

Portland State University

PDXScholar

Black Studies Faculty Publications and
Presentations

Black Studies

2020

Educación, Negritud y Nación: Políticas de Inclusión Educativa para Afrodescendientes en Ecuador

Ethan Johnson

Portland State University, ejohns@pdx.edu

John Antón

Instituto de Altos Estudios Nacionales

Follow this and additional works at: https://pdxscholar.library.pdx.edu/black_studies_fac



Part of the [Education Commons](#), and the [Social Justice Commons](#)

Let us know how access to this document benefits you.

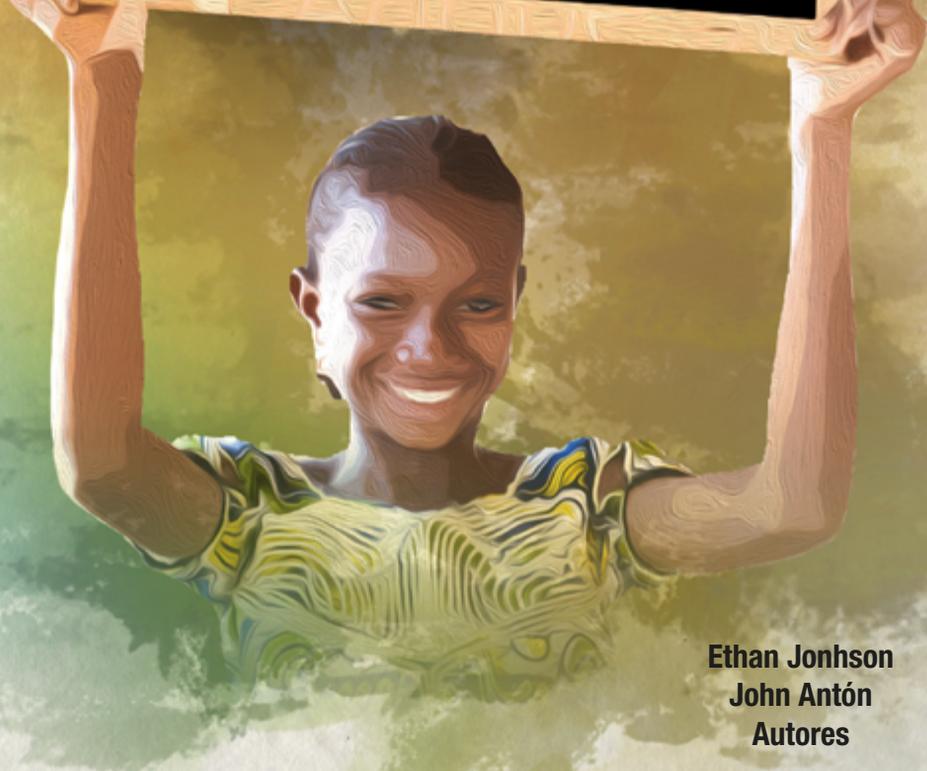
Citation Details

Johnson, Ethan and Antón, John (2020). Educación, Negritud y Nación: Políticas de Inclusión Educativa para Afrodescendientes en Ecuador. <https://archives.pdx.edu/ds/psu/34586>

This Book is brought to you for free and open access. It has been accepted for inclusion in Black Studies Faculty Publications and Presentations by an authorized administrator of PDXScholar. Please contact us if we can make this document more accessible: pdxscholar@pdx.edu.

Educación, negritud y nación:

políticas de inclusión educativa
para afrodescendientes en Ecuador



Ethan Jonhson
John Antón
Autores

Educación, negritud y nación: políticas de inclusión educativa para afrodescendientes en Ecuador

Ethan Jonhson
John Antón

Autores

379.2609866036
A6347e

Antón, John

Educación, negritud y nación: políticas de inclusión educativa para afrodescendientes en Ecuador / Ethan Jonhson y John Antón, autores. — 1.ª Ed. — Quito: Editorial IAEN, 2020.

249 p.; 15 x 21 cm

ISBN electrónico: 978-9942-29-048-9

1. Derechos fundamentales 2. Derecho a la educación- Afrodescendientes 3. Demografía
4. Educación-Afrodescendientes 5. Calidad de educación 6. Etnoeducación 7.
Educación-Legislación 8. Etnoeducación afroecuatoriana 9. Valle del Chota-Ecuador
10. Esmeraldas-Ecuador I. Título

Este libro cumplió un proceso de revisión por pares (*peer review*) externo doble ciego.

**Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)
Escuelas de Gobierno y Administración Pública**

Av. Amazonas N37-271 y Villalengua, esq.

Tel.: (593 2) 382 9900

Quito, Ecuador

www.iaen.edu.ec

Información: editorial@iaen.edu.ec

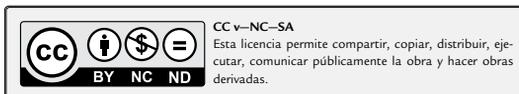
Dirección editorial: Bolívar Lucio Naranjo

Coordinación de arbitraje científico: Javier Monroy Díaz

Corrección de estilo: David Chocair Herrera

Diseño de portada e interiores: Gabriel Cisneros Venegas

© IAEN, 2020



Índice

Sobre los autores.....	9
Resumen	11
Prefacio	13
Presentación	29
Introducción	33

CAPÍTULO PRIMERO

El derecho a la educación en los afrodescendientes	51
1. El pueblo afrodescendiente en las Américas.....	53
2. Demografía.....	55
3. Exclusión, pobreza y desigualdad en los afrodescendientes	58
4. Los datos de la educación en los afrodescendientes.....	60
5. Análisis parcial	70

CAPÍTULO SEGUNDO

Realidades educativas en el pueblo afroecuatoriano	75
1. Repaso histórico y condiciones demográficas de los afroecuatorianos.....	75
2. Condiciones sociales de los afroecuatorianos.....	78
3. Panorama laboral.....	82
4. Panorama de la educación en el pueblo afroecuatoriano	84
5. Análisis parcial	91

CAPÍTULO TERCERO

La calidad de la educación para los afroecuatorianos	95
1. Políticas públicas y calidad educativa	95
2. El problema de la educación de calidad para los afrodescendientes en Ecuador	102
3. La calidad del aprendizaje en los afroecuatorianos	103
4. Resultados generales de la prueba Ser Bachiller 2017-2018 y los afroecuatorianos	106

5. Las consecuencias de la mala calidad de la educación en los afroecuatorianos	108
6. Etnoeducación: propuesta de política pública de un modelo de educación con pertinencia identitaria	110

CAPÍTULO CUARTO

Educación superior, acciones afirmativas y políticas de cuotas para el acceso a la universidad en Ecuador	119
1. Equidad en el ingreso al Sistema Nacional de Educación Superior y reforma a la LOES.....	120
2. Acceso al Sistema Nacional de Educación Superior para los pueblos y nacionalidades en Ecuador.....	122
3. El debate sobre las acciones afirmativas.....	132
4. ¿Cómo aplicar el artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación Superior?	136

CAPÍTULO QUINTO

¿Por qué estudiar la experiencia educativa afroecuatoriana?	141
1. Regla de una gota	143
2. Experiencias en Ecuador	154
3. Conclusiones parciales.....	157

CAPÍTULO SEXTO

La etnoeducación afroecuatoriana: su historia, éxitos y retos	163
1. Los orígenes de la etnoeducación afroecuatoriana.....	167
2. Cátedra de Estudios Afroandinos: cobertura, calidad y pertenencia	173
3. Experiencias etnoeducativas en el valle del Chota	177
4. Experiencias etnoeducativas en la provincia de Esmeraldas	182
5. Análisis parcial	189

CAPÍTULO SÉPTIMO

Comprender la experiencia educativa afroecuatoriana: racismo antinegro, escolarización y nación	193
1. El fenómeno del racismo antinegro en Ecuador	196
2. Racismo y antinegritud en el sistema educativo de Ecuador	201
3. Los libros de texto en las Ciencias Sociales	202
4. Las ceremonias escolares de identidad nacional y ciudadanía	207
5. Análisis parcial	219
Conclusiones	221
Referencias bibliográficas.....	235
Glosario.....	247

Sobre los autores

John Antón Sánchez

PROFESOR DEL INSTITUTO de Altos Estudios Nacionales (IAEN). Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)-Sede Ecuador (2009). Especialista en derechos humanos, derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades, interculturalidad, políticas públicas y pluralismo jurídico. Investiga sobre plurinacionalidad, etnicidad, raza y discriminación racial. Ha publicado diversos estudios estadísticos sobre las desigualdades raciales y étnicas en América Latina y el Caribe.

Ethan Johnson

Profesor asociado al Departamento de Estudios Negros y a la Escuela de Género, Raza y Nación de la Universidad de Portland, Estados Unidos. Ph. D. graduado del Programa de Estudios Sociales y Culturales en Educación por la Universidad de California, Estados Unidos (2005). Su trabajo de investigación se centra en las dinámicas educativas de los jóvenes de ascendencia africana y en los procesos de negociación e interpretación de la identidad racial frente al racismo y la discriminación racial.

Resumen

El libro *Educación, negritud y nación: políticas de inclusión educativa para afrodescendientes en Ecuador* es el resultado de una investigación realizada entre los docentes Ethan Jonhson, de la Universidad de Portland (Estados Unidos), y John Antón, del Instituto de Altos Estudios Nacionales- IAEN (Ecuador). El objetivo de la obra es analizar el desarrollo de las políticas públicas que el Estado ecuatoriano ha impulsado con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad y con enfoque identitario para el pueblo afroecuatoriano. El libro consta de dos partes: la primera plantea un análisis sobre la garantía al derecho a la educación en términos de cobertura y calidad; la segunda parte explora la etnoeducación como una demanda colectiva de los afrodescendientes en cuanto a la implementación de un modelo pertinente de educación, en consonancia con su identidad étnica-cultural. El libro expone el panorama de las desigualdades educativas (medidas a partir de la variable de pertenencia étnica), las cuales deben ser superadas por el Estado ecuatoriano en relación con el cumplimiento de sus objetivos de desarrollo. Asimismo, esta investigación visibiliza la necesidad de una reforma legal que contemple la etnoeducación como una política pública, concluyendo que la transición hacia la elaboración de propuestas de educación con identidad no podrá realizarse sin contemplar la calidad de la misma.

Prefacio

SE ESTIMA QUE la población afrodescendiente en América Latina representa cerca del 30 % de la población total de la región, esto es, alrededor de 160 millones de personas; sin embargo, persisten condiciones históricas de pobreza, exclusión y poca representatividad en las instituciones del Estado y la sociedad civil. Esto, debido a diversos factores, como la continuidad de los modelos económicos extractivistas de corte neoliberal, basados en la dependencia centro-periferia; la hegemonía del Gobierno estadounidense sobre los territorios del continente y la naturalización de las prácticas de exclusión, discriminación y del racismo estructural, así como el avance de la necropolítica y los ideales del darwinismo social promovidos por la supremacía blanca del Norte global. En este orden, se vislumbra que este proyecto de dominación ha implementado sobre los pueblos y comunidades negras afrodescendientes de América Latina y el Caribe un ecogenocidio sistemático que durante más de cuatro siglos ha significado el exterminio, la deshumanización y la opresión múltiple de millones de personas africanas, así como el subdesarrollo de sus descendientes en la diáspora, realidad condicionada por los hechos de larga duración que han marcado la conformación del mundo moderno occidental, bajo fórmulas que en la actualidad han sido reconocidas como crímenes de lesa humanidad.

Es así que, en el surgimiento de las naciones modernas latinoamericanas, bajo tutela de las élites criollas, estas han pretendido ocultar durante décadas su responsabilidad en la necesidad de ejecutar medidas de reparación colectiva e integral. Es preciso recordar que a partir de los procesos de insurrección, cimarronaje y creación de modelos de gobierno autónomos antiesclavistas y anticoloniales, gestados por los africanos y sus descendientes en suelo americano, la proclama de la abolición de la esclavización no significó el reconocimiento formal de las atrocidades cometidas ni la implementación de recursos para el desagravio que derivaran en un modelo de justicia y reparación.

La efectividad de este modelo colonial ha radicado en la naturalización de la opresión y el crimen a partir de dispositivos culturales como el mestizaje, así como la difusión de modelos de pensamiento e imaginarios colectivos que han menospreciado los efectos devastadores de este modelo colonial, incluso culpando a las víctimas de su propia suerte, recurriendo a la idea de una supuesta inferioridad congénita y a un destino colonial gestado en beneficio de toda la humanidad. Fruto de estos condicionamientos históricos, gran parte de la actual población afrodescendiente permanece en los más bajos índices de desarrollo y presenta altos niveles de necesidades básicas insatisfechas; el empobrecimiento y la pobreza extrema, la violencia, la discriminación laboral y la falta de acceso a una educación de calidad durante todo el ciclo de vida son hoy algunos de los más grandes desafíos para la población afroestadouniense, afrolatinoamericana y caribeña.

Un análisis sobre el acceso a la educación por parte de la población afrodescendiente en América Latina se enfrenta al desafío de la ausencia de mecanismos satisfactorios de medición, tanto de la población en sí misma, como de sus niveles y condiciones de acceso real al sistema educativo formal público y privado. Cuestiones elementales como los registros poblacionales, las variables étnicas de autorreconocimiento, así como los sistemas de medición estadística desagregados por pertenencia étnica, se encuentran todavía en un estado primario de implementación, cuestión que dificulta acceder a información legítima sobre las condiciones de acceso y la permanencia en el sistema educativo. Sin duda, estas deficiencias en el tratamiento de un enfoque étnico y racial para la producción de información estadística resultan ser uno de los mayores retos actuales para la producción de datos e información veraces referentes a las condiciones de acceso de los afrodescendientes a la educación:

A la falta de solidez de los datos estadísticos se suma la absoluta invisibilidad de este grupo poblacional en algunos países, en particular en el Caribe. Por ejemplo, en el caso de la República Dominicana, las encuestas de hogar no recogen la variable racial o de pertenencia étnica y, por lo tanto, es imposible determinar la proporción de la población que se considera afrodescendiente o si disfrutaban de las mismas condiciones para

acceder a los activos sociales y económicos [...] La producción de estadísticas precisas y sólidas es un paso previo esencial para avanzar en la aplicación de medidas públicas de equidad para los afrodescendientes. No obstante, pocas son las políticas afirmativas que incluyen el fortalecimiento de los sistemas nacionales de estadística como aspecto transversal (Rodríguez & Mallo, 2012, pp. 10-11).

Por otra parte, dadas las condiciones de desigualdad histórica y estructural, los movimientos sociales afrolatinoamericanos y afrocaribeños, movilizados bajo diversas plataformas comunes de acción estratégica para la incidencia política-institucional, han logrado posicionar —en mayor o menor grado, según las particularidades locales— algunas políticas de acción afirmativa como un recurso fundamental para el resarcimiento de las brechas sociales y las prácticas de exclusión. En este sentido, se han implementado distintos marcos normativos de escala mundial y regional, así como diversos programas a escala local, con el fin de potenciar la ejecución de dichas políticas de acción reparativa.

De esta manera, se ha avanzado de manera significativa en la conformación, regulación e institucionalización de un conjunto importante de legislaciones en favor del pueblo afrodescendiente, así como en la aprobación de legislaciones antidiscriminatorias. Instrumentos jurídicos de base constitucional como la Ley 70 de 1993 (Colombia) o en Ecuador la Ley 275 de 2006, sobre los derechos colectivos de los pueblos negros o afroecuatorianos, son ejemplos de la efectividad de la agencia política de los movimientos civiles organizados. La amplitud de las legislaciones con enfoque étnico diferenciado se extiende por algunos países de Centroamérica y América del Sur, siendo ejemplos notables la Ley 7711 de 1997 (para la Eliminación de la Discriminación Racial en los Programas Educativos y Los Medios de Comunicación Colectiva) de Costa Rica, así como la Ley No. 24.515 de 1995 (para la creación del Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) en Argentina.

Estas políticas de inclusión para afrodescendientes en América Latina se clasifican en la actualidad en cinco categorías y son aquellas relacionadas con: 1) el reconocimiento de la autonomía cultural e

identitaria de los afrodescendientes, así como de sus condiciones históricas de exclusión; 2) la implementación de una institucionalidad orgánica que responda a las demandas colectivas; 3) el estímulo a la producción de investigaciones, estudios y estadísticas relacionados con la población afrodescendiente; 4) la propiedad de los territorios rurales y urbanos y la obligatoriedad del Estado para hacer respetar este derecho a la tenencia colectiva; 5) el reconocimiento pleno de derechos y la ejecución de acciones correctivas que eliminen la discriminación racial (Afroamérica XXI, 2009).

