administrativas, que termina empujando a las cabezas de familia en un 75% a desempeñar ocupaciones como los cuidados, la hostelería o la construcción, por debajo de sus niveles educativos y competenciales previos. Su ingreso medio mensual es de 926 euros, un 38% menor que el de los trabajadores españoles. Esto provoca que su tasa de exclusión social sea más del doble respecto a los españoles de nacimiento.

Nivel formativo finalizado por nacionalidad (2017) (%)

	Españoles	Extranjeros	Doble nacionalidad	Extranjeros latinoamericanos
Analfabetos	2	2,7	2,3	0
Sin estudios	6	4,0	3,5	1,6
Educ. primaria	14	13,5	12,8	11,1
Educ. secundaria	29	26,7	27	30,4
Bachillerato	12	25,0	25,6	31,3
FP	8	5,7	5,7	5,3
Educ. superior	29	23	23,4	20
Total	100	100	100	100

Fuente: Encuesta de Población Activa, 2017, INE.

La crisis de la COVID-19 ha puesto en evidencia un aspecto olvidado del sistema educativo español, la **brecha digital**. Entre los hogares con ingresos inferiores a 900 euros, un 44% no tiene ordenador en casa y un 32% no tiene acceso a la red. Cada vez es más evidente que garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes requiere garantizar el acceso a internet y a dispositivos electrónicos adecuados a todos ellos. Además, la educación online necesita no solo de la obligatoria conectividad y acceso mediante un ordenador, sino de la necesaria monitorización familiar que en muchas familias no se va a poder ofrecer, bien por no tener las capacidades, bien por no tener el tiempo para ello. Por ello, más allá de adoptar medidas inmediatas y a corto plazo para solventar esta situación este verano y al inicio del curso que viene, es necesario dar un paso más y trabajar para cerrar esta brecha definitivamente. **El sistema educativo debe proporcionar a los estudiantes todo lo necesario para garantizar su aprovechamiento: conexión, equipos y formación.** Recomendaciones para una reconstrucción con enfoque de infancia⁸⁰ de la Plataforma de Organizaciones de Infancia, de la que Entreculturas forma parte.

80 Plataforma de Infancia (2021). <https://bit.ly/3r41YSI>

Los enfoques deben ser lo suficientemente flexibles como para reconocer y potenciar las particularidades culturales y dialogar con los saberes previos de las comunidades, de modo que se puedan superar las tendencias asimiladoras y estandarizadoras de la educación tradicional, que miden la calidad educativa desde una perspectiva cuantitativista, y no los procesos de aprendizaje, siempre anclados en los contextos sociales.



Hablar y construir un proyecto para trabajar la calidad de la educación, resulta un compromiso que exige asumir una postura política, ética y social frente a lo que se entiende por calidad y por educación. Para Fe y Alegría el ejercicio es más complejo, pues debe delimitarlo dentro del marco de la Educación Popular, lo que exige más elementos de discusión y análisis. Nos hacemos la pregunta: ¿Es posible hablar de calidad de la educación en contextos de inequidad?

10 Aportes Fundamentales de Fe y Alegría a la Educación en Paraguay

Por ello es tan urgente acercar el “pluriverso” cultural a la acción pedagógica y siempre tener presente que la lengua materna es la mejor aliada para el desarrollo cognitivo, de ahí que **los programas de formación docente inicial y continua deberían incluir materiales educativos contextualizados y ofrecer opciones concretas para la inclusión de la diversidad cultural y lingüística en la escuela⁸¹**, de modo que las transiciones entre la lengua materna y la segunda o tercera lengua, nunca sea un obstáculo para los estudiantes y por el contrario sea motivo de orgullo y gozo.

Una investigación realizada por **Fe y Alegría Guatemala** y la **Universidad de Loyola⁸²**, sobre la práctica educativa que realizan los centros escolares en el país, confirma que los menores de áreas rurales, en su mayoría bilingües, tuvieron un desempeño mejor de lo esperado en ciertas pruebas que evalúan aspectos de las funciones ejecutivas. La diversidad étnica y cultural es una fortaleza de las sociedades latinoamericanas, caribeñas y españolas. Aprovechar su potencial requiere de un mejor abordaje en los procesos de planificación de las políticas públicas⁸³.

Según la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en un estudio sobre minorías y discriminación, señala que la comunidad gitana sufre una discriminación “intolerable” y **es la minoría más rechazada en la Unión Europea**. Un rechazo, basado fundamentalmente en el desconocimiento y en prejuicios y estereotipos negativos, que afecta a la infancia gitana, y de manera especial a las niñas gitanas en su doble condición de género y etnia.

81 UNESCO-Santiago. “Informe de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo”, *op cit*, p. 21.

82 Ibáñez Alfonso, J., Company Cordoba, R., y García de la Cadena, C. (2020), *Herramientas innovadoras de evaluación del desarrollo cognitivo en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Guía práctica para la infancia y la adolescencia de Guatemala*, Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación, disponible en: <https://bit.ly/3yEbsqu>

83 FAO, *op cit*, p. 17.

El Comité de Derechos de la Infancia señaló su preocupación “por la persistencia, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por el Estado, de discriminación racial y estigmatización de los niños y niñas gitanas y de origen migrante”. Y por tanto, “insta al Estado a reforzar las medidas para prevenir y combatir la discriminación contra los niños y niñas en todos los sectores de la sociedad y asegurar la plena implementación de la legislación existe contra la discriminación”. También recomienda que el Estado refuerce las campañas de educación pública para combatir “la estigmatización y discriminación, particularmente, contra los niños y niñas de minorías étnicas, incluyendo gitanos, infancia de origen migrante, refugiados y solicitantes de asilo, así como niños con discapacidades”.

Un factor relevante que contribuye al desconocimiento de la población gitana, y a su rechazo, y que refleja la falta de atención a la diversidad es la ausencia de la historia y la cultura del pueblo gitano en el currículum educativo.

En ese sentido, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, presentó en febrero del 2020, el **Protocolo orientativo para la inclusión de la historia y la cultura gitana en el currículo escolar y la práctica docente** para contribuir a que tanto al profesorado como las administraciones educativas aborden la historia y la cultura gitanas en el currículo escolar y en la práctica docente. Esta publicación incluye aspectos como una breve reseña histórica del pueblo gitano, información sobre antigitanismo y recomendaciones sobre el uso de conceptos o contenidos fundamentales en la edición de materiales educativos.



La Educación para la Ciudadanía Global como aliada de la educación intercultural

El enfoque de Educación para la Ciudadanía Global, que se recoge en la meta 4.7 por la que apuesta el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, es un gran aliado a la hora de educar en diversidad. Supone la promoción de conocimientos y saberes críticos relacionados con los retos de nuestro tiempo desde una perspectiva global, lo que amplía la mirada y perspectiva de las nuevas generaciones. Además, impulsa que estas trabajen en red con otras y otros jóvenes de sus entornos locales y globales para actuar como agentes de cambio en favor de la justicia social en sus entornos.

Esta apuesta por la pedagogía del encuentro, que promueve el acercamiento y trabajo conjunto entre grupos de jóvenes de distintos contextos, orígenes y entornos, permite que estos experimenten en primera persona el crecimiento que se deriva de la convivencia en diversidad. Estas experiencias, en las que grupos diversos trabajan juntos por un fin común en condiciones de horizontalidad, son profundamente transformadoras a la hora de desarticular los prejuicios y estereotipos que sostienen la desigualdad y la discriminación. Los lazos creados y las experiencias vividas a través de estos encuentros, fortalecen el compromiso personal con la convivencia pacífica en diversidad en clave de derechos humanos de las nuevas generaciones.

Claves de la Pedagogía del Encuentro

**Si nos fijamos en las características de los encuentros.
¿Cómo son?**



Diversos----

Personas de distintas edades, orígenes, culturas, creencias, territorios, clases sociales, diversidades funcionales, etc.

Improbables----

Personas que difícilmente se encontrarían de otra manera.

Horizontales----

Encuentros en los que todas las personas participen en condiciones de igualdad.

**Actuando----
por un fin
común**

Aportando a un mismo fin relacionado con la justicia y la transformación social.