Si bien es posible evidenciar algunos avances importantes en relación con la elaboración de marcos normativos institucionales que comprometen y guían al Estado en la ejecución de las políticas de acción afirmativa, lo cierto es que este conjunto de legislaciones se encuentra en una etapa bastante temprana de ejecución en cada uno de los países. Se presentan aún enormes desafíos y a menudo emergen fuertes dinámicas de oposición al interior de las mismas instituciones del Estado que reversan o detienen los procesos de implementación. La declaratoria del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2015-2024), por parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU), ha reactualizado estas agencias colectivas contrahegemónicas que han persistido en denunciar la racialización y sus efectos no como una condición natural o cultural sino como el resultado de relaciones de poder basadas en la inequidad de la acumulación por desposesión y las opresiones múltiples dirigidas hacia los africanos y sus descendientes en América Latina y el mundo (Campoalegre Septien & Bidaseca, 2017).

En este sentido, cabe recordar que estos avances, además de ser fruto de un movimiento sistémico –muchas veces irregular– basado en acciones colectivas posicionadas desde una construcción colectiva de una identidad étnica militante, gozan asimismo de pleno reconocimiento en el plano internacional de vigilancia de los derechos humanos. Instrumentos normativos internacionales, como el Convenio No. 111 de la OIT (Convenio Relativo a la Discriminación en Materia de Empleo y Ocupación, 1958), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Pidesc) de la Asamblea de Naciones Unidas (1996) y la Conferencia Mundial Contra el

Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, Sudáfrica, 2001), han delimitado las rutas de acción regionales y las responsabilidades de los actores del Estado y la sociedad para la superación definitiva de los regímenes de exclusión y desigualdad:

Desde la óptica de las principales organizaciones sociales afrodescendientes, la Conferencia de Durban constituye el punto de partida de una nueva fase de la historia política de la cultura afrodescendiente en América Latina y el Caribe. Esta nueva fase se inscribe en lo que Jesús Chucho García (2001) denomina Agenda global para la construcción de una ciudadanía afrodescendiente. Esta agenda implica varios objetivos: i) terminar con la invisibilidad epistemológica, ii) luchar contra el racismo, la colonización y la enajenación del sujeto, iii) combatir frontalmente el racismo y la discriminación, y iv) buscar el reconocimiento de la contribución de la diáspora africana a la formación de la diversidad cultural de la humanidad (Siteal, 2012).

En relación con la educación, la organización étnica-civil y los cuerpos legislativos de protección de derechos, resulta un antecedente destacable la Convención relativa a la lucha en contra de las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), suscrita por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Allí se establecen algunos principios fundantes, como el reconocimiento a la autonomía de los pueblos y las nacionalidades a pensar y conformar sus modelos propios de educación. Se establecen, asimismo, las garantías en torno al derecho a la educación gratuita y bajo el principio de igualdad y no discriminación, que se encuentran incorporadas como obligaciones de cumplimiento inmediato y no admiten excepción alguna por parte de los Estados:

En ese contexto, las propuestas de educación de los pueblos indígenas y de las comunidades afrodescendientes, que han surgido vinculadas con la aspiración colectiva de enfrentar condiciones de pobreza y marginación, ven a la educación como una herramienta para el autodesarrollo, que les permite potenciar sus conocimientos autóctonos y fortalecer sus propias instituciones. Actualmente existen experiencias en distintos

niveles y modalidades de educación. Entre ellas, puedo señalar el Sistema Regional Autónomo de Educación, en Nicaragua; las escuelas articuladas con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia; la Tecnicatura de desarrollo local, en Argentina; la Red de Universidades Indígenas, en Nicaragua, Bolivia, Ecuador y Colombia; las universidades interculturales de Perú y México; y la Universidad Indígena Intercultural, promovida por el Fondo Indígena, con la Cátedra Indígena Intercultural como eje articulador (Siteal, 2012).

Resulta pertinente indagar en las dinámicas actuales de acceso y permanencia de los niños y niñas, jóvenes y adolescentes afrolatinoamericanos y afrocaribeños al sistema educativo formal, así como en los efectos de dichos fenómenos de acceso en la superación de las desigualdades y el ejercicio pleno de la ciudadanía. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), realizado en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece), en cooperación con la Unesco, revela que, para el caso del Ecuador, los niveles de calidad medidos a partir de la implementación de los sistemas de pruebas se encuentran en un índice de valoración aceptable, dado que la calificación global alcanzó apenas un nivel sobre el umbral de 0,700 en todos los casos (Treviño, 2006).

Lo anterior significa que, al desafío de lograr la plena inclusión de los afrodescendientes al sistema educativo, se suma también la necesidad de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a escala nacional, dado que la calidad educativa, según los sistemas de medición científica ejecutados, no resulta ser satisfactoria y continúa respondiendo a modelos anacrónicos que apresan a los actores de la educación a condiciones persistentes de subdesarrollo.

Los afrodescendientes en la educación: una aproximación global-regional

En las distintas experiencias históricas de la población afrodescendiente ligadas a la conformación de la modernidad, tanto en el Norte (geopolítico), así como en Centroamérica, Suramérica y el Caribe, se registran modelos legitimados de exclusión basados en formas binarias de sustracción/explotación que refieren un comportamiento

social-estructural de negación profunda que actúa al tiempo de un aprovechamiento integral de las vidas, las corporalidades, los conocimientos y los territorios de los sujetos racializados. Ejemplo de ello son los regímenes ligados al Código Negro en la América colonial, el régimen de *apartheid* legal y socio-cultural Jim Crow en Estados Unidos y el *apartheid* en Sudáfrica. Estos regímenes se caracterizaron por institucionalizar formas de opresión violentas en extremo, basadas en la desigualdad de acceso a las oportunidades y los recursos, así como en mecanismos de terrorismo de Estado dirigidos hacia la población negra-afrodescendiente.

Este contexto de continuidad del modelo de colonialidad blanco eurocentrado, racista y capitalista, basado en el genocidio, la explotación sistemática y el trabajo forzado y no remunerado de los esclavizados, ha generado gran parte de la acumulación que catapultó a las naciones modernas de Occidente y constituyó, de forma particular, la hegemonía económica y el capital sociocultural de los países desarrollados. Este panorama se presenta como el más importante antecedente para establecer un análisis de las relaciones entre educación y afrodescendencia en un contexto global. Es así que, para el caso de Estados Unidos, el autor James A. Banks propone un modelo de análisis histórico de la conformación y evolución de la educación multicultural, definida como un campo de conocimientos y prácticas sociopedagógicas construidas a partir de un tratamiento metodológico-conceptual y multidisciplinar de la raza, la clase y el género como categorías sociales en interacción, con el propósito de reestructurar las escuelas, colegios y universidades desde el reconocimiento de la diversidad racial, étnica y cultural de sus estudiantes, garantizando una igualdad en las oportunidades para aprender y acceder al conocimiento (Banks, 1992). Este modelo de educación multicultural estadounidense está situado en un contexto posegregacionista que buscaba generar alternativas a la exclusión institucionalizada de los afroestadounidenses del sistema educativo en Estados Unidos.

El movimiento social afroestadounidense, expresado en sus diversos procesos organizativos, mediante la lucha por los derechos civiles y la exigencia de igualdad y acceso a la plena ciudadanía (expresada esta en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación),

impugnó al sistema estatal racista, logrando al tiempo construir sistemas educativos autónomos; esto, como respuesta a la exclusión institucional-legal ejercida por el Estado y la sociedad estadounidense; producto de estas agencias colectivas fue la configuración de la Academia Afroestadounidense, estructurada en escuelas, colegios y universidades, así como el denominado Movimiento de Educación Multicultural, que ha significado desde la década de 1950 una discusión nacional sobre los sistemas de privilegios de una sociedad y una educación pensada desde y para –de forma exclusiva– la población blanco-europea, situación que en la actualidad persiste y es constatable en estudios que muestran cómo, por ejemplo, los individuos blancos tienen mejores posibilidades de acceso, permanencia y éxito académico en comparación con los individuos afroestadounidenses, sobre todo con aquellos pertenecientes a comunidades periféricas y de bajos ingresos económicos (Banks, 1992).

El caso de Brasil resulta de igual forma paradigmático, por cuanto representa un proceso de larga duración en términos de la agencia colectiva de los grupos étnicos racializados afrodescendientes por el acceso a la plena ciudadanía representada en el acceso a la educación y a los demás derechos fundamentales. En tal sentido, Gladys Beatriz Barreyro (2007) presenta un balance importante en el ámbito de las políticas para la educación superior en el período 1996-2006 en Brasil, tomando como ejes de análisis la ampliación del sistema educativo, la democratización del acceso, el financiamiento y la evaluación.

Teniendo en cuenta el origen tardío de las universidades en Brasil (1920), en comparación con las primeras universidades que fueron constituidas en las nuevas colonias desde 1538, Barreyro muestra que, pese a un reciente incremento significativo en las tasas de ingreso de estudiantes a las universidades públicas y privadas (entre 1980-2004 y 1995-2004), mediante el direccionamiento de políticas públicas específicas, aún persisten las brechas de desigualdad, manifestadas en la baja tasa de representatividad de la población negra-mulata en la educación superior, en comparación con la población neta del país. Asimismo, la elitización de la educación pública, que obstaculiza el acceso y permanencia de estudiantes de estratos populares graduados de escuelas públicas, es un fenómeno actual: “El análisis

de los datos muestra que los blancos están sobrerrepresentados en las instituciones de educación superior (son más que en la sociedad) mientras que los negros y los pardos se encuentran subrepresentados (son menos que en la sociedad)” (Barreyro, 2008).

La aprobación de la Ley n.º 10.639, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña en los currículos de primaria y secundaria de todo el país, como parte de la reforma a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) en 2004, constituye uno de los avances recientes más importantes del Movimiento Negro de Brasil (MN), lo que ha potenciado un debate nacional y regional en cuanto a la actualidad de las relaciones étnico-raciales en relación con el sistema educativo y la persistencia de los regímenes de desigualdad:

Sólo un 43,8 % de las embarazadas negras, según datos de la campaña, tiene acceso al mínimo de siete consultas prenatales, porcentaje que entre las blancas es del 72,4 %. Este hecho produce un efecto inmediato y devastador en la vida del niño. Un bebé negro tiene un 25 % más de probabilidades de morir antes del primer año que un bebé blanco. Esta desigualdad es aún más sobrecogedora entre niños indígenas, que tienen el doble de probabilidades de no sobrevivir a los primeros 12 meses de vida en relación con los niños blancos.

El racismo, además, compromete el derecho al aprendizaje. Un niño indígena tiene casi tres veces más probabilidades de quedar fuera de la escuela que un niño blanco. Del mismo modo, del total de 530 mil niños entre 7 y 14 años que no estudian, un 62 % son negros (Pnad, 2009). En la adolescencia, encontramos una de las caras más crueles del impacto del racismo. El Índice de Homicidios en la Adolescencia (IHA) muestra que un adolescente negro que vive en una ciudad de más de 100 mil habitantes, tiene 2,6 veces más riesgo de morir víctima de homicidio que un blanco (Cosentino Rodrigues & Abramowicz, pp. 5-7).

Algunos de los hallazgos de las investigaciones que se han producido a partir la década de 1980 –con antecedentes importantes en la producción literaria, científico-social y académica afrobrasileña de la denominada Escuela Paulista de finales de la década de 1950 y la Escuela Carioca de la década de 1970– sobre las intersecciones

entre raza, género y educación en Brasil (Cosentino Rodrigues & Abramowicz) destacan la vigencia de los prejuicios y la discriminación racial en el sistema educativo, la dificultad de los agentes educativos (docentes y administrativos docentes) en lo que refiere a la percepción de los conflictos escolares generados de las relaciones entre individuos pertenecientes a diferentes grupos étnicos y la interiorización de los prejuicios asociados al color de la piel en el primer ciclo de vida dentro de la educación infantil.

El sistema de reserva de cuotas implementado a partir del 2012, como producto del establecimiento progresivo de las acciones afirmativas en la educación superior, constituye hoy un modelo ejemplar, aunque aún en tensión y bajo procesos de actual amenaza y desregularización estatal, en lo referente a la movilización social y las agencias colectivas-identitarias producidas ante la negación y la vulneración histórica de derechos. Los estudios más recientes muestran que gran parte de las consideraciones negativas acerca del sistema de cuotas (discursos que promueven la idea de que las cuotas para negros violan el principio de igualdad y de mérito académico o instan al “racismo inverso”) son producto de la persistencia de los prejuicios racistas-elitistas y de una negación colectiva –y de clase– ante los hechos constatables y registrados de vulneración sistemática y persistente de los derechos fundamentales asociados al fenómeno de opresión múltiple legalizada y legitimada mediante el régimen de la esclavización en América y el Caribe, siendo que no existen datos comprobables sobre los supuestos efectos reversos de la implementación de este modelo de acciones afirmativas en la educación.

Un referente importante para los procesos de incidencia colectiva en la educación desde la autoidentificación política de la etnicidad lo constituye en la actualidad el caso sudafricano. Luego de atravesar un período histórico de profundos daños sistémicos, como producto de la legalización y legitimación del *apartheid*, el sistema educativo sudafricano, de manera particular el sistema público universitario, abandera hoy un proyecto nacional de descolonización de la educación liderado por jóvenes africanos dispuestos a remover las bases de las jerarquías raciales impuestas a la educación mediante instrumentos como la educación Bantú –Bantu Education (1953)–, el sistema

segregado de universidades (1959), con importantes antecedentes históricos como el levantamiento estudiantil de Soweto (1976) contra la política lingüístico-racial abiertamente racista y excluyente (Walsh, 2018).

En este contexto, persisten en la actualidad modelos reivindicativos como el movimiento *Rhode must fall*, proceso estudiantil universitario contra la supremacía racial blanco-europea representada en la perpetuación de las condiciones de extrema inequidad que perviven hoy en Sudáfrica. Las movilizaciones en el ámbito de lo público, como en Cape Town, en marzo del 2015, abren un nuevo capítulo en las demandas históricas y posibilitan el resurgimiento de la conciencia étnica, incentivando modelos de interseccionalidad en la educación y cuestionamiento de modelos educativos eurocéntricos. La agenda de las actuales reivindicaciones implica: 1) la descolonización de la educación (currículos, pedagogías y epistemologías), 2) la *reafricanización*, 3) la no racialización, 4) la rehumanización y 5) la reacademización (Walsh, 2018).

Es así como en las distintas experiencias globales y regionales se establece que los elementos socioculturales, ligados a la presencia y representatividad de los afrodescendientes en los sistemas de educación, se vincula con la constitución de un enfoque de derechos y de educación inclusiva implementado a partir de marcos nacionales e internacionales y del abordaje de las dimensiones étnico-raciales en el sistema educativo, lo cual ha implicado a su vez la creación de políticas públicas específicas para la superación de las taras socio-colectivas del racismo y la discriminación.

La producción actual, tanto de los discursos legislativos como de los distintos programas en educación, comprende la incorporación de la dimensión étnico-racial afrodescendiente en las propuestas educativas, con el fin de hacer visibles las matrices africanas existentes en las estructuras socioculturales y como parte de un ejercicio colectivo de memoria frente los episodios históricos de la trata transatlántica y el régimen de la esclavitud como crímenes de lesa humanidad, mostrando que la discriminación racial y la desigualdad social vividas en períodos posesclavistas han perpetuado la inequidad tanto en África

como en las diferentes regiones en las que habita la diáspora africana (Sarasúa, 2016). Las diferentes propuestas registradas en este sentido se enmarcan en la necesidad de desarrollo de la diversidad cultural en un marco de igualdad, mediante la creación de instrumentos jurídicos e institucionales para la protección contra el racismo y la discriminación, así como en la implementación de las acciones afirmativas que promuevan los derechos de los colectivos postergados y la promoción de las distintas manifestaciones culturales y el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural.

El Informe Anual 2011 del Sistema de Tendencias Educativas de América Latina (Siteal) de IPE-Unesco-OEI arroja datos cuantitativos y cualitativos relevantes para la comprensión del estado de la cuestión; este evidencia los logros jurídicos del último cuarto de siglo a escala regional, al tiempo que reconoce que estos logros resultan todavía insuficientes para revertir las diversas formas de exclusión que obstaculizan el acceso de los afrodescendientes a las oportunidades de participación activa en las instancias decisorias, así como al acceso a los recursos materiales y de servicios básicos, mostrando que la persistencia de la discriminación racial es la base de la desigualdad en la distribución de los recursos, lo que se refleja con claridad en los modelos comparativos de los indicadores económicos y sociales que resultan ser desfavorables, de manera sistémica, para la población afrodescendiente (Siteal, 2012).