**Si nos fijamos en los efectos de utilizar esta pedagogía.
¿Qué potencialidades tiene?**

**Vivenciamos la
diversidad**

**Ampliamos nuestros
puntos de vista**

**Derribamos
fronteras,
prejuicios y
estereotipos**

**Aumentamos
nuestras redes
sociales**

**Actuamos en red como
agentes de cambio/
ciudadanía global**



© Montserrat Fotografía/Entreculturas

La indispensable perspectiva de género

El análisis de la calidad educativa debe estar asociado a consideraciones de **pertinencia cultural, identidad, justicia, equidad e igualdad**, y para ello es preciso construir indicadores con perspectiva intercultural de género, adecuados a la cosmovisión de los pueblos y con una amplia participación, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad.

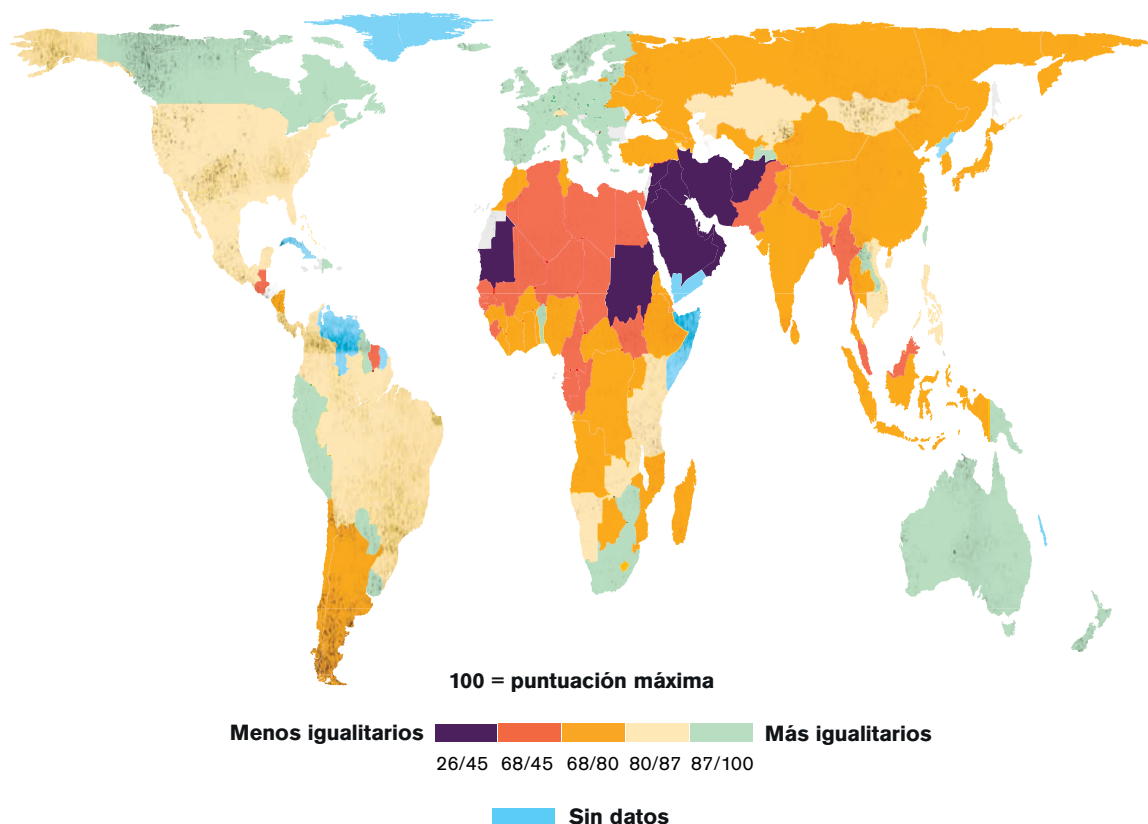
“Yo no fui ni un día a la escuela, mis papás me escondían cuando los maestros nos venían a buscar de casa en casa para inscribirnos en la escuela como sus alumnos... Ahora mis hijos e hijas aprenden a leer y escribir en los dos idiomas (español y kiché), para que no les pase como me sucede a mí”.

Ana Victoria Luis de la Cruz (madre de familia guatemalteca)

La descolonización de los pueblos y especialmente de la educación es una tarea necesaria al menos en dos sentidos. Primero, porque permite legitimar la historia, la cultura, los valores y los aportes de los grupos y naciones tradicionalmente excluidos⁸⁴. Segundo, porque la descolonización también abre las puertas del mundo a estos pueblos y naciones, al facilitar su acceso en condiciones de igualdad, a los espacios culturales, las tecnologías y los saberes que les han sido negados. Esta tarea emancipadora, sin embargo, no puede rendir frutos ni tornarse verdaderamente universal si no se ejecuta desde una visión de género, que transversalmente modifique las relaciones de poder y permita vivir la igualdad como base de la convivencia.

84 Antón Sánchez, J., cit por López N., cap. 2, *op cit*, p. 108.

Desigualdad en acceso a derechos entre hombres y mujeres



Comparación de derechos: Acceso a mismos lugares, acceso a empleo, salarios, matrimonio, hijos, gestionar una empresa, gestionar ingresos, jubilación.

Fuente: Editado a partir de datos extraídos del informe del Banco Mundial "Las mujeres, la empresa y los derechos", 2019.

Nuestra capacidad crítica debe llevarnos a descubrir, denunciar y rectificar la desigualdad y la violencia de género, que además de situar en una posición de desventaja a más de la mitad de la población mundial, afecta de manera interseccional a otros colectivos de hombres y mujeres, como las personas con discapacidad, los niños, niñas y adolescentes, y al colectivo LGTBI+. Hablamos de un marco patriarcal que debe ser combatido desde una conciencia creciente de género, sin la cual resultará muy difícil avanzar.

Los estudios demuestran que las mujeres afrodescendientes y las mujeres indígenas son doblemente amenazadas frente a sus pares no indígenas o no afro⁸⁵. Y las niñas y

⁸⁵ CEPAL, "Mujeres afrodescendientes en América Latina", *op cit*, p. 27.

adolescentes no figuran en los datos estadísticos. Por tanto, **el cruce entre la dimensión étnica y racial con la dimensión de género y la edad señala que son estos núcleos de población los que requieren de mayor atención.**

La brecha de desigualdad determinada por la condición de ser **mujer gitana en España**⁸⁶ es muy significativa y afecta a todos los ámbitos: en la situación laboral, en los niveles educativos, en las responsabilidades familiares e incluso en las bajas expectativas y pocas posibilidades de proyección y promoción. Según la Fundación Secretariado Gitano, aunque la educación es el indicador que mejor se está comportando en estos años, el aumento del nivel educativo es especialmente progresivo para los hombres y va más despacio o se ha ralentizado su progreso para las mujeres.

Así, en los últimos 7 años las mujeres con ESO finalizada han pasado de representar el 11% a alcanzar el 15%, mientras que los varones, que estaban en niveles del 8% en 2011 han dado un salto hasta el 19% en el mismo periodo. El dato más positivo y que refuerza la relevancia del factor educativo, es que aquellas mujeres que tienen **al menos la ESO completada, tienen muchas más probabilidades de tener un empleo asalariado.** De hecho el 32% de las mujeres empleadas tienen esta titulación, mientras que los varones gitanos con ESO representan el 25% de los ocupados.

Por su parte, la baja participación laboral de las mujeres gitanas está relacionada con el trabajo doméstico y familiar, y con las **responsabilidades familiares**, que asumen de manera exclusiva (el 98% de las personas gitanas que reportan dedicarse al trabajo doméstico son mujeres, 99% en el 2005 y 97% en el 2011). Además, y este es un dato especialmente llamativo, esta situación no ha evolucionado desde el primer Informe elaborado por la Fundación en 2005. **Un 17% de las mujeres gitanas no buscan empleo (son inactivas) porque creen que no lo van a encontrar, y un 36% no lo hacen por sus responsabilidades familiares.** Mientras que la barrera que separa a los hombres gitanos del empleo es mayormente el bajo nivel educativo alcanzado, para las mujeres, a este determinante hay que añadirle la responsabilidad familiar, y dado que el nº de hijos es notablemente superior en los hogares gitanos, esta responsabilidad en exclusiva aleja definitivamente a las mujeres del mercado laboral.