Por su parte, el informe reciente del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional-CeALCI denominado *Afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina* (2012), coincide en relacionar las deficiencias de los registros de los datos desagregados por variables étnicas, los efectos de las estructuras segregacionistas veladas en los discursos de una aparente democracia racial y la necesidad de tomar acciones conjuntas de mayor proporción para afrontar la pervivencia de los regímenes de desigualdad (Rodríguez & Mallo, 2012).

En lo referente a la situación particular de los afroecuatorianos en la educación, en la Constitución política de 2008 el Estado ecuatoriano declara su responsabilidad en la garantía del derecho de igualdad

y no discriminación, reconociendo la presencia histórica material e inmaterial de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, del pueblo afroecuatoriano, del pueblo montuvio y de las distintas comunas, todos ellos reconocidos como parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible. Entre las políticas sectoriales para los afrodescendientes, se destacan la ley 275 de los Derechos Colectivos de los Pueblos Negros Afroecuatorianos, en la que se reafirma, por una parte, la importancia de su reconocimiento a la conformación de la identidad cultural del país y el fomento del acceso pleno a la educación para la completa integración de los afrodescendientes, por medio de un programa nacional de becas y de la formulación de políticas de etnoeducación. El caso de la población afroecuatoriana en relación con el panorama regional presenta sus particularidades, siendo notorios los logros en materia de la superación de las brechas de alfabetización; asimismo, se evidencia que en Ecuador la universidad sigue operando como un mecanismo de exclusión para los afrodescendientes: “Mientras su desempeño es relativamente bueno en los ciclos preuniversitarios, los universitarios no afrodescendientes duplican el número de los universitarios afrodescendientes. Aunque en este nivel, las mujeres afrodescendientes superan en presencia a los hombres de este mismo colectivo” (Rodríguez & Mallo, 2012).

El análisis de la aplicación de las políticas públicas para el caso ecuatoriano implica una discusión de las agendas de movilización del pueblo afroecuatoriano como instrumentos de acción política. En diversos estudios, como el Informe de la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (Codae) a partir de los resultados de los censos del 2001 y 2010, así como en los resultados publicados por el Siise-MCDS, el INEC, Senplades, entre otros, se constata la situación real de los afroecuatorianos con respecto al acceso y la permanencia al sistema educativo nacional, mostrando una fuerte situación de rezago escolar y de subrepresentación en la educación superior, todo esto pese a que la universalidad de la educación ha sido un objetivo alcanzado en lo virtual:

La media nacional de acceso a la educación superior (que es el objeto de este estudio), alcanza un 40,48 %, existiendo notables diferencias en

categorías de etnicidad, donde los niveles más bajos de acceso se ubican en los indígenas y afroecuatorianos, con 14,7 % y 20,5 %, de manera respectiva; aunque el acceso a la educación ha tenido impresionantes mejoras con respecto al censo 2001, aún persisten diferencias de este tipo que discriminan procedencia (rural-urbana) y etnicidad.

A nivel de educación superior, el pueblo afroecuatoriano presenta un porcentaje no muy variado, las personas con título de tercer nivel afroecuatorianas representan el 9 % del total, por encima de la población montuvia, que tiene un 6 %, e indígena, con un 4 % de sus respectivas poblaciones, pero, el promedio nacional es de 18 % de personas con un título universitario, siendo las poblaciones mestiza y blanca las que están por encima, teniendo 20 % y 26 %, de forma respectiva. A nivel de posgrado, el 1 % de la población afroecuatoriana cuenta con un título académico de este nivel (Palacios Ocles, 2015).

Lo anterior muestra que, no obstante la educación en Ecuador se ha inscrito en un sentido programático a un modelo de Estado constitucional de derechos, el ciclo de las políticas públicas para revertir las condiciones de desigualdad estructural del pueblo afroecuatoriano no se ha completado. De manera particular, las políticas públicas de acceso a la educación superior para los afrodescendientes se encuentran en estado de congelamiento y sus frutos son escasos. La tasa neta de asistencia a la educación superior por etnias (período 2008-2013) arroja un 27,8 % como media nacional, frente a un 16,5 % de la población afroecuatoriana para el cierre del primer semestre de 2013 (Garzón Chalá, 2017). En la actualidad, se han presentado algunos avances significativos ligados al reconocimiento oficial del modelo de etnoeducación afroecuatoriana, a partir de Acuerdo Ministerial 0045 del 2016 del Ministerio de Educación, por medio del cual se reconoce a la etnoeducación afroecuatoriana como un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico de carácter permanente, orientado al fortalecimiento de la cultura del pueblo afroecuatoriano, a partir de la interiorización, la reproducción de los valores y saberes propios y de la identidad cultural en el marco de un proyecto de vida colectivo que contribuye a la interculturalidad del país (Ministerio de Educación, 2016). Asimismo, se establece la creación de la Mesa de etnoeducación afroecuatoriana como instancia de interlocución con el Estado

para la conformación de las políticas educativas con enfoque étnico y se designan varias instituciones educativas como instituciones Guardianas de los Saberes, con el fin de que estos centros sean el modelo nacional para la implementación del enfoque etnoeducativo en los procesos educativos institucionales. A partir de este panorama global-regional es posible visualizar los desafíos locales que enfrenta Ecuador en los procesos históricos de reconocimiento de los derechos educativos, culturales y territoriales de la población afroecuatoriana, afromontuvia, así como de los diversos pueblos y nacionalidades que conforman la nación ecuatoriana.

Diana Lucía Rentería

Fundadora e integrante de la Asociación Colombiana de Investigadoras e Investigadores Afrocolombianos (Aciafro)

Presentación

ESTE LIBRO DE los colegas, profesores Ethan Johnson y John Antón Sánchez, constituye un aporte significativo de consulta obligada para las comunidades educativas, los tomadores de decisiones sobre políticas públicas, los especialistas que buscan desarrollar estudios comparativos y la ciudadanía en general. Su publicación contribuye a llenar un vacío existente en la reflexión sobre la legislación de la educación para la población afroecuatoriana y las políticas públicas de carácter estatal, en el conjunto de las Afroaméricas, el Caribe y África. De ahí el carácter general y abarcador que nos presenta en las relaciones entre la construcción de la nación moderna, la educación y el racismo antinegro de cuño darwinista y eugenésico, que se mantiene hasta la actualidad. El argumento que podemos deducir es diáfano: la educación en su integralidad, bajo el imperativo de calidad para los grupos subalternizados, está determinada por un conjunto de condiciones sociohistóricas que tienden a reproducir y profundizar las brechas de desigualdad e injusticia interseccional.

Lo anterior se sustenta desde lo cuantitativo, al evidenciar el rezago escolar y la subrepresentación en la educación superior de la población afro en el caso ecuatoriano; lo cual resulta más o menos común al resto de los países de la región. Pero también desde lo cualitativo, al enfocar la calidad en términos de equidad cognitiva en los planes de estudio, en las prácticas pedagógicas, en la formación de los maestros, etc.; a la hora de identificar la presencia de los aportes de las poblaciones afrodescendientes a la construcción del país y a la planeación de un futuro común incluyente. Esta exclusión curricular y silenciamiento pedagógico de las diferencias étnico-raciales, y con una fuerza represiva hacia la negritud, configura un circuito de violencia, bajo el simulacro discursivo de la igualdad ciudadana y, por tanto, refuerza la imposibilidad de concretar el proyecto plurinacional e intercultural; difundido de manera profusa en los marcos legales, pero con mucha limitación en la ejecución práctica.

El libro está organizado en dos partes, distribuidas de forma temática en siete capítulos, en los cuales concurre un diálogo interdisciplinario, con una amplia pléyade de estudiosos; lo que les permite a los autores articular un modelo explicativo que nos lleva a comprender los forcejeos de estos movimientos sociales por sus derechos, su dignidad y humanización, mediante medios como las acciones afirmativas, las leyes de cuotas, movilizadas en enfoques diferenciales, bajo el horizonte de las afroreparaciones históricas. Un entramado que nos brinda un panorama rico en sus entradas de análisis, provechoso de forma amplia por la información que nos suministra y las perspectivas que plantea.

Una pregunta inquietante que surge del texto es: ¿por qué no se avanza por parte de la mayoría de Estados de la región en la construcción de estadísticas sólidas sobre las variables étnico-raciales para medir el goce de derechos fundamentales como la educación, la salud, la vivienda, entre otros? Aunque la percepción e interpretación común de los movimientos sociales acusa falta de voluntad política, lo cual es verdad absoluta, nos invita a pensar más a fondo en el significado de esta invisibilización o borramiento, como política pública explícita, pero clandestina, a la hora de asumir la redistribución de la riqueza y las oportunidades como condición *sine qua non* para el ejercicio de derechos y, en consecuencia, de las ciudadanías reales, plenas e igualitarias. “Sin redistribución, no hay democracia”. Es una lección ya aprendida en la historia, y para ello necesitamos cifras reales, concretadas, consultadas y consentidas. Es decir, con plena participación de las comunidades o pueblos sujetos, involucrados en todo el proceso de producción de la información.

Otra ruta imperativa que nos muestra este estudio es que la educación con calidad, desde la pertinencia cultural o etnoducción (en el caso que nos ocupa), es indispensable para avanzar hacia una educación intercultural en el país, hacia lo que llaman los técnicos “un currículo nacional intercultural”, que concrete el mandato constitucional de la interculturalidad. Solo en esta ruta podremos formar un renovado sentido de ciudadanía convivencial. Una ciudadanía anti-racista, ciudadanía intercultural para la cual la diversidad y la diferencia sea una riqueza constitutiva; esto es, en la práctica pedagógica

y educativa, la gestión de un nuevo sentido común social, cuya responsabilidad, desde luego, no es, de forma exclusiva, del sistema educativo, aunque este juegue un papel fundamental. Debe ser un compromiso del conjunto institucional del país; público, privado y comunitario, con el concurso de una visión ecuménica de las Iglesias y credos presentes en el país. En palabras simples, es una tarea de todos, que debería ser liderada y orientada por el Estado.

Los autores nos dejan un gran campo abonado, con suficiente señalización para avanzar en cualquiera de las direcciones sugeridas o en nuevas direcciones que continúen aportando más a la comprensión y al debate público, para superar el lastre de las desigualdades y las exclusiones fundadas en el racismo, el sexismo y el clasismo.

Disfruté y me alerté mucho leyendo este texto, que ahora recomiendo a ustedes, lectoras y lectores, que lo tienen entre manos. Espero que les sea de mucha utilidad y que entre a formar parte de los libros que conforman su maleta de preferencias.

Dr. Santiago Arboleda Quiñónez

Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador

Introducción

ESTE LIBRO PROPONE UN análisis de las políticas públicas etnoeducativas que se formulan para resolver problemas de interés nacional. La presente obra se centra en los procesos de implementación de las políticas públicas para la interculturalidad por parte del Ministerio de Educación de Ecuador, de modo más concreto, en los programas de etnoeducación, que para estos efectos hemos denominado políticas educativas con identidad para los afroecuatorianos. El proyecto del cual parte este estudio tuvo como objetivo discutir sobre los afrodescendientes y su derecho a la educación con pertinencia identitaria en Ecuador. De forma específica, se analizaron temas relacionados con la calidad de la educación que recibe la población afroecuatoriana, la pertinencia del modelo educativo en relación con su identidad, el acceso a la educación superior y las políticas de cuotas en las universidades.

Desde la década de 1990, los afrodescendientes en América Latina, organizados en diversas expresiones colectivas de su movimiento social, se han movilizado con el fin de alcanzar derechos educativos en el plano del acceso, calidad, dimensión cultural, acciones afirmativas y creación de programas de etnoeducación. En este contexto, se sostiene que las demandas y propuestas educativas de los afrodescendientes están ancladas a la historia del colonialismo y la concomitante jerarquía racial impuesta a las personas de ascendencia africana de la región. Es decir, los Estados nacionales han diseñado sus propuestas educativas desde una perspectiva colonialista, excluyente, de espaldas a las realidades multiculturales de las sociedades y sus pueblos.

Desde la época de la conquista y la colonia en América, los africanos y sus descendientes, en calidad de esclavizados o libres, han hecho frente a la dominación de la jerarquía racial impuesta mediante las estructuras sociales. Ellos y ellas realizaron esfuerzos históricos por mejorar sus condiciones de vida y alcanzar la plena ciudadanía.

Pese a ello, al interior de cada nación (y región) de América Latina, las coyunturas históricas específicas del colonialismo siguen formando a la gente de ascendencia africana dentro de modelos educativos aún coloniales y racializados. Ante esto, la respuesta de los afrodescendientes ha estado enmarcada en proyectos de resistencia. Ejemplos de lo anterior son las luchas actuales y los avances en la inclusión de las personas de ascendencia africana en los currículos nacionales y la conformación de procesos pedagógicos relevantes desde lo cultural y con mayor acceso a los recursos y a las instituciones; estos hechos constituyen una continuación de los procesos de resistencia gestados dentro de un período de larga duración que comenzó en la época colonial.

Al leer sobre los modelos de construcción de las identidades nacionales en la región, encontramos que tanto los afrodescendientes como los indígenas han sido excluidos de forma sistemática de los procesos que han marcado no solo la historia sino también la estructura social y sus distintas clasificaciones. A raíz de esta exclusión, estos grupos han tenido diferentes lugares en el orden racial de una sociedad que se resiste a cambiar o se determina como una continuación establecida desde la época colonial. En este escenario de construcción de las identidades nacionales, los grupos de élite (blancos) se han apropiado, de forma oficial, del pasado indígena (sobre todo en la región andina), mientras que los afrodescendientes en América Latina y sus contribuciones al desarrollo político y económico de la nación se han vuelto en gran parte invisibles (García y Walsh, 2002). Resultado del lugar diferenciado de estos dos grupos dentro del discurso dominante de la identidad nacional, los pueblos indígenas se han apropiado, en un sentido oficial, de las instituciones dominantes con mayor frecuencia que los afrodescendientes, al tiempo que han sido más estudiados que las personas de ascendencia africana.

Al mismo tiempo, dentro de esta noción de identidad nacional, las personas y comunidades afrodescendientes a menudo se perciben como no dignas de estudio porque no representan una cultura separada (Antón, 2012; Johnson, 2009; Wade, 1993). El posicionamiento específico de los afrodescendientes en relación con los grupos indígenas en gran parte de América Latina ayuda a explicar por qué

se ha descuidado el estudio de las experiencias educativas de los afrodescendientes. Además, las prácticas y los procesos de escolarización en América Latina juegan un papel importante en la reproducción del discurso dominante de la identidad nacional (Dávila, 2003; García y Walsh, 2002; Levinson, 2001; Luykx, 1999), situando al mestizaje como el ideal civilizatorio y el paradigma en el cual se debería consolidar las naciones latinoamericanas.

Este proyecto civilizatorio en América se consolida con la idea de nación bajo el ropaje de la identidad homogénea mestiza que excluía la diversidad. A partir de la hegemonía de parámetros raciales y étnicos (lengua, vestimenta u origen) se fue concretando poco a poco el discurso de identidad nacional o de establecer una narrativa de los que hoy son los Estados nacionales. Es decir, existe una estrecha relación entre la identificación de la población por factores raciales y étnicos homogéneos y la identidad nacional oficial. Así, la segunda mitad del siglo XIX fue determinante en los procesos de configuración de las identidades nacionales en América Latina. Todo dependía de la manera en la que las élites nacionales habían asumido la construcción del lenguaje oficial de la identidad de la nación a partir del mestizaje, negando de plano la identidad de los indígenas y de los descendientes de esclavizados.

Al respecto, en la región latinoamericana se estructuró un ideal de identidades nacionales alimentadas por el racismo científico, la eugenésica, la pureza racial blanca y la necesidad de fundar naciones espejo del mundo civilizado europeo. Estos fenómenos permitieron no solo guerras de exterminio contra las poblaciones indígenas sino también el que los negros fueran considerados raza levantística imposible de civilizar y cuyo único destino sería la integración a la sociedad nacional mediante la asimilación, la aculturación o la expulsión hacia zonas periféricas alejadas de las capitales. Así, mediante el mestizaje y la inmigración europea, los Estados nacionales constituyen sus discursos de identidad nacional y con ello la invisibilización de la población negra o africana y sus descendientes.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX, los Estados latinoamericanos continuaron la construcción de las narrativas de la

identidad nacional basadas en el mestizaje y el blanqueamiento, inspirados en el racismo científico, que negaba de alguna manera la participación de la población negra e indígena en la construcción del Estado nacional. La tendencia del discurso fue la democracia racial o la armonía de las razas, fundadas en la igualdad liberal burguesa, en la que (como un supuesto) todos los individuos serían ciudadanos de forma legal, aunque no de forma real (Adrews, 2016).