Desde esta mirada, si nos detenemos en lo educativo, sabemos que los bajos niveles de escolaridad de las madres indígenas están asociados con las brechas de desempeño de estudiantes indígenas en comparación con sus pares no indígenas⁸⁷. En este sentido, los sistemas educativos han sido negligentes en el fomento del reconocimiento de las identidades afrodescendientes e indígenas y el interés por las necesidades y derechos de las mujeres de esos pueblos y naciones, se ha reducido muchas veces a promover representaciones estereotípicas y folklorizantes.

86 Fundación Secretariado Gitano (2019, septiembre 24), *La Fundación Secretariado Gitano presenta su "Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018"*, Fundación Secretariado Gitano. <https://bit.ly/3hmOdec>

87 UNESCO-Santiago. "Informe de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo", *op.cit.*, p. 71.

Por todas estas razones, **la perspectiva de género está llamada a tener un rol estratégico en las luchas a favor del derecho a la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, incluyendo la promoción de la educación sexual integral, culturalmente situada, con carácter científico y objetivo.**



La provincia de Quispicanchi, en Perú, es una de las zonas con mayor índice de violencia y pobreza extrema del país.

En las comunidades campesinas, alejadas de las zonas urbanas y ubicadas en zonas altas andinas, se dan graves situaciones de violencia de género que afectan a niñas, adolescentes y madres. De la mano de Fe y Alegría en Perú, 578 niñas de Quispicanchi han recibido atención y orientación psicológica, intervención terapéutica, acompañamiento en su reinserción en la familia y visitas domiciliarias. De ellas, 72 han sido derivadas a instituciones de protección al menor y casas de acogida temporal, ya que se encontraban en riesgo de violencia inminente.

El objetivo ha sido, en todo momento, movilizar a las autoridades competentes, concienciar a los docentes, padres y madres y, sobre todo, a los propios niños y niñas para que conozcan y defiendan sus derechos. Las niñas se exponen también a numerosas barreras culturales y lingüísticas, como el hecho de que los operadores públicos ni siquiera dominan o conocen el quechua, que es la lengua materna de los habitantes de estas zonas.

Una de las piezas clave del proceso es la labor de acompañamiento: desde la ayuda a la hora de interponer una denuncia hasta el apoyo en los casos de reinserción en las familias con tratamiento post-trauma.

Participación real y con garantías para avanzar en ciudadanía

Los siglos de esclavitud, aculturación y sumisión social y económica que han sufrido las naciones originarias, los pueblos afrodescendientes y las culturas minoritarias se parecen a las sequías hemisféricas, que sin importar su localización, afectan a todo el mundo.

Los aprendizajes que dejaron las luchas a favor de la libertad y la dignidad de los pueblos, incluyen en primera instancia **la necesidad de construir una ciudadanía global**, que implica el ejercicio igualitario de derechos y responsabilidades.

Es una tarea política superior, y donde **la Agenda 2030 se muestra como un marco de oportunidad, en la que la educación juega un rol trascendental** y solo es posible si se garantiza la participación protagónica de aquellos grupos y naciones que fueron víctimas de esa sequía histórica.



A través del programa Decide-Convive, desde Entreculturas pretendemos llevar el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global al máximo número de contextos socioeducativos posibles, privilegiando de manera intencional aquellos que se encuentran en contextos de exclusión, o en los que hay menos oportunidades de participación o encuentro. Este tipo de enfoque educativo, que promueve que ciudadanas y ciudadanos adquieran conocimientos, habilidades y redes a través de las cuales ejercer una ciudadanía global para implicarse en la transformación social de sus entornos, es clave para el empoderamiento, el desarrollo personal y la adquisición de habilidades de participación y, por ello, pensamos que deben estar presentes en todos los territorios y contextos. Por esto, fomentamos que este tipo de prácticas lleguen a todos los ámbitos posibles, de manera que podamos fomentar experiencias de encuentro y trabajo conjunto en diversidad en pos de la justicia social como un pilar clave para aprender a convivir en sociedad, así como participar como ciudadanía de pleno derecho en la mejora de nuestros entornos.



Escanéame y conoce toda la metodología, resultados y conclusiones de esta línea de intervención a través de la publicación “Decide-Convive: Ciudadanía Global en contextos de exclusión”.