El mestizaje fue abrazado en América Latina como el eje de las identidades nacionales, con la excepción de Argentina, Uruguay y el sur de Brasil, que insistieron en el mejoramiento racial por medio de la inmigración de blancos. Esta nueva ideología revalorizó las percepciones sobre la raza y las contribuciones africanas e indígenas sobre la cultura nacional. Junto con el mestizaje aparecen propuestas de crear una sola raza (la cósmica) y una sola cultura (mestiza) y un solo modelo de interrelacionamiento social armónico que uniera todas las razas: la democracia racial. Así se imponen estrategias de asimilación, integración o mestizaje de los africanos y sus descendientes por medio de la necesidad de alcanzar la escala de ciudadanía fundada en el mestizaje, que no fue más que la negación de la identidad negra, el mejoramiento de la raza o el blanqueamiento de la piel, dejando de lado la negrura hasta alcanzar a lavar la piel y alisar el cabello. En aquellos momentos, categorías raciales como moreno, pardo, mestizo, ladino, entre otras tonalidades, toman fuerza. Algo así como una nueva forma de resurgimiento del régimen de castas de la Colonia, que separaba al negro del blanco con unas barreras de coloración infranqueables.

Aunque la cuestión del mestizaje como fórmula para construir un discurso o narrativa oficial de integración de la nación en los nacientes Estados latinoamericanos pudo ser necesaria para las élites dominantes, en lugar de ser una solución más bien pudo constituirse en una situación conflictiva. Los trabajos de Whitten (1993) para el caso de Ecuador dan cuenta de la problemática que implicó el mestizaje en los procesos de inclusión de grupos racializados subalternos como los “negros” o afrodescendientes.

Para Whitten (1993), el proceso de construcción del modelo de Estado nación ecuatoriano se dio en medio de un conflicto de identidad que se generó cuando las elites trazaron el modelo de comunidad cultural a partir del mestizaje. Es decir, el modelo de Estado nación ecuatoriano se edificó sobre una estructura socioracial cuya bandera era el mestizaje blanco-criollo. Para este autor, la estructura social del Estado nación ecuatoriano correspondió a una estructura de clase dominada por una élite blanca, oligárquica, que se caracterizó por “poseer grandes latifundios, que controlan la banca y que tiene conexiones comerciales. Por la oportunidad de educarse en el exterior y de vivir en las ciudades más importantes del Ecuador, se consideran como miembros de la clase alta” (1993, p. 22). Según el autor, bajo esta oligarquía, considerada blanca, “existe un sistema estratificado que concuerda con el acceso que tienen las personas a los recursos”. Esta oligarquía se consideraba por fuera de la estructura social y “se refiere a la Nación ecuatoriana como una nación mestiza, y entre ellos se llaman con cariño ‘cholo’ o ‘cholito’, ‘negro’ o ‘negrito’, ‘viejo’ o ‘viejito’. En otras palabras, a pesar de que se dirigen a sus iguales en dichos términos, ellos se consideran blancos superiores” (*Ibid.*, p. 23).

Para Whitten, en Ecuador el concepto de blanco se asocia con lo culto y “gente de bien”, y refleja a los auténticos portadores de la cultura ecuatoriana. Luego está la antítesis de lo blanco: los indios y los negros. Y entre estos tres grupos se configura una polisemia de estratificaciones raciales que se entremezclan con la clase. Así surgen en orden de importancia, después del blanco, el mestizo, el mulato y, por último, el zambo, por ser este una combinación de dos grupos subalternos: los indios y los negros. Este “proceso de mestizaje pone al blanco en una posición superior al mestizo porque se asume que el primero es civilizado y superior y que el segundo está en camino de civilizarse” (*óp. cit.*, pp., 24-25).

Siguiendo esta misma línea y alimentando el enfoque de los conflictos que produjo el modelo de Estado nación desde el mestizaje, es importante preguntarse qué sucedió con las identidades que como la de los negros no encajaba en el modelo de mestizaje. Jean Rahier (1998) sostiene que los fenómenos de la etnicidad subalternas como

la afroecuatoriana o la indígena dentro del modelo de Estado nación ecuatoriano han tenido que sortear fenómenos marcados por una tradicional invisibilidad. Para el caso afroecuatoriano, tal invisibilidad ha sido más marcada, toda vez “que igual que en otros países como Colombia, se deconstruye como una serie de procesos inherentes a la hegemonía blanca y blanca mestiza” (1998, p. 358). Además, “esta etnicidad negra ha sido determinada como una identidad esencializada, congelada en espacio y tiempo”, lo mismo que se conoce como “absolutismo étnico”, donde el sujeto negro es convertido en una entidad enteramente racializada.

Otro aspecto determinante en los procesos de construcción de la etnicidad afrodescendiente en el Estado nación de Ecuador se desprende del contexto del racismo y de la dominación étnica que caracterizó a la nacionalidad y la identidad hegemónica ecuatoriana, tal como lo expresa Guerrero para el caso indígena (Guerrero, 1998, p. 343). Siendo más específico, a los afroecuatorianos durante la Colonia y la República les correspondió estructurar una identidad étnica en medio de lo que Carlos de la Torre (2002) caracterizó como “dictadura racial”, un proceso en que la estructura social ecuatoriana se erigió a partir de la pirámide racial del mestizaje, donde se ubicó en la parte de arriba la figura del blanco-mestizo como modelo ciudadano a seguir. En medio de la dictadura racial la construcción de la identidad afroecuatoriana debió superar procesos constantes de exclusión y negación ciudadana, pero también de visibilidades para la negación. Maloney (1993) ha dado cuenta de cómo los procesos de construcción de la identidad colectiva de los afroecuatorianos en la sociedad ecuatoriana pasaron por narrativas excluyentes e incluyentes perversas a la vez. Cuando las élites hegemónicas blanco-mestizas construyen imágenes de los afrodescendientes concesionan representaciones estigmatizadas, estereotipadas y racializadas.

Para empezar, la identidad afroecuatoriana ha sido percibida por las élites nacionales con una marca de inferioridad, aún más que la de la identidad de los indígenas. Según De la Torre (2002, p. 19), cuando se trata de grandes reflexiones sobre la cultura nacional, los afrodescendientes han sido vistos como un problema y como elementos con gran dificultad para incorporarlos a la civilización. Según

el autor, tanto a finales del siglo XIX como de comienzos del XX sectores de las élites nacionales vieron a los afrodescendientes como obstáculos al proyecto de construir una cultura nacional y alcanzar el progreso de la nación.

En suma, a partir de la raza y la etnicidad como categorías sociales poderosas, los ecuatorianos han construido su ciudadanía desde una encrucijada. Se trata de un modelo de interculturalidad crítico, donde las barreras raciales y étnicas impidieron la integración nacional dentro del Estado dominado por la dictadura racial mestiza. Este tipo de interculturalidad fue más bien una forma de colonialidad que exigía al sujeto racializado movilizarse por la búsqueda de la blanquedad como modelo de la igualdad ciudadana en medio de condiciones contrarias a dicha igualdad. Fue una etapa difícil, pues las élites blanco-mestizas triunfantes, arropadas en la ideología del mestizaje y de dominación racial, edificaron un proyecto de identidad nacional y de Estado excluyendo a los afroecuatorianos e indígenas y mestizos pobres. Es decir, desde la fundación de la sociedad nacional ecuatoriana la exclusión social, política, cultural y económica de todo aquel no blanco-mestizo, fue una característica en el modelo hegemónico que los sectores dominantes impusieron.

Desde la década de 1980 la región entra a la era del multiculturalismo. Con el empuje de los movimientos sociales, las democracias latinoamericanas emprenden políticas de reconocimiento a las identidades culturales o étnicas. El concepto de ciudadanía cultural, los derechos de las minorías y la necesidad de políticas interculturales empujan a los Gobiernos a realizar cambios constitucionales en los Estados nacionales, dando lugar a la emergencia y protagonismos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el espacio público. Se trata de un giro al multiculturalismo que se expresa de manera clara en políticas públicas garantistas de derechos, de intentar acabar con la desigualdad y de proteger la identidad de las minorías. En este giro, la firma del convenio 169 de la OIT en 1989 fue el detonante para lo que vendría en la biopolítica sobre los afrodescendientes.

El giro al multiculturalismo, de que nos hablan Rahier e Yrigoyen, trajo una discusión alrededor de la legitimidad del reconocimiento

de derechos a los afrodescendientes, pues el tratar de reconocer derechos a los afrodescendientes en la misma escala o paradigma de derechos que a los indígenas trajo un debate sobre si a los primeros les corresponden o no derechos, o si bien les correspondiera se debería aclarar a qué tipos de afrodescendientes se entiende como beneficiarios.

El debate sobre quién debe ser reconocido como afrodescendiente o no, así sea que en realidad se pertenezca a la diáspora africana, marcó la discusión sobre la biopolítica y las políticas de reconocimiento a los afrodescendientes. En Colombia y en otros países como Ecuador y Venezuela se abrió un debate en torno a la negritud y su significado en cuanto a la diferencia entre ser negro y afrodescendiente, e incluso en un contexto como el colombiano fue necesario distinguir entre categorías relativas a la pertenencia a la diáspora africana que ha tenido la experiencia de la esclavitud y ha sido víctima de la discriminación racial, e incluso teniendo en cuenta supuestos orígenes territoriales de carácter ancestral, de allí que se comenzara a distinguir entre “comunidades negras”, “afrocolombianos”, “negros”, “afrodescendientes”, “raizales de San Andrés Islas” o “palenqueros”, además de las categorías raciales de “negros” y “mulatos”. Por eso, en el censo del 2005, el DANE introdujo una pregunta bastante heterogénea para contar la población perteneciente a la diáspora africana de las Américas.

Como producto del contexto de exclusión en el que se construyeron los proyectos de identidad en los Estados nacionales, el sistema educativo deja de lado o silencia las diferencias raciales y culturales y sus significados, mientras que las prácticas y procesos curriculares y pedagógicos impelen a todos los estudiantes a considerarse miembros de la nación o del modelo uninacional mestizo (Johnson, 2009; Levinson, 2001). Estas ausencias y silencios dentro de las prácticas curriculares y pedagógicas sobre la negritud y las experiencias de los afrodescendientes contribuyen a la reproducción de la jerarquía racial (Johnson, 2009).

De otra parte, haciendo un recorrido en busca de investigaciones preliminares, con el fin de recabar fundamentos teóricos para

esta investigación (Unesco, 2014) vemos que en Ecuador no existe un texto académico importante que reúna las experiencias educativas afrodescendientes del país. Esta brecha es la que este libro pretende reducir, aunando una amplia variedad de temas relacionados con la educación con pertinencia identitaria y calidad para los afroecuatorianos. Es así como una parte de la investigación indaga sobre el campo epistemológico, metodológico y conceptual de la educación con pertinencia identitaria en el país, donde sobresalen los siguientes temas: a) la relación entre raza y educación en la afrodescendencia; b) la propuesta etnoeducativa en Ecuador; c) la experiencia de aula de la etnoeducación en Ecuador; y d) los lineamientos conceptuales de la política etnoeducativa desde el Ministerio de Educación.

La segunda parte de esta investigación da cuenta de los aspectos políticos e institucionales que movilizan las acciones colectivas del movimiento social afrodescendiente en torno a: a) cobertura y calidad de la educación para los afroecuatorianos; y b) acceso a la universidad y acciones afirmativas para los afroecuatorianos. Todos estos campos temáticos se organizan alrededor del análisis de las políticas públicas de calidad y pertinencia para los afrodescendientes en Ecuador. Con la publicación de los resultados de esta investigación esperamos no solo exponer las problemáticas relevantes para cualquier estudio de los sistemas educativos y la afrodescendencia, sino también aportar a la sensibilización sobre los retos educativos que enfrenta la diáspora africana en América Latina, en los diversos contextos nacionales, en especial en Ecuador. Es de esperar que este trabajo sirva de estímulo para la realización de nuevas investigaciones y que promueva la búsqueda de soluciones, develando nuevos aspectos de las experiencias de las personas de ascendencia africana y los pueblos afrodescendientes en todo el mundo.

El problema de investigación

De acuerdo con la Constitución y la ley, el sistema educativo ecuatoriano tiene como principios la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la plurinacionalidad, el respeto a las identidades culturales, el laicismo y el plurilingüismo. Sus fines procuran un desarrollo integral de los estudiantes, a partir del fortalecimiento, el rescate y la

preservación de las identidades, acorde con su origen en este país multicultural (Constitución de Ecuador, 2009, art. 3; párrafos a, b, k y q). En razón de lo anterior, en el momento en que se habla del sistema de educación, se hace referencia a todas las etapas de formación y capacitación de los ciudadanos, desde su primera infancia hasta su profesionalización o especialización.

La educación con calidad y pertinencia se constituye en un derecho constitucional. En el artículo 343, la Carta de Montecristi de 2008 dispone:

El Sistema Nacional de Educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El Sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El Sistema Nacional de Educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

A doce años de expedido este mandato constitucional, su aplicación y beneficio aún no se concreta de manera específica en los afrodescendientes. Para este pueblo la implementación de políticas públicas que funcionen como garantía al ejercicio de este derecho aún es un desafío. Por ejemplo, si bien la Constitución ordena una “educación integradora con visión intercultural”, las organizaciones y el movimiento social afroecuatoriano todavía demandan una política pública de educación eficaz, con sentido identitario. Dichas demandas se resumen en la enseñanza de la cultura y la historia afrodescendiente, mediante el establecimiento de programas de etnoeducación y de cátedras de estudios de la diáspora africana en las Américas.

Es de reconocer que en los últimos diez años el Estado ecuatoriano ha logrado avances en materia de políticas de educación intercultural, con un fuerte énfasis en los pueblos indígenas, quienes históricamente han reclamado la implementación de un modelo educativo bilingüe. De esta manera, el Ministerio de Educación ha dado pasos importantes en las políticas públicas sobre educación

e interculturalidad; sin embargo, el marcado énfasis en la visión indigenista ha opacado la perspectiva étnica afrodescendiente. Es por ello que hoy en día las organizaciones demandan con más ahínco el reconocimiento de la etnoeducación como parte oficial del sistema educativo, esto, por cuanto consideran que se trata de una propuesta innovadora, que propone elementos educativos transformadores, dado que su implementación contribuirá a revertir la situación de opresión, pobreza y desigualdad que persiste en la población afrodescendiente del país.

Otro problema que en materia de educación enfrentan los afroecuatorianos es el relacionado con la calidad, cobertura y acceso. En el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 243, se establece que: “La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas” (Asamblea Nacional, Ley orgánica de educación intercultural). En estos términos, el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir de 2009 propuso “una mejora sustancial del acceso a la educación, una disminución del índice de analfabetismo, la mejora de la calidad de la educación superior, mayor investigación” y reconoce que “las brechas a nivel de etnia, género, edad, discapacidades, movilidad humana y territorio persisten” (Senplades, 2009, p. 183).

Sin embargo, aunque la educación sea gratuita, no se garantiza el acceso, ni se equiparan los niveles de formación entre la ciudadanía desagregada de acuerdo con su autoidentificación étnica. En el caso de los afroecuatorianos, el bajo rendimiento escolar, la deserción y la escasez de cupos para el ingreso a la educación universitaria, constituyen un problema adicional a la reclamación de un modelo de educación con pertinencia identitaria. Frente a esto, la Constitución de Montecristi, en su artículo 11, plantea el derecho a las acciones afirmativas como una medida para garantizar el principio de la igualdad y superar las desigualdades socioculturales. En consecuencia, el Gobierno ecuatoriano expide en 2009 el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural

(decreto 60 de 2009). En esta política de inclusión se propone el desarrollo del Programa de fomento y acceso a la educación secundaria y superior, pretendiendo así establecer una política de cuotas para garantizar el acceso a la educación de todos los sectores históricamente segregados. La política referente a la educación superior está refrendada en la Ley Orgánica de Educación Superior, artículo 74 (LOES-2011).

De forma adicional, otra política pública destacada en relación con los desafíos de los afroecuatorianos en materia de educación con pertinencia identitaria y de calidad fue establecida por el Ministerio de Educación mediante el Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME2016-00045-A, del 20 de mayo de 2016. En este

[...] se reconoce a la etnoeducación como un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico; establece la instalación de la Mesa de etnoeducación afroecuatoriana y dispone que la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe ponga en ejecución estas y otras acciones en pro de que los contenidos del proceso etnoeducativo lleguen a ser parte del currículo nacional.

En este mismo sentido, el acuerdo dispone que

[...] en reconocimiento a la tradición cultural y oral afroecuatoriana, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe designe como “Guardianas de los Saberes” a aquellas instituciones educativas que tengan significativa presencia de población Afrodescendiente o que estén ubicadas en territorio con mayor población Afrodescendiente. En estas instituciones educativas deberá incorporarse con énfasis el enfoque de etnoeducación en el proceso educativo institucional.

En aras del cumplimiento del Acuerdo Ministerial 00045A, el Ministerio de Educación ha respaldado algunas acciones propias de las organizaciones sociales, tales como la creación de la Comisión Nacional de Etnoeducación, compuesta por docentes afroecuatorianos de todo el país, muchos de los cuales pertenecen a las organizaciones de la sociedad civil. Desde octubre de 2015, este equipo de trabajo ha impulsado la sistematización y publicación de módulos

de estudio que abarcan desde la Educación Inicial hasta la Básica Media, con temas sobre la historia y la cultura afrodescendiente y afroecuatoriana. Este material fue entregado al Ministerio, aunque su utilidad aún no se ha puesto a prueba.

En relación con la designación de las Instituciones (educativas) Guardianas de los Saberes, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, encargada de ejecutar el acuerdo ministerial, emitió una disposición nacional a los distritos educativos para que dieran informes sobre los centros educativos que tengan significativa presencia de población estudiantil afroecuatoriana o que estén ubicados en territorios de mayoritaria población afrodescendiente. Dicha disposición estipuló que, en caso de existir el 40 % o más de población estudiantil afro, estas instituciones serían designadas como Guardianas de los Saberes.

Con base en el mandato ministerial, se reportaron dos escuelas en la provincia de Imbabura, una en la ciudad de Quito, dos en el Carchi y tres en Esmeraldas. Quedando por fuera provincias con importante población afroecuatoriana como Guayas, Pichincha y Santo Domingo. Lo anterior ha hecho que las organizaciones se cuestionen sobre los motivos para la baja aplicación de dichas políticas etnoeducativas en lugares con alta presencia afrodescendiente. Quizá la respuesta (en principio hipotética) es la negación de la importancia del tema y el afianzamiento de estereotipos discriminatorios, excluyentes y racistas.

La propuesta de incorporar la etnoeducación al Sistema de Educación Nacional tiene el objetivo de transversalizar e incluir los temas correspondientes en la currícula nacional, para así promover la enseñanza de sus contenidos a todo el universo de población estudiantil; formando así nuevos modelos de pensamiento más incluyentes y respetuosos de la diferencia. Uno de sus fines es que la población blanco-mestiza e indígena conozca sobre la historia, la cultura y los múltiples aportes del pueblo afroecuatoriano. La tesis que más defienden las organizaciones sociales afroecuatorianas en relación con la poca implementación de las políticas etnoeducativas tiene que ver con la poca voluntad política de las autoridades educativas

locales, además de la escasez de representación en los espacios de toma de decisiones para impulsar los temas relacionados con las acciones afirmativas para los afrodescendientes.

Metodología y procedimientos de investigación

La investigación *Negritud, educación y nación* en Ecuador encuentra su lugar académico dentro del marco teórico interdisciplinario de los campos de los Estudios Latinoamericanos y los Estudios de la Diáspora Africana, así como en el estudio de la raza y la educación. En gran parte de América Latina, al observar sus países recién formados, los grupos de élite comprendieron que no podían adherirse a las construcciones categóricas de raza que se formaron en Estados Unidos, donde la mayoría de sus poblaciones eran y siguen siendo no blancas, por lo tanto, para no condenar a sus naciones al estancamiento —desde su perspectiva colonial y eurocéntrica—, estas élites construyeron una forma de identidad nacional que permitía incluir, por medio de la mezcla racial y cultural, a los pueblos afrodescendientes e indígenas, mientras, de forma simultánea, excluían aquellos que no se estaban moviendo desde lo cultural o físico hacia lo que es blanco y occidental. En consecuencia, en la mayor parte de América Latina el concepto de mestizaje (mezcla racial y cultural) y la ideología de blanqueamiento (movimiento hacia la blancura o lo occidental) se desarrolló como la base de los discursos dominantes de la identidad nacional y lo que justifica la exclusión de los descendientes africanos y los indígenas de la plena participación como ciudadanos nacionales (Degler, 1971; Wade, 1993; Torres y Whitten, 1998; Rahier, 1999, 2003).

Poco se sabe sobre las experiencias comparativas que las poblaciones de personas de ascendencia africana en América Latina han encontrado de manera colectiva, en su búsqueda por participar en la educación. Es esta falta de conocimiento lo que ofrece un caso convincente para producir y documentar estas experiencias en múltiples culturas. En ningún otro ámbito, lo que está en juego para el progreso económico y político de un pueblo es la educación. Por lo tanto, es sorprendente que se haya producido tan poco conocimiento sobre las similitudes y diferencias entre las experiencias educativas de los afrodescendientes en América Latina.

A partir de este marco conceptual, la investigación indaga y cuestiona la problemática de la implementación de las políticas educativas con pertinencia identitaria, calidad e inclusión para los afrodescendientes. Para ello, nos adentramos en el ámbito del análisis de las políticas públicas, realizando un trabajo de campo (investigación-acción) en los entornos en los que se desenvuelven dichas problemáticas. Se aplican técnicas de análisis cuantitativo, tomando como referencia fuentes de datos estadísticos disponibles que dan cuenta de la calidad educativa, los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes de bachillerato, además de las bases de datos de los exámenes de admisión a las universidades públicas; en este sentido, se aplicó un modelo de análisis analítico-descriptivo. De forma adicional, se emplearon técnicas de análisis cualitativo con un enfoque sociológico de corte etnográfico, utilizando fuentes primarias de información como diarios de campo y entrevistas; asimismo, se emplearon fuentes secundarias y terciarias.

El libro

El libro tiene dos partes: la primera, que comprende del capítulo I al capítulo IV, está dedicada al contexto de las garantías al derecho a la educación en cuanto a cobertura y calidad; la segunda parte, que comprende del capítulo V al capítulo VII, explora la temática de la etnoeducación que demandan los afrodescendientes como un modelo adecuado de educación de acuerdo con su identidad cultural. En el capítulo I, *El derecho a la educación en los afrodescendientes*, se desarrolla un modelo de análisis que centra las correlaciones entre educación, ciudadanía e igualdad de derechos para los afrodescendientes; de forma adicional, explora, desde el ámbito estadístico, la realidad social de los afrodescendientes en Ecuador y América Latina y sus efectos en la garantía de los derechos sociales y educativos. En el capítulo II, *Realidades educativas en el pueblo afroecuatoriano*, se abordan de manera específica, por medio de un modelo estadístico-descriptivo y sociodemográfico las condiciones sociales de los afroecuatorianos y sus efectos en las condiciones de acceso al sistema educativo ecuatoriano. En el capítulo III, *La calidad de la educación para los afroecuatorianos*, se presenta un análisis del derecho a la educación con calidad y

pertinencia identitaria para los afroecuatorianos y se hace un balance de los resultados obtenidos por los estudiantes afroecuatorianos en los períodos 2015-2017 en las pruebas Ser Bachiller. En el capítulo IV, *Educación superior, acciones afirmativas y políticas de cuotas para el acceso a la universidad en Ecuador*, se examinan los aspectos relacionados con la implementación de las políticas de cuotas y las acciones afirmativas para el acceso de los pueblos y nacionalidades de Ecuador al Sistema Nacional de Educación Superior mediante las reformas a la Ley Orgánica de Educación Superior y otras políticas educativas.

En el capítulo V, *Por qué estudiar la experiencia educativa afroecuatoriana*, se indaga de manera específica en las experiencias educativas de los afroecuatorianos, poniendo de relieve dispositivos de análisis fundamentales tales como la categoría de mestizaje y mezcla racial y cultural, privilegiando un enfoque sociológico y etnográfico aplicado a la investigación educativa. En el capítulo VI, *La etnoeducación afroecuatoriana: su historia, éxitos y retos*, se configuran los elementos de constitución de la etnoeducación afroecuatoriana como un modelo fundacional en las agencias del pueblo afroecuatoriano para el ejercicio de pleno de los derechos educativos, etnicoterritoriales y socioculturales por medio del cual se evidencia la historia del racismo antinegro en Ecuador. En el capítulo VII, *Comprender la experiencia educativa afroecuatoriana: racismo antinegro, escolarización y nación*, se hace una revisión histórica y teórico-epistemológica del concepto de raza en Ecuador y se evidencian sus efectos sociales y culturales en las dinámicas de acceso a los derechos educativos del pueblo afroecuatoriano. El libro concluye evidenciando el panorama de las desigualdades educativas por etnicidad que debe superar el Estado ecuatoriano en relación con el cumplimiento de sus objetivos de desarrollo; asimismo, da cuenta de la necesidad de una reforma legal que involucre a la etnoeducación afroecuatoriana como política pública, resaltando que toda propuesta de educación con identidad no podrá llevarse a cabo sin tener en cuenta la calidad de la misma.

CAPITULO PRIMERO

El derecho a la educación en los afrodescendientes

EN ESTE CAPÍTULO nos centramos en establecer un modelo de análisis en el que la educación se concibe como un eje multiplicador de derechos en los pueblos afrodescendientes. De este modo, proponemos explorar la realidad social de los afrodescendientes en la región, partiendo de un enfoque en el que la educación se constituye en el mecanismo fundamental de garantía de derechos en el desarrollo del ser humano para el ejercicio pleno de su ciudadanía. En la declaración de la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras formas conexas de intolerancia, celebrada por Naciones Unidas en la ciudad de Durban (Sudáfrica) durante el 2001, se reconoce la importancia que hay entre educación, ciudadanía e igualdad de derechos para los afrodescendientes:

Reconocemos que la calidad de la educación, la eliminación del analfabetismo y el acceso a la enseñanza primaria gratuita para todos pueden contribuir a promover sociedades menos excluyentes, la equidad, unas relaciones estables y armoniosas y la amistad entre las naciones, los pueblos, los grupos y los individuos, y una cultura de paz, favoreciendo la comprensión mutua, la solidaridad, la justicia social y el respeto de todos los derechos humanos para todos.

La III Conferencia de Durban resalta la relación entre la educación y las medidas para combatir la discriminación racial, el racismo y las distintas formas de intolerancia. En esta conferencia se resaltó el hecho de que la educación “a todos los niveles y a todas las edades, inclusive dentro de la familia, en especial la educación en materia de derechos humanos, es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades” (párrafo 95 de la declaración). Además, se afirmó que “una educación de este tipo

es un factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad, que son fundamentales para prevenir y combatir el avance del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia” (*Ibid.*).

Así las cosas, el derecho a la educación funciona como un derecho potente, de efectos multiplicadores sobre otros derechos. En cambio, cuando se vulnera este derecho, se pone en peligro la consecución de otros derechos (Tomasevski & Katarina, 2006). De manera especial, en la medida en que se cumpla con el derecho a la educación, se facilita el ejercicio de derechos fundamentales a la no discriminación y a la igualdad entre los ciudadanos; no obstante, estos dos derechos son los que guardan mayor vulnerabilidad en el caso de los afrodescendientes.

La falta de educación puede afectar de manera directa en los ingresos, el empleo, las relaciones sociales, la participación política, incluyendo el nivel adquisitivo en grupos discriminados como los afrodescendientes. Existe un factor agravante en el panorama de la educación: la impertinencia cultural de los modelos educativos que se imponen a las comunidades afrodescendientes que viven en sus territorios ancestrales, en los que se han ejercido modelos ajenos a su propia cultura, junto con el evidente atraso tecnológico y de excelencia en la enseñanza aprendizaje. Además, se podría agregar que la educación que reciben muchos niños y jóvenes afrodescendientes, tanto en las zonas rurales como en las urbanas, es matizada por sesgos de discriminación y exclusión al determinarse bajos estándares de calidad, pertinencia, excelencia, infraestructura, dotación, modelos pedagógicos e incluso factores de nutrición y ambiente adecuado.

Destacamos que el derecho a la educación en los afrodescendientes es un factor determinante para alcanzar el desarrollo humano, en tanto que se considera que una buena y adecuada educación potencia las capacidades y por medio de ella se alcanza la satisfacción plena de la vida de cada ser humano. En tal sentido, evidenciamos que, contrario a lo esperado, en la región, los Estados han prestado escasa o poca atención al desarrollo de políticas públicas para garantizar el derecho a la educación para los pueblos afrodescendientes.

Esta situación se presenta en medio de un conjunto de legislaciones nacionales y regionales que amparan el derecho a una educación de calidad, de excelencia y sin discriminación. Por ello, es necesario enfatizar en la importancia de determinar las obligaciones de las naciones pertenecientes a la Organización de los Estados Americanos (OEA) en relación con la promoción de los derechos económicos, sociales y culturales, por medio del mejoramiento del derecho a la educación.

En este apartado pretendemos demostrar las consecuencias negativas de la no garantía al derecho a la educación y cómo la pobreza se convierte en un factor desestimado que se encuentra en relación directa con la negación del derecho a la educación en los afrodescendientes. La mala calidad y la vulneración del derecho a una buena educación profundizan la condición de pobreza en estas comunidades. Una buena educación les otorga a los individuos capacidades, destrezas y mejores condiciones de capital social y movilidad.

1. El pueblo afrodescendiente en las Américas

Para comenzar, es necesario precisar lo que entendemos por afrodescendencia en las Américas. Los afrodescendientes son un pueblo originario de las Américas, lo conforman el conjunto de personas y comunidades descendientes de la diáspora africana en el mundo contemporáneo. En América Latina y el Caribe, este concepto se refiere a las distintas culturas “negras” o “afroamericanas” que emergieron de los descendientes de africanos, las cuales sobrevivieron a la trata o al comercio esclavista que se dio en el Atlántico desde el siglo *xvi* hasta el siglo *xix*. Para Jesús Chucho García, el concepto afrodescendiente reemplaza la denominación de “negros” o personas negras, y tiene reconocimiento universal gracias al impulso de las organizaciones afrodescendientes de todo el continente. La palabra “negro” es una construcción colonial degradante de la condición humana africana, hoy es cuestionada desde la autodeterminación intelectual y práctica de los africanos y sus descendientes, teniendo en cuenta que no recoge ni sintetiza la relación con la historia, la espiritualidad, la filosofía de origen africano, de ahí el prefijo afro (García, 2013, p. 2).

Roger Bastide, etnólogo francés, en su obra *Las Américas Negras* (1967), precisa que producto de la esclavización de africanos realizada por los europeos en las Américas nació una nueva civilización que no es ni indígena ni africana ni europea: es la civilización afroamericana o afrodescendiente de las Américas, representada en distintas formas de expresión cultural y caracterizada por ser parte de: a) culturas afroamericanas como tales, que conservan su religiosidad, lenguas y rituales africanos; b) culturas africanizadas o cimarronas, las cuales devienen de los antiguos palenques en los que se hablan lenguas criollas con base en idiomas africanos; c) culturas negras, arraigadas en el Pacífico Sur colombo-ecuadoriano, con presencia en Centroamérica, Perú y el Cono Sur; d) culturas afroindígenas, como los garífunas en América Central, los yungas en Bolivia y los afroecuatorianos del valle del Chota; y e) culturas negras de habla inglesa y holandesa del Caribe.

La propuesta de Bastide sobre lo teórico de la civilización afrodescendiente ya fue sustentada por Zapata Olivella (1997), el autor afrocolombiano de la *Rebelión de los genes*, obra en la que explica que los afrodescendientes son fruto de un proceso de larga duración con sus rupturas y continuidades, donde el rompimiento violento con la madre África, la castración cultural impuesta por la Iglesia católica y Europa y la anulación de la condición humana y ciudadana son los rasgos más destacados. Todo este basamento antropológico permite reforzar la tesis del profesor costarricense Duncan (2012), quien señala que, en efecto, los afrodescendientes son un pueblo originario, por cuanto no se encuentra en ninguna otra parte del mundo y emerge en un espacio geohistórico, geocultural llamado por Gilroy (1993) el Atlántico Negro, origen afrodiaspórico.

En la actualidad, los afrodescendientes reclaman el reconocimiento y estatus como pueblo, tal como en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se estableció para los pueblos y nacionalidades indígenas, pues al igual que ellos, los afrodescendientes poseen conciencia propia de identidad y conservan sus costumbres ancestrales; de manera adicional, su presencia y permanencia es anterior a la actual delimitación de los Estados nacionales.

2. Demografía

El informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) del año 2017 sobre afrodescendientes en América Latina, realizado con base en los censos de dieciséis países, determinó que este grupo alcanza una cifra de 111 083 648 personas, que representan el 21,1 % de toda la población estudiada. Con base en los mismos datos e incluyendo ciertos ajustes, el Banco Mundial (2018) considera que para 2015, en dieciséis países de América Latina, la población afrodescendiente superó los 133 millones. Sumado a esto, con la inclusión de otros países (especialmente de la región Caribe y Estados Unidos), se calcula que el total de los afrodescendientes en todo el continente americano podría llegar a las 161 365 582 personas, lo que equivaldría al 19,01 % de la población total de la región (Antón, Santacruz, Sabino y Viáfara, 2019).