© Secretariado Gitano



Tanto las y los ciudadanos indígenas y gitanos, como los afrodescendientes y las personas migrantes, reclaman una participación plena en la gestión pública de todos aquellos temas que son de su interés; es decir, en aquellos temas en los que estos grupos constituyen la parte directamente interesada. Para ello, es necesario ir más allá de los mecanismos de consulta convencionales que organizan ciertas instituciones, en los que se pide a los pueblos indígenas, por ejemplo, marcar una c silla con un sí o con un no.

Las propuestas de participación en la toma de decisiones educativas deben concebirse como acciones afirmativas y han de involucrar tanto a indígenas como a afrodescendientes y a otras **comunidades minoritarias**, a intervenir en todas las etapas de diseño y gestión de las políticas, mediante un diálogo de igual a igual con los agentes estatales⁸⁸.

⁸⁸ López N., cap 5, *op cit*, pp. 277-278.



Recomenda- ciones a los Estados y a la comunidad internacional

Nos encaminamos hacia 2030 y desde la ciudadanía y la sociedad civil hemos de presionar para que Gobiernos (nacionales, autonómicos, locales) y actores implicados cumplan la **Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible**, hoy impactados por una pandemia que puede poner en riesgo los avances realizados y que la voluntad política puede evitar.

La situación actual exige un **papel aún más activo y crítico en la defensa del derecho a la educación** con el compromiso de no dejar a nadie atrás: una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Una educación para una ciudadanía global comprometida con la construcción de sociedades justas y democracias más estables. En este sentido, proponemos cuatro bloques de recomendaciones encaminadas al compromiso político activo con el derecho a la educación.

1. Garantizar el acceso a la educación de las minorías culturales y étnicas (pueblos originarios, afrodescendientes, pueblo gitano, migrantes de primera y sucesivas generaciones)

— **Garantizar la disponibilidad de datos desglosados del impacto de la pandemia**, en términos de deserción y fracaso escolar, entre los niños, niñas y adolescentes de origen étnico y/o cultura minoritaria o no dominante.

— **Priorizar el regreso seguro de los niños, niñas y adolescentes indígenas, afrodescendientes y gitanos y migrantes** a sus escuelas poniendo en marcha programas de refuerzo y aceleración, así como otros servicios complementarios de salud, alimentación y protección contra la violencia.

— **Facilitar el acceso a la educación de 0 a 3 años y a los programas de atención temprana.**

— **Establecer medidas afirmativas para asegurar el acceso equitativo a la educación secundaria y terciaria.**

Para ello se necesita:

-- Poner en marcha planes de choque contra el fracaso escolar con enfoque de género que garanticen la finalización de la educación obligatoria y la continuidad en los estudios.

-- Aumentar la inversión pública en becas, ayudas al estudio y otras medidas compensatorias, incorporando el enfoque de género.

Es necesario simplificar el diseño de los procedimientos de solicitud de las ayudas, y así garantizar el derecho a becas que incluyen libros de textos, transporte, comedor escolar, actividades extraescolares y posibles apoyos psicosociales y pedagógicos.

-- Promover el acceso a programas de segunda oportunidad con enfoque de género.

— **Comprometerse con la coeducación como propuesta pedagógica transversal en el sistema educativo.** Esta apuesta exige la formación del profesorado y equipos direc-

tivos que les capacite para desarrollar proyectos educativos no sexistas.

Además, resulta fundamental la revisión de la currícula y la elaboración de materiales escolares, libros de texto y recursos pedagógicos.

2. Mejorar la calidad y la pertinencia de la educación para prevenir la exclusión educativa por razones de origen étnico y cultural

— **Impulsar programas de Educación Intercultural y Bilingüe** que incorporen significados y referentes culturales de las culturas presentes en la escuela y que desarrollen estrategias de valoración de la diversidad cultural como riqueza. En España, resulta fundamental incorporar de manera efectiva el Protocolo orientativo para la inclusión de la historia y la cultura gitana en el currículo escolar y la práctica docente.

— **Promover las reformas necesarias para erradicar y prevenir la segregación escolar**, que se produce de facto por diversas causas asociadas a los criterios y procesos de admisión.