De tal modo, Brasil sería el país con más afrodescendientes (50,7 %), seguido por Cuba (36 %), Puerto Rico (12,4 %), Estados Unidos (13 %), Colombia (10,2 %), Panamá (8,88 %), Uruguay (7,7 %) Costa Rica (7,7 %) y Ecuador (7,2 %). Estas cifras podrían alcanzar los 180 y 200 millones de personas, si se agregaran datos actuales no disponibles para los casos de República Dominicana, Jamaica, Trinidad y Tobago, Antigua y Barbuda, Dominica, Granada, San Cristóbal y Nevis, San Vicente y Granadinas, Santa Lucía, y otras islas de las Antillas Menores.

Tabla 1
Población total afrodescendiente de las Américas

Países	Población total	Población	Porcentaje afrodescendiente
Argentina, 2010	40 117 096	149,57	0,4
Bolivia, 2012	10 059 856	23,33	0,2
Brasil, 2010	190 755 799	97 171 614	50,9
Costa Rica, 2011	4 301 712	334,437	7,8
Cuba, 2012	11 167 325	4 006 926	35,9

Continúa página siguiente.

Países	Población total	Población	Porcentaje afrodescendiente
Ecuador, 2010	14 483 499	1 041 559	7,2
Honduras, 2013	8 303 772	115,802	1,4
México, 2010	112 336 538	1 348 038	1,2
Panamá, 2010	3 405 813	300,551	8,8
Uruguay, 2011	3 251 654	149,689	4,6
Venezuela, 2011	27 227 930	936,77	3,4
Colombia	46 448 000	4 877 040	10,5
El Salvador	6 218 000	8,083	0,1
Guatemala	14 334 000	5,734	0,04
Nicaragua	5 813 000	29,065	0,5
Perú	29 272 000	585,44	2
Haití	10 911 819	10 911 819	95,0
Belize	295,525	104 725	35,8
Puerto Rico	3 725 789	461,997	12,4
Estados Unidos	299 700 000	38 900 000	13,3
Paraguay	6 450 000	8,013	0,15
Total	848 579 127	161 365 582	19,01

Fuente: Cepal (2017), censos de Estados Unidos, Puerto Rico y Belice , INE de Haití.

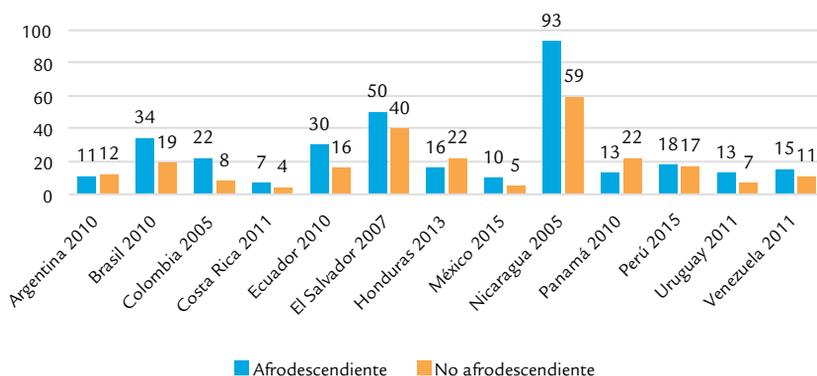
Tanto el Banco Mundial como la Cepal coinciden en que, en términos demográficos, los afrodescendientes presentan un patrón de asentamiento similar al del resto de la población en los de países latinoamericanos. El 82 % de los afrodescendientes habita en áreas predominantemente urbanas, una tasa algo superior al 80 % urbano del promedio regional (Banco Mundial, 2018, p. 17). En Panamá y Nicaragua, los afrodescendientes presentan niveles elevados de urbanización, lo mismo sucede en Argentina, Venezuela y Uruguay. No obstante, en Colombia, Ecuador, Honduras, Costa Rica y Perú, los afrodescendientes tienden a concentrarse en regiones consideradas como asentamientos tradicionales, culturales e históricos o territorios ancestrales. Muchas de estas regiones, como el Chocó en

Colombia, Esmeraldas en Ecuador, Limón en Costa Rica, Chíncha en Perú o La Ceiba en Honduras se han caracterizado por tener una alta tasa de segregación geográfica, lo cual responde a procesos históricos de aislamiento y abandono estatal, perpetuando así factores estructurales de exclusión social.

De igual manera, frente al fenómeno de la urbanización en los afrodescendientes, se evidencia que esta población presenta una tendencia marcada al establecimiento en barrios pobres y zonas marginadas de las ciudades, en las que predomina la falta de acceso a servicios públicos, acceso limitado al empleo, ambientes de violencia social y delincuencia, además, exposición a altos niveles de contaminación y desastres naturales, como ocurre en los sectores de los suburbios de Guayaquil o los barrios del sur en Esmeraldas, o en el distrito de Aguablanca en Cali, o en las ciudades de Buenaventura, Guapi, Tumaco, Quibdó e Istmina (Colombia) y en San Lorenzo, en el norte de Ecuador (gráfico 1).

Gráfico 1

Porcentaje de la población urbana afrodescendiente y no afrodescendiente que vive en barrios pobres o favelas



Fuente Banco Mundial (2018, p. 19). con base en los censos de población.

3. Exclusión, pobreza y desigualdad en los afrodescendientes

Gracias a la ronda censal de 2010, se cuenta con datos fidedignos sobre el panorama de las condiciones socioeconómicas de los afrodescendientes en las Américas. En este sentido, los informes de la Cepal-Celade (2017) y del Banco Mundial (2018, p. 21) dan cuenta de una especie de entrapamiento de la pobreza (2018, p. 21), exacerbado por las disparidades que persisten entre los contextos urbanos y rurales o asociadas con el género del jefe de familia. En este entrapamiento, la educación juega un papel importante como factor de movilidad, pero, al parecer, no es suficiente en los afrodescendientes, pues existe evidencia de que pese a la escolaridad las oportunidades laborales, de ingreso y movilización social no son tan ventajosas como aquellas atribuidas a personas identificadas como blancas.

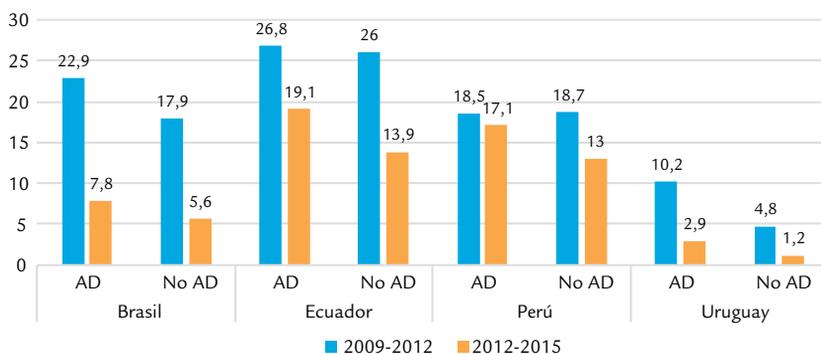
Según el Banco Mundial, “los afrodescendientes están representados de manera desproporcionada entre los pobres [...] En Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay combinados, los afrodescendientes representan el 38 % de la población total, pero constituyen alrededor de la mitad de las personas que viven en la pobreza extrema. También tienen menos años en educación y son víctimas del crimen y la violencia con mayor frecuencia” (Banco Mundial, 2018, p. 14). Para el Banco Mundial, aunque en las últimas dos décadas los afrodescendientes han alcanzado importante visibilidad política, social y cultural, “aún están subrepresentados en las posiciones de toma de decisiones, tanto en el sector privado como en el sector público. Asimismo, tienen menores oportunidades de movilidad social, en tanto que son 2,5 veces más propensos a vivir en condiciones de pobreza crónica” (*Ibid.*) (gráfico 2).

En términos generales, según las fuentes anteriormente citadas, se identifica un problema grave de exclusión social que en los afrodescendientes se expresa en múltiples dimensiones. Esta población afronta desventajas acumulativas, desigualdad en las oportunidades, falta de respeto y reconocimiento, lo que produce resultados sociales diferenciados. Por ejemplo, en la mayoría de los países, “los hogares afrodescendientes, en promedio, viven en peores condiciones que los blancos, pero los hogares afrodescendientes liderados por mujeres experimentan peores condiciones que los liderados por hombres. Los

afrodescendientes también encuentran oportunidades desiguales al nacer, lo que predetermina buena parte de sus trayectorias de vida, estableciendo barreras estructurales en su desarrollo individual y grupal” (Banco Mundial, 2018, p. 17).

Gráfico 2

Pobreza crónica en hogares afrodescendientes y no afrodescendientes

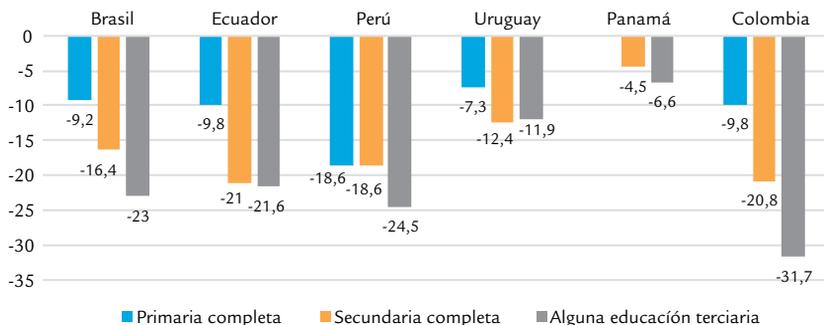


Fuente: Banco Mundial (2018, p. 76).

La situación de pobreza y poca movilidad social de los afrodescendientes en la región latinoamericana es el reflejo de la exclusión sistemática que tanto la sociedad como los Estados nacionales han ejercido sobre estas personas que fueron esclavizadas durante tres siglos. Los estudios referenciados sugieren que las medidas para sacar a los afrodescendientes de la pobreza implican la generación de políticas de inclusión social, en especial, políticas de acción afirmativas, como actos reparativos ante la tragedia de la esclavitud. Se trata propuestas ya discutidas desde la III Conferencia Mundial de Durban, en cuya declaración y plan de acción se destacan las medidas de inclusión social en el campo de la educación, considerando que una buena educación es la principal fuente para potenciar las capacidades, destrezas y capitales sociales y culturales necesarios para salir de la pobreza y alcanzar la plenitud de la ciudadanía. En efecto, el gráfico 3 que sigue a continuación muestra cómo los afrodescendientes en cinco países de América Latina pueden disminuir la probabilidad de ser pobres en la medida en que el jefe de familia completa la escolaridad.

Gráfico 3

Disminución en la probabilidad de ser pobre si el jefe de familia afrodescendiente termina la primaria, secundaria o terciaria



Fuente: Banco Mundial (2018, p. 78).

Se concluye entonces que la educación es la vía para la inclusión social, definida como el proceso de mejoras de las capacidades, oportunidades y dignidad de los grupos excluidos (Banco Mundial, 2018, p. 17). Sin embargo, esto no es suficiente, pues aunque la inclusión a menudo se relaciona con la reducción de la pobreza, en ocasiones, se hace necesaria aun fuera de situaciones de vulnerabilidad económica, pues se ha demostrado que incluso las personas racializadas con agregados de valor como la educación no alcanzan suficiente capital social y movilidad, dada la dificultad de superar las fuertes barreras impuestas por el racismo y la discriminación racial, de allí que puedan, con facilidad, caer de nuevo en la pobreza crónica.

4. Los datos de la educación en los afrodescendientes

Comprender el problema de la educación en los afrodescendientes es imprescindible, dado que es el factor más importante al momento de explicar la disminución de las probabilidades de empobrecimiento y de las brechas de ingreso económico entre afrodescendientes y no afrodescendientes (Banco Mundial, 2018, p. 86). El Banco Mundial advierte que existen evidencias de que en América Latina y el Caribe no ha

logrado materializarse “el tremendo potencial del sistema educativo en términos de inclusión étnico racial” (Banco Mundial, 2018, p. 22).

De manera general, en los últimos veinte años, la región ha logrado progresos en el acceso a la educación primaria y secundaria, hecho que ha beneficiado de igual forma a los afrodescendientes. De acuerdo con el Informe sobre el Desarrollo Mundial *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, elaborado por el Banco Mundial (2018), el número de afrodescendientes sin acceso a la educación primaria y secundaria disminuyó en el transcurso de las dos rondas censales. Algunos países crearon o fortalecieron programas existentes de acción afirmativa para la educación superior, lo cual ha producido resultados positivos en cuanto a matriculación y desempeño académico (Banco Mundial, 2018, p. 21). Por su parte, otros países de la región aprobaron leyes antidiscriminatorias para la educación, además de otras medidas dirigidas a la incorporación de contenidos de historia, lengua y cultura afrodescendiente en los planes de estudio nacionales. Sin embargo, como el mismo informe señala: “A pesar de estos pasos positivos, numerosas brechas permanecen y los sistemas de educación continúan excluyendo a los afrodescendientes en diversos niveles” (Banco Mundial, 2018, p. 21).

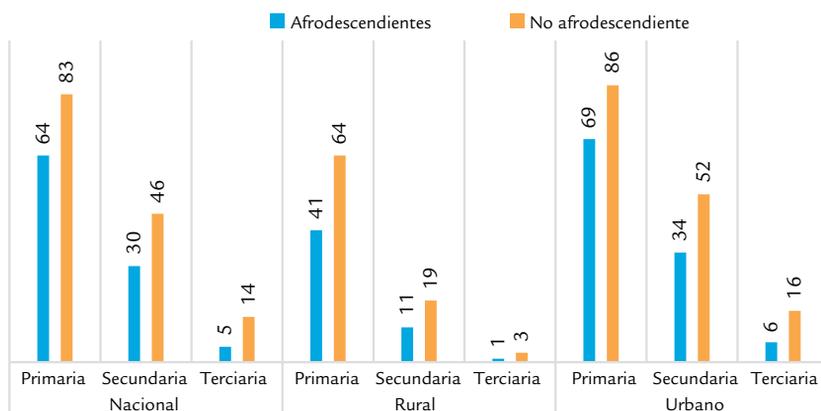
El informe concluye que, para los niños afrodescendientes, la educación presenta numerosos desafíos, que van desde la sobrerrepresentación entre los más pobres y vulnerables hasta aquellos relacionados con contextos escolares que constituyen áreas en las que la discriminación estructural se manifiesta con más fuerza, “esto se debe tanto a las alarmantes y persistentes brechas en el acceso como a las representaciones inadecuadas y basadas en prejuicios en libros de textos y salones de clase” (Banco Mundial, 2018, p. 86).

Los datos del Banco Mundial son determinantes: la población afrodescendiente tiene niveles, de manera significativa, más bajos de escolaridad en la mayoría de los países. En promedio, un 64 % de los miembros de los hogares afrodescendientes ha terminado la primaria, frente al 83 % de los no afrodescendientes. A nivel de secundaria, solo el 30 % de los afrodescendientes ha concluido este ciclo escolar, frente al 46 % de los no afrodescendientes (que no incluye

los indígenas), y en lo referente a la educación de tercer nivel, solo el 5 % afrodescendiente ha finalizado los estudios universitarios, frente al 14 % no afrodescendiente. Conviene señalar que, para ambos grupos, el nivel educativo es aún menor en las áreas rurales, aunque la brecha en la educación primaria es la más alta (41 % afrodescendiente frente al 64 % no afrodescendiente). En las áreas urbanas, el nivel escolar es mayor en ambas poblaciones, aunque la población no afrodescendiente supera a los afrodescendientes en todos los niveles, más aún, la duplica en el acceso a la educación superior (6 % afrodescendiente frente a 16 %) (Banco Mundial, 2018, p. 87).

Gráfico 4

Niveles de escolaridad entre miembros de hogares afrodescendientes y no afrodescendientes



Fuente: Banco Mundial (2018).

Pero el problema de la educación en los afrodescendientes no solo se refiere a las brechas de acceso, también se relaciona con la baja probabilidad de completar el ciclo escolar. Para el Banco Mundial, los afrodescendientes tienen una menor probabilidad de completar la educación primaria, secundaria y terciaria. Aunque se han producido ciertas mejoras, los niños y jóvenes afrodescendientes tienen menos probabilidades de completar la educación primaria. En Brasil, para 2015, los jóvenes afrodescendientes de 15 a 25 años tenían un

9 % de menor probabilidad para completar la educación primaria, en comparación con los no afrodescendientes. En este sentido, se presentó una mejora con respecto al 2005, cuando se había registrado un 17 % de menor probabilidad de terminar la primaria. La brecha es menor en Colombia, Perú, Uruguay y Ecuador. En este último país, para el 2015, la probabilidad de terminar la primaria fue del 5 % frente al 10 % registrado en 2005.

En relación con la educación secundaria, el panorama es más agudo. No hubo mejoras en los últimos diez años y más bien las brechas tienden a agrandarse y la probabilidad de terminar la secundaria es menor. En Uruguay, por ejemplo, mientras que en el 2005 existía un 18,6 % de estudiantes que no culminó la secundaria, para el 2015 esta cifra se acrecentó en un 24,2 %. En cambio, en Colombia, Ecuador, Perú y Brasil la probabilidad de completar la secundaria es alrededor del 15 % menor si un estudiante es afrodescendiente.

En cuanto a las tasas de deserción escolar, el Informe del Banco Mundial determina que, en el ámbito de la educación primaria y secundaria, los afrodescendientes poseen las cifras más altas (Banco Mundial, 2018, p. 88). Según esta organización multinacional, en Colombia, los jóvenes afrodescendientes enfrentan mayor probabilidad de abandonar la escuela o de encontrarse debajo del año escolar apropiado para su edad. En Uruguay, el promedio de deserción escolar para jóvenes afrodescendientes menores de 18 años es de dos de cada tres, mientras que en los no afrodescendientes es de uno de cada tres. Los factores que inciden en la deserción tienen que ver con la presión ejercida en el hogar para entrar al mercado laboral, la discriminación frente a la posibilidad de alcanzar posiciones altamente calificadas y bien remuneradas (lo que disuade al afrodescendiente de buscar un título universitario), la baja calidad de la infraestructura de los centros educativos con mayor concentración de afrodescendientes y la baja calidad de los programas educativos (Banco Mundial, 2018, p. 88).

En materia de educación superior, son mayores las brechas entre afrodescendientes en comparación con otros grupos poblacionales. Según el Banco Mundial, los individuos no blancos tienen 15 puntos

porcentuales menos de probabilidad de entrar a la universidad que los blancos. En Brasil, las probabilidades de entrar a una institución de educación superior son de 18 puntos porcentuales. Asimismo, la educación superior tiende a favorecer a las poblaciones urbanas: mientras que el 9 % de los afrodescendientes en las áreas urbanas ha completado la educación terciaria, solo el 1,6 % de los afrodescendientes en zonas rurales ha logrado obtener un título profesional. En Argentina, los datos señalan que el 17,6 % de la población urbana tiene acceso a estudios superiores, frente al 8 % de la población rural; en Honduras, la diferencia es de un 8,5 % en las zonas urbanas frente al 3,5 % en las áreas rurales. En México, 19,3 % de la población urbana accede a la educación superior, frente a un 4,7 % de la población rural y en Panamá el 21 % urbano frente a 8,6 % rural (Banco Mundial, 2018, p. 90).

De acuerdo con el Banco Mundial, los afrodescendientes están subrepresentados entre los jóvenes latinoamericanos de 25 años o más que han terminado la universidad. Mientras que, en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay los afrodescendientes representan el 25 % de la población con 25 años y más, en promedio, solo constituyen 12 % de las personas en este grupo de edad con educación superior. La única excepción es Panamá, dado que posee una extensa población afrodescendiente urbana.

En suma, el panorama de cobertura y acceso a la educación en los afrodescendientes devela un problema de brechas entre afrodescendientes y no afrodescendientes, incluso en los sectores con similares condiciones socioeconómicas. Para el Banco Mundial, esta disparidad se debe a la discriminación racial sistemática, la cual juega un factor importante también en el aprendizaje. El mismo sistema presenta una serie de condiciones que tienden a agravar el problema: la falta de financiamiento público, instalaciones y materiales de clases inadecuados y profesores sin suficiente apoyo son elementos que contribuyen a limitar el desempeño de los niños y jóvenes

afrodescendientes. Las familias afrodescendientes también deben superar problemas para cubrir los gastos asociados a la educación, incluyendo colegiaturas, transportación y útiles escolares.

4.1. Limitaciones para una educación de calidad en los afrodescendientes

La realidad del panorama de la educación en los afrodescendientes revela un problema en las brechas de acceso, escolaridad y permanencia, ante lo cual, nos preguntamos por las razones que detonan este fenómeno. Para el Banco Mundial, la discriminación juega un factor causal: “Los sistemas educativos de la región, han sido, en general, negligentes en el fomento del reconocimiento de las identidades afrodescendientes y, por el contrario, contribuyen frecuentemente a promover representaciones estereotipadas y folclorizantes. (Banco Mundial, 2018, p. 90). Esta discriminación se expresa en varios campos: a) la calidad de los servicios educativos disponibles para los afrodescendientes y aquellos disponibles para los no afrodescendientes; b) los resultados de aprendizajes; c) la exclusión de los elementos identitarios en los currículos educativos, entre otros.

De manera general, los servicios educativos que se ofrecen en contextos con significativa presencia afrodescendiente presentan bajos niveles de calidad en relación con aquellos que se prestan en otros contextos poblacionales. El servicio educativo, en los territorios de predominio afrodescendiente, se caracteriza por la falta de financiamiento público, instalaciones y materiales de clase inadecuados y profesores sin apoyo para su labor de enseñanza. Asimismo, muchas escuelas que reciben niños y jóvenes afrodescendientes suelen tener menos instructores por salón de clase o un número incompleto de grados.

En la educación superior, los niveles de discriminación son más acentuados. En América Latina, se evidencia un número limitado de jóvenes afrodescendientes en las universidades más prestigiosas, en cambio, los estudiantes de familias blancas y de origen económico privilegiado están sobrerrepresentados, tal como lo señala el informe del Banco Mundial. Por su parte, en los últimos quince años, la expansión de la educación superior se ha concentrado en programas

técnicos de dos o tres años, educación a distancia y universidades privadas, nuevas y de menor calidad, que parecen estar captando a la mayoría de las generaciones de jóvenes provenientes de hogares no blancos.

Otro factor que limita el acceso a una educación de calidad tiene que ver con los limitados recursos económicos de las familias para cubrir los gastos relacionados con la educación, incluyendo colegiaturas, transporte y útiles escolares. A menudo las escuelas tienden a promover representaciones estigmatizadas de los afrodescendientes en los textos escolares y en los ambientes de clase. En relación con lo anterior, el Banco Mundial denuncia que en Argentina y Uruguay se encontraron dinámicas de salones de clases hostiles a los niños afrodescendientes, lo que está contribuyendo a la deserción temprana (Banco Mundial, 2018, p. 91).

Hasta aquí hemos descrito el panorama de la educación de los afrodescendientes en América Latina. Se destacan noticias positivas y otras desfavorables. Los aspectos positivos se relacionan con el progreso que han experimentado los afrodescendientes en materia de acceso a la educación, en especial en lo relacionado con la educación primaria y secundaria. La mala noticia es que no necesariamente el aumento de cobertura está relacionado con la calidad del aprendizaje, pues en este campo, los indicadores evidencian serios retrasos. Pero esto no se trata de un fenómeno exclusivo de los afrodescendientes, sino que es una tendencia en el mundo no desarrollado, solo que, en este caso, los factores de racismo y discriminación racial estructural profundizan más el problema de la mala calidad del aprendizaje y pone a los estudiantes afrodescendientes en verdadera desventaja social.

4.2. Mala educación es igual a desigualdad en los afrodescendientes

La educación, como derecho humano fundamental, se establece como un mecanismo de movilidad social que facilita los procesos de integración. Una fuente clara de la desigualdad se determina por la no adquisición de (una buena) educación. Está demostrado que, en la región latinoamericana, las posibilidades de usar el conocimiento

adquirido en los sistemas de instrucción para la adquisición de ingresos u otros activos sociales o políticos, son la base para la superación de la desigualdad. De la misma manera, una educación de calidad es la clave para la superación de los regímenes de desigualdad (asociados a la afrodescendencia) y el subsecuente desarrollo de modelos de integración social más efectivos. Así lo concluye un estudio de Thorp y Paredes (2011), quienes, para el caso de Perú, afirman que “desde el campesinado peruano hasta el Banco Mundial, se considera que la educación es el elemento más importante con que poner fin a las desigualdades y la pobreza, y brindar no solo la auténtica movilidad social, sino también la integración (Thorp y Paredes, 2011, p. 95).

Como ejemplo de la relación entre calidad educativa e inequidad social por etnicidad Thorp y Paredes estudian la cuestión de la desigualdad entre grupos indígenas y blanco-mestizos (hombres y mujeres) del Perú, representados en términos de brechas que aluden a diferencias en el acceso a la educación, donde los años de estudio podrían no traducirse de igual modo en capacidades o capital humano y las capacidades podrían no derivar en oportunidades equitativas de ingreso, ciudadanía u otros componentes del bienestar (Thorp y Paredes, 2011).

En el informe *Desigualdades persistentes en la educación*, Thorp y Paredes (2011) establecen un sistema de relaciones teóricas entre educación, capital humano e ingreso medio, estableciendo que la capacidad de los distintos grupos sociales para aprovechar la educación y transformarla en capital humano o en capacidades es diferente de acuerdo con factores como la situación de lugar y el origen étnico. Su examen del sistema educativo en el Perú, en relación con la variable étnica, muestra que, por ejemplo, la tasa de deserción tiende a triplicarse en las regiones periféricas, al tiempo que se duplica la tasa de desaprobación escolar (2011, p. 99). Su análisis se centra en un debate sobre la conversión de la educación en capital humano efectivo para los niños en edad escolar, lo cual implica una revisión de elementos como la disponibilidad real de los servicios educativos, los problemas de oferta inadecuada, así como la calidad de la misma, las brechas de ingreso en relación con la variable étnica (mostrando en este caso un panorama amplio del ámbito socioeconómico en

relación con la educación), los costos de acceso, tanto de tipo monetario como en términos de la vida familiar, la cultura, la inserción social y la experiencia de la discriminación (Thorp y Paredes, p. 2011).

Se revela una desproporción en el acceso a recursos educativos de calidad en las áreas rurales y las escuelas públicas, lo cual habla de un régimen de desigualdad en las relaciones centro-periferia, materializado en brechas de ingreso por nivel educativo y grupo social:

Las desigualdades entre grupos pueden surgir, en primer lugar, a partir de oportunidades distintas de adquirir educación. Podemos descomponer esto en las posibilidades de conseguir años de estudio y la capacidad/libertad de hacer algo con ello, esto es, convertir dicho esfuerzo en capital humano, definido en términos amplios (incluimos en este capital a una amplia gama de factores, que van desde la confianza y la autoestima a contactos y redes, así como a las capacidades más usuales) (Thorp y Paredes, pp. 102-103).

De esta forma, se establece una correlación etnicidad-pobreza, por cuanto los grupos indígenas presentan un índice menor de oportunidades que los grupos blanco-mestizos en lo que se refiere a las posibilidades de mejorar la capacidad de aprendizaje mediante el acceso a recursos básicos asociados con la nutrición, salud, medioambiente, estimulación intelectual temprana y lenguaje (Thorp y Paredes, pp. 105-106).

Entre las conclusiones a las que llegamos, en este primer momento, se evidencia que: 1) el sistema de educación es visto como un instrumento clave en la reversión de la desigualdad, dado su efecto en el desarrollo de las capacidades y la empleabilidad; sin embargo, este se encuentra aún atrapado en una estructura persistentemente racista y excluyente; 2) es posible reducir la pobreza, mas no la desigualdad en las oportunidades, de no corregirse el acceso a la educación como aspecto necesario para mejorar el capital social y potenciar las oportunidades; 3) la instauración de una política educativa dirigida a los grupos históricamente excluidos constituye hoy en América Latina una estrategia de acción afirmativa; 5) es posible incrementar los años de educación de los niños (y adultos) pero la política resultará más efectiva si a partir de su instauración se puede mejorar la

calidad de la educación de los grupos étnicos y las posibilidades de incrementar sus oportunidades de empleo e integración social.

La situación que se ha descrito para el Perú no dista mucho de Ecuador. En el 2013, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) publica el *Atlas de las Desigualdades Socio-económicas del Ecuador*, en el cual se presenta un análisis del desarrollo social en relación con la desigualdad y la pobreza, valorando las políticas de Estado ejecutadas y los períodos recientes de reformas educativas a partir de instrumentos legales como el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Según Senplades, la educación básica se establece como un logro fundamental de acceso. Entre otros elementos, se muestra que las tasas netas de asistencia a la educación básica por área (urbana-rural) se incrementaron de manera significativa entre el 2001-2010, al igual que la tasa neta de asistencia por etnicidad y género. En relación con las brechas e inequidades, se muestran las asimetrías por área de residencia y etnicidad en el acceso a los distintos niveles de educación (incluyendo el nivel de educación superior) divididas en cuatro ámbitos principales: 1) la brusca caída de la asistencia escolar a partir de los quince años; 2) el rezago escolar severo que interrumpe la permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo y la inclusión de aquellos que no están estudiando; 3) la preeminencia del analfabetismo entre mujeres indígenas y afroecuatorianas; y 4) las notables diferencias de años de escolaridad de la población de áreas urbanas y rurales (Senplades, 2013).

En la región latinoamericana, los desafíos de desarrollo educativo, así como las agendas de educación, se ligan a un debate sobre la etnicidad y el acceso a la ciudadanía y los mecanismos de cohesión y capital social. Como lo indica Cepal, los relacionamientos entre educación y cohesión social en América Latina son evidentes y producen cuestiones ligadas al papel fundamental de la educación pública como garante del mantenimiento y difusión de los valores colectivos propios de los Estados nacionales y de la superación de las desigualdades históricas, mediante la generación de mecanismos de cohesión interna y externa (Bárcena y Serra 2011, p. 103).

Otras conceptualizaciones sobre las múltiples expresiones de los regímenes de desigualdad asociados con la educación en Latinoamérica muestran que la idea de desarrollo socioeconómico se ha dado bajo fuertes contradicciones de clase, raza y etnicidad y bajo un paradigma económico neoliberal que fomenta el individualismo, desestima las estructuras sociales y el papel central de las instituciones y acentúa en las capacidades individuales, el esfuerzo y el logro personal como generadores del bienestar (Jelin, 2014). El enfoque de los Estados, centrado en la disminución de la pobreza antes que en la redistribución de la riqueza y por fuera de las discusiones sobre las relaciones de poder y el acrecentamiento de las demandas populares, colectivas y organizadas por el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, devela modos puntuales de pensar el desarrollo, la modernización, la industrialización y la urbanización en el marco de las nuevas agencias y nuevos proyectos de construcción de la nación (Jelin, 2014).

5. Análisis parcial

Los últimos estudios globales sobre la realidad socioeconómica de los afrodescendientes en las Américas (Banco Mundial, 2018; Cepal, 2018 y Antón *et al*, 2019) comprueban la existencia de brechas que separan a los afrodescendientes de la población blanca y mestiza en temas relacionados con el derecho a la educación. Pese a que el acceso a la educación primaria presenta porcentajes de cobertura similares a los de los otros grupos sociales, se ha determinado que la brecha es evidente en el acceso a una educación escolar pertinente, de calidad y eficiente. Aún en muchos territorios afrodescendientes sus niños estudian en condiciones verdaderamente precarias, en los que a diario tienen que caminar largos trechos para llegar a centros educativos que carecen de tecnologías, materiales pedagógicos, infraestructuras adecuadas y docentes bien preparados.

Este mismo panorama se presenta en el plano de la educación básica y media. Además de esto, el escenario realmente crítico que impide la garantía al derecho a la educación se presenta en el campo de la educación superior. Las cifras son alarmantes, puesto que, en muchos países, 23 de cada 100 jóvenes blancos se encuentran en la

universidad, para el caso de los jóvenes afrodescendientes los datos indican que solo 7 de cada 100 logran acceder a la educación superior. Las dificultades de acceso a la universidad en los afrodescendientes se convierten en uno de los detonantes más graves que atentan al derecho al desarrollo, a la promoción de capacidades y al bienestar. De forma adicional, emerge la necesidad de reflexionar sobre la educación con identidad y cultura, puesto que aún en muchos países, pese a la aplicación de algunas políticas educativas con perspectiva étnica y cultural, el sistema educativo se imparte sin tener en cuenta la historia, la cosmovisión y los valores de la afrodescendencia. Se ve con preocupación cómo no se logran concretar los planes educativos con pertinencia identitaria en las comunidades.