— **Promover la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global, avanzando en todos los países, hacia el logro de la meta 4.7** que incorpora la dimensión intercultural en el marco de aprendizajes vinculados con la ciudadanía mundial.

La escuela y otros programas de educación no formal pueden y deben desarrollar intervenciones educativas orientadas a poner en valor la diversidad cultural, promover el pensamiento descolonizador, y prevenir el racismo y la xenofobia. Para este propósito es muy conve-

— **Tomar medidas para salvar la brecha digital:** se debe mejorar la conectividad digital, la provisión de equipos (computadores, tabletas, teléfonos móviles, etc.) y medios (radio, televisión, internet, etc.) junto con material impreso y otras ayudas educativas.

niente potenciar los proyectos colaborativos interculturales, inclusivos y horizontales a nivel local y global.

— **Promover la formación del profesorado en educación intercultural y bilingüe** en los contextos en los que sea necesario **y en educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global.**

Priorizar la incorporación a los sistemas educativos de docentes hablantes de las lenguas originarias y de diversos orígenes culturales.

— **Realizar estudios e informes específicos sobre la situación actual de la infancia y la adolescencia perteneciente a minorías culturales.**

Establecer indicadores desagregados, sistemas de monitoreo e información sobre sus necesidades culturales y educativas que permitan llevar a cabo procesos de evaluación continua.

— **Identificar las barreras de género** que impiden la igualdad sustantiva de las niñas y mujeres indígenas, afrodescendientes, gitanas y migrantes y tomar medidas afirmativas para garantizarla.

3. Definir y gestionar las políticas educativas de manera participativa e inclusiva con las personas indígenas, afrodescendientes, gitanas y migrantes

— **Asegurar la representación de las culturas minoritarias y un alto grado de diversidad cultural y de género en las estructuras de participación de la sociedad civil y de la comunidad educativa.**

Esto incluye a los liderazgos y autoridades tradicionales y la garantía de participación equitativa de las mujeres.

Dichas estructuras han de existir tanto para la elaboración de las políticas educativas, como para la gestión escolar.

La participación será especialmente relevante en la planificación y diseño de los servicios de salud y educación en el contexto de pandemia

y post pandemia para favorecer el retorno a las aulas.

— Impulsar de forma sistemática y con garantías, **el protagonismo y la participación activa de la ciudadanía joven indígena, afro, gitana y migrante** en los procesos de planificación y políticas públicas educativas y especialmente la de adolescentes y niñas de esos colectivos.

— Configurar **alianzas** entre las autoridades educativas nacionales/locales y las propias comunidades y establecer **redes interculturales**, que acerquen a las diferentes culturas que conviven en una misma circunscripción territorial.

4. Financiar la educación adecuadamente a nivel doméstico y como donante

— **Asignar al menos del 4 al 6% del producto interior bruto (PIB)** y/o entre el 15 y el 20% del gasto público a la educación. Asegurar la progresividad de la financiación pública de la educación es condición necesaria para contar con recursos que garanticen el acceso a oportunidades educativas a las culturas y etnias minoritarias.

Para ello, es fundamental **adoptar marcos de justicia fiscal proporcional y progresiva y promover programas de canje de deuda por educación.**

— **La cooperación española**, en la senda de recuperación de la inversión hacia el 0,7% del PIB, y con el hito del 0,5% comprometido al final de la legislatura, **ha de focalizar los esfuerzos en la ayuda a la educación básica**, asumiendo nuestros **compromisos en las iniciativas multilaterales** que existen, como la Alianza Mundial por la Educación (AME), y alcanzando el **8% de la AOD bilateral española**, tal y como señaló la propia Comisión de Cooperación del Congreso a través de sendas Propositiones No de Ley en 1999 y 2006.

Este 8% deberá **incluir programas y proyectos de educación intercultural y bilingüe orientados a promover el derecho a la educación de los pueblos originarios y afrodescendientes.**

— **Destinar al menos el 3% del total de la AOD a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global,** para avanzar en el logro de la meta 4.7, prestando atención a los programas que incorporen la interculturalidad.

— **Mantener y reforzar la apuesta de la cooperación descentralizada por la educación.** Ahora más que nunca es necesario el concurso de esta manera de hacer cooperación, tan propia de nuestro sistema y tan cercana a la ciudadanía, para amortiguar el impacto de la COVID-19.

Por ello la cooperación autonómica y local debe incluir la educación, y el **apoyo a programas educativos interculturales,** con el objetivo de contribuir a no dejar a nadie atrás.

bibliografía

CEPAL. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*.

BLANCO PUGA, M. R. (1). ESSOMBA, MIGUEL ÁNGEL (COORD.): Construir la escuela intercultural. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (8). Recuperado a partir de <https://bit.ly/3jRLmww>

FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA. (2003). *La recuperación de la historia desde una perspectiva indígena*, Caracas.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores: México.

LÓPEZ, N. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. IIPE UNESCO, OEI: Buenos Aires.

MATO, D. (2010). Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. *Nueva Sociedad*, (227).

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. (2014). MARCO INTEGRAL DE SEGURIDAD ESCOLAR 2017. *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*.

MUÑOZ, V. (2009). *El mar entre la niebla: el camino de la educación hacia los derechos humanos*. Luna Híbrida Editores: San José.

RUBIO, M., Y ESCAROZ, G. (2020). *Protección social y respuesta al COVID-19 en América Latina y el Caribe*. UNICEF. <https://uni.cf/33CVEWX>

UNESCO. (N.D.). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Santiago.

© **Entreculturas**

C/Maldonado 1, Madrid 28006

Teléfono: 91 590 26 72

Fax: 91 590 26 73

Página web: www.entreculturas.org

e-mail: entreculturas@entreculturas.org

Dirección de la colección: Lucía Rodríguez Donate, Entreculturas

Coordinación de la publicación: Macarena Romero Álvaro, Entreculturas

Autor: Vernor Muñoz

Responsable Comunicación Corporativa: Elisa García Paleo, Entreculturas

Dirección de arte, diseño gráfico y maquetación: Maribel Vázquez

Fotografía de portada: Sergi Cámara/Entreculturas

Imprime: Iarriccio Artes Gráficas

Fecha de edición: Julio 2021

ISBN: 978-84-09-32211-4

Depósito Legal: M-21072-2021

Agradecimientos:

Mónica Chamorro (Fundación Secretariado Gitano), Mimi Cuq, Alejandro Lomba, Yénifer López, Veda Krüger, Clara Maeztu y Carmen Torrens (Entreculturas).

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.

“Sistemas educativos interculturales para no dejar a nadie atrás en tiempos de la COVID-19” es el primer informe de un ciclo de seguimiento a los colectivos que se encuentran en mayor riesgo de quedar atrás en el derecho a la educación y en el logro del Objetivo de Desarrollo 4 de la Agenda 2030. La pandemia provocada por la COVID-19 está ahondando las brechas educativas existentes y hemos de poner el foco en quienes están siendo más afectados. La falta de mirada intercultural genera una violencia estructural que dificulta el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de los colectivos históricamente discriminados en las culturas dominantes; **hablamos de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, y el pueblo gitano y la infancia migrante en España.** A su situación de desventaja previa a la crisis, se suma ahora el incremento de la desigualdad que ésta ha provocado. Ahora más que nunca es necesario tomar medidas que compensen estas desventajas. Por ello, el informe ilustra y reivindica un modelo de educación para lograr sistemas educativos que integren la diversidad cultural y no generen exclusión.

De la mano de **Fe y Alegría**, Entreculturas parte del análisis de la propia práctica de intervención para describir y reivindicar aquellas acciones necesarias en la promoción de sistemas educativos interculturales. El informe recoge una serie de **buenas prácticas tanto a nivel escolar como comunitario** para proteger y reparar los derechos de las niñas, niños y jóvenes. Además, propone una serie de **recomendaciones dirigidas a diversas instituciones sociales y políticas** con el objetivo de transformar la acción de los actores implicados para, como indica la Agenda 2030, no dejar a nadie atrás.

Entreculturas es una organización no gubernamental promovida por la Compañía de Jesús que defiende y promueve la educación como un derecho humano, como bien común global y como herramienta clave para combatir la desigualdad y promover la justicia social.