CAPITULO SEGUNDO

Realidades educativas en el pueblo afroecuatoriano

1. Repaso histórico y condiciones demográficas de los afroecuatorianos

LA DENOMINACIÓN *pueblo afroecuatoriano* hace referencia a las personas y comunidades descendientes de la diáspora africana en Ecuador. Se trata de un grupo social conformado por la cultura “negra” o “afroamericana” del país, concentrado a partir del proceso de esclavización colonial europea. La historia de los afrodescendientes en Ecuador data del siglo XVI, a raíz de la esclavización de hombres, mujeres, niños y niñas africanos en las Américas. Desde entonces, los afroecuatorianos constituyeron procesos emancipatorios en contra de la esclavitud, establecieron palenques y se fugaron de las haciendas esclavistas. En este sentido, es notable el legado de la provincia de Esmeraldas, donde se creó a comienzos del siglo XVI el Territorio Libre de los Zambos, cuyos líderes fueron los africanos Antón y Alonso de Illescas. Este territorio se convirtió en el modelo ejemplar de una auténtica estrategia de apropiación territorial autónoma, organizada bajo formas políticas y de mandato en contra del régimen colonial blancoeuropeo.

Más tarde, producto del advenimiento de la Revolución Industrial, se impuso la necesidad de poner fin a la esclavización. La abolición del sistema esclavista se materializó en Ecuador con la promulgación de la Ley de la Abolición de la Esclavitud el 24 de julio de 1851, bajo el Gobierno del presidente José María Urbina y Viteri. A pesar de que esta ley pudo haber constituido un hecho importante en la historia jurídica del país, lo cierto es que los descendientes de los esclavizados lograron su libertad sin ninguna garantía política, económica, social o territorial, lo que desembocó en una nueva forma de explotación y servidumbre (el concertaje y el huasipungo).

En el siglo xx, los afroecuatorianos libraron una lucha en contra del racismo, la discriminación y la pobreza estructural y por el acceso a la ciudadanía. De manera análoga, durante el siglo xxi el pueblo afroecuatoriano se ha centrado en la exigencia de sus derechos sociales, económicos, políticos, territoriales y culturales, ya contemplados legalmente en los artículos 56 y 58 de la Constitución Política del Ecuador de 2008, en la que se se les reconoció como parte del Estado plurinacional e intercultural. La categoría de pueblo aplicada para definir a los afroecuatorianos permite comprender que se trata de un grupo poblacional cuyas características culturales son distintas al resto de la sociedad mayoritaria, esto debido a factores históricos, a su propia cosmovisión, a sus estructuras sociales y sistemas organizativos y, sobre todo, por haber estado en estos territorios antes de la instauración del modelo actual de Estado y antes de la demarcación vigente de la República.

El Censo del año 2010 estableció que la población del Ecuador es de 14 483 499 personas, aunque ya en el 2020 la cifra bordea los 17 millones. De acuerdo con la pregunta 11 de la boleta censal, referida a la autoidentificación étnica, del total nacional de ecuatorianos, el 71,93 % es mestizo, el 7,4 % montuvio, el 7,2 % afroecuatoriano y el 7,03 % indígena. En este sentido, la población que se autoidentificó como afroecuatoriana (sumatoria de las variables afrodescendiente, afroecuatoriana, mulata y negra) es de 1 041 551 personas. El censo precisó que el 74,4 % de la población afroecuatoriana vive en zonas urbanas, mientras que el 25,6 % vive en zonas rurales.

Tabla 2
Ecuador: población por etnia, año 2010

Categorías	Casos	%
Indígena	1 018 176	7,03 %
Afrodescendiente	1 041 559	7,19 %
Mestizo/a	10 417 299	71,93 %
Blanco/a	882 383	6,09 %
Otro/a	53 354	0,37 %
Montuvio/a	1 070 728	7,39 %
Total	14 483 499	100 %

Fuente: Censo del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010).

Los afroecuatorianos habitan en casi todas las provincias de Ecuador, siendo Guayas, Esmeraldas y Pichincha las que concentran la mayoría. También hay una cantidad considerable de habitantes afroecuatorianos en las provincias de Santa Elena, El Oro, Santo Domingo, Carchi, Los Ríos y Manabí, así como en Sucumbíos, Imbabura y Galápagos. Las ciudades con mayor población afroecuatoriana son: Guayaquil (247 000), Esmeraldas (91 340), Quito (88 299), Santo Domingo (25 767), Durán (25 595), Machala (22 650), San Lorenzo (18 915) y Quinindé (17 805). Según el Censo de 2010, en el país existen 68 parroquias rurales cuyo porcentaje de población autoidentificada como afrodescendiente es mayor al 26 %, lo que en conjunto representa más del 49,1 % de la población de dichas jurisdicciones. En las parroquias rurales del norte del país existen dos territorios que las comunidades identifican y autoproclaman ancestrales: el territorio del norte de Esmeraldas, compuesto por los cantones Eloy Alfaro y San Lorenzo, así como el territorio del valle del Chota y Salinas, que recoge más de 52 comunidades rurales residentes en las provincias de Imbabura y Carchi.

En cuanto a la distribución por sexo, el censo de 2010 establece que en Ecuador hay 528 447 hombres afrodescendientes, lo que equivale al 50,7 % de la población y 513 112 mujeres afrodescendientes, lo cual corresponde al 49,3 % restante. Según la pirámide de población afroecuatoriana,¹ la edad promedio de este grupo es de 26 años, lo mismo que para los pueblos y nacionalidades indígenas; entre tanto, para el pueblo montuvio el promedio es de 30 años, para la población mestiza es de 28 años, y para la población blanca es de 31 años. Es decir, teniendo en cuenta la variable étnica, la población afroecuatoriana es la que posee la población más joven del país. Al observar las características de la pirámide poblacional afroecuatoriana, es posible afirmar que el pueblo afroecuatoriano posee una alta tasa de fecundidad, así como un número mayor de población joven. Asimismo, la base piramidal es ancha y por tanto su población tiene tendencias expansivas. En general, la población afrodescendiente está mayormente concentrada en los grupos de edad de 0 a 34 años. Más del 60 % de la población corresponde a niños, adolescentes y jóvenes (tabla 3).

1 La pirámide de población expresa el número de hombres y mujeres en cada grupo quinquenal de edad en un determinado año, expresado como porcentaje de la población total y representado como un histograma. La suma de los porcentajes de todos los grupos por edad y sexo de la pirámide es igual al 100 % de la población. Ficha Metodológica del SIISE (2010).

Tabla 3

Ecuador: población por grupos de edad y sexo 2010 - afroecuatorianos

Grupo de edad	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
De 0 a 4 años	55 070	53 373	108 443
De 5 a 9 años	57 934	56 608	114 542
De 10 a 14 años	59 309	57 752	117 061
De 15 a 19 años	53 905	52 950	106 855
De 20 a 24 años	52 961	50 888	103 849
De 30 a 34 años	49 859	48 841	98 700
De 25 a 29 años	42 464	40 723	83 187
De 35 a 39 años	34 320	32 699	67 019
De 40 a 44 años	27 948	26 702	54 650
De 45 a 49 años	24 436	23 226	47 662
De 50 a 54 años	19 478	18 493	37 971
De 55 a 59 años	15 910	15 452	31 362
De 60 a 64 años	11 366	11 258	22 624
De 65 a 69 años	8943	9038	17 981
De 70 a 74 años	6475	6341	12 816
De 75 a 79 años	3835	3940	7775
De 80 a 84 años	2508	2592	5100
De 85 a 89 años	1089	1322	2411
De 90 a 94 años	443	621	1064
De 95 y más	149	218	367
Total	528 402	513 037	1 041 439

Fuente: INEC (2010).

2. Condiciones sociales de los afroecuatorianos

A continuación se presenta un breve diagnóstico de las condiciones sociales de los afrodescendientes en Ecuador, en especial en materia de pobreza, ingresos y empleo, tomados de los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador (INEC) y la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (Enemdu). Las cifras que presentaremos a continuación corroboran la tesis formulada en otros estudios en los que se plantea que, en el país, pese a los logros sociales alcanzados por el Estado en materia de políticas

y programas contra la discriminación racial en los últimos doce años, las brechas socioeconómicas que históricamente han separado a los pueblos indígenas y afroecuatorianos de la población autoidentificada como blanco-mestiza se mantienen y, en algunos casos, estas brechas se han ampliado (Antón, 2018; Fundación Azúcar, 2017).

Así lo confirma el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD) en su reporte del 17 de septiembre de 2017 sobre las observaciones finales a los informes periódicos combinados 23 y 24 del Ecuador, relacionados con el cumplimiento a la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965). En este informe, el CERD exhorta al Estado ecuatoriano a implementar políticas de inclusión social y de desarrollo con identidad que contribuyan a la reducción de los niveles de desigualdad y pobreza asociados con la discriminación estructural e histórica. Además, evidencia la urgencia de mayores esfuerzos para la eliminación de todos los obstáculos que impiden el acceso pleno a los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montuvios, sobre todo en lo relacionado al empleo, la educación, la vivienda y la salud. De igual modo, el Comité enfatiza en la importancia de tomar medidas para romper el vínculo entre pobreza y racismo, de forma particular, mediante la profundización de las medidas especiales o de acción afirmativa.

En este mismo sentido, los indicadores sociales relacionados con la serie 2014-2019 en materia de pobreza por ingresos, ingresos y desempleo confirman que en el país las desigualdades sociales por factores de raza y etnicidad no se han reducido. La tabla que sigue da cuenta cómo los grupos históricamente racializados, indígenas y afroecuatorianos se mantienen por encima del promedio de pobreza por ingresos, evidenciando que, entre el 2014 y el 2017, la tendencia fue de disminución; sin embargo, a partir de 2017 el índice ha ido en aumento, contrario a la tendencia a la baja para la población mestiza y blanca, que se sitúan por debajo del promedio nacional (tabla 4).

Tabla 4
Incidencia de pobreza por ingresos del jefe de hogar

	Jun-14	Jun-15	Jun-16	Jun-17	Jun-18	Jun-19
Indígena	41,5	41,87	44,3	49,4	46,9	43,43
Afroecuatoriano/a	25,1	24,78	23,1	21,7	25,2	29,90
Montuvio/a	30,1	31,98	25,2	23,5	28,5	35,57
Mestizo/a	16,1	14,55	16,1	15,7	15,9	17,17
Blanco/a	10,4	14,51	8,3	14,3	12,1	14,57
Nacional	18,5	17,62	18,6	18,5	19,3	20,27

Fuente: INEC, con base en las encuestas de empleo y desempleo de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

Un análisis detallado de la situación actual arroja datos más reveladores. El índice de pobreza por ingresos para junio de 2019 fue de 25,5 % en todo el país, mientras que el de extrema pobreza fue de 9,5 %. Es así que los grupos de autoidentificación indígenas, afroecuatorianos y montuvios poseen los indicadores más altos de pobreza, en comparación con sus conciudadanos blancos y mestizos, e incluso por encima del promedio nacional. Para junio de 2019, más del 43 % de la población indígena se encuentra en situación de pobreza. Por su parte, el 29,90 % de los hogares afroecuatorianos se encuentra por debajo de la línea de pobreza, un poco menos del doble en relación con el 17,7 % de la población mestiza y más del doble de lo registrado por los hogares blancos, con el 14,57 %. El dato de la incidencia de pobreza por ingreso en el país es más dramático para los afrodescendientes si se tiene en cuenta que en las zonas rurales este índice alcanza el 46,15 %, muy por encima del 30,63 % en la población mestiza y 36,68 % del promedio nacional.

Teniendo en cuenta que en el país se considera que una persona es pobre si sus ingresos totales per cápita son inferiores a 85,03 dólares,² es posible establecer que entre los pobres existe una disparidad incluso marcada por grupos de autoidentificación. Así, un jefe de hogar indígena recibe un promedio de ingresos económicos de 49,48 dólares, mientras que una persona afrodescendiente pobre apenas posee 48,79 dólares de ingresos, entretanto, una persona

2 De acuerdo con el INEC, “para junio de 2019, se considera a una persona pobre por ingresos si percibe un ingreso familiar per cápita menor a USD 85,03 mensuales y pobre extremo si percibe menos de USD 46,92”. Esta línea de pobreza ha variado desde el 2007, cuando el INEC fija la línea de pobreza en \$58,83 y la pobreza extrema en \$33,15 (INEC, 2019).

pobre autoidentificada como blanca posee 54,31 dólares y un mestizo 54,31 dólares. Así, entre los afroecuatorianos pobres y los blancos pobres hay una brecha de 0,9 %, mientras que entre afroecuatorianos pobres y mestizos pobres la brecha es de 0,87 %. Dicho de otra manera: de forma proporcional, una persona blanca pobre cuenta con 5,52 dólares más, comparada con un afrodescendiente pobre; de manera similar, una persona mestiza pobre cuenta con 7,8 dólares más, comparada con una persona pobre afrodescendiente (tabla 5).

Tabla 5

Incidencia de pobreza por ingresos de los jefes de hogar por grupos de autoidentificación a junio de 2019

Característica		Junio de 2019					
		Nacional		Urbano		Rural	
		Incidencia (%)	Ingreso promedio (USD)	Incidencia (%)	Ingreso promedio (USD)	Incidencia (%)	Ingreso promedio (USD)
Etnia del jefe del hogar	Indígena	43,43	49,48	18,76	54,83	51,91	48,82
	Afroecuatoriano/a	29,90	48,79	24,44	50,47	46,15	46,15
	Montuvio/a	35,57	57,27	21,67	54,03	45,49	58,37
	Mestizo/a	17,17	56,50	12,72	57,03	30,63	55,84
	Blanco/a	14,57	54,31	11,42	60,68	23,17	45,72
	Otro/a, cual
Total		20,72	54,85	13,69	56,31	36,68	53,61

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (Enemdu).

Notas:

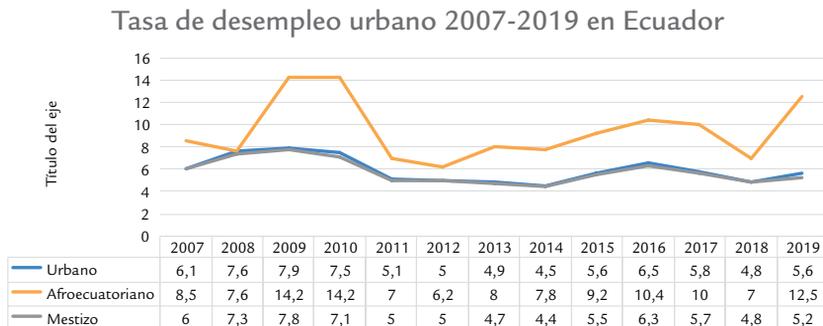
■ Coeficiente de variación superior al 15 %, por tanto, se debe utilizar con precaución.

(-) Estimación poco precisa, por tanto, no se considera.

La situación de desempleo en los afroecuatorianos es un factor clave para comprender sus condiciones históricas de desigualdad, pobreza y exclusión. La serie histórica que presenta el INEC respecto a la tasa de desempleo urbano para la población de quince años y más da cuenta de cómo los afrodescendientes del país siempre han presentado una tasa de desempleo más alta que todos los demás grupos e incluso por encima del promedio nacional. El gráfico muestra lo siguiente: mientras que entre 2009 y 2010 el desempleo urbano en la población afrodescendiente se disparó en un 11,4 % y posteriormente en un 14,2 %, para el 2019, de nuevo alcanza un nivel muy

superior del 12,5 %, en tanto que la media nacional urbana fue de 5,6 % y en la población mestiza fue de 5,2 % (gráfico 5).

Gráfico 5



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019).

3. Panorama laboral

A continuación realizaremos un examen del panorama laboral de los afrodescendientes del Ecuador en el 2019. De acuerdo con el INEC, a junio de 2019 la tasa de desempleo fue de 4,4 %, la tasa de empleo adecuado fue de 37,9 %, el subempleo se ubicó en 20,3 %, la tasa de otro empleo no pleno fue del 26,4 % y el empleo no remunerado fue del 10,4 % (INEC, 2019b, p. 5). En relación con la población afrodescendiente, la situación laboral muestra una tendencia histórica de mayor desempleo en relación con los demás grupos de autoidentificación. Así, mientras los afroecuatorianos presentan una tasa de 10,4 % de desempleo, en la población mestiza es de 4,5 % y en la población blanca es de 4,6 %. Por su parte, para junio de 2019, el subempleo en los afrodescendientes fue de 25,5 %, mientras que en los mestizos fue de 19,3 % y en blancos de 15,1 %. En cuanto al indicador de empleo pleno, los afrodescendientes alcanzaron el 30,6 % frente al 42,1 % en mestizos y 42,5 % en blancos. Por último, se muestra el indicador de subempleo por insuficiencia de tiempo de trabajo, el cual en los afrodescendientes fue de 21,4 % frente al 16,1 % en los mestizos y 12,7 % en los blancos (tabla 6).

Tabla 6
Indicadores de empleo y desempleo en Ecuador junio 2019 por grupos de autoidentificación

Período	Indicadores	Nacional	Área	Grupos de autoidentificación					
				Total	Urbano	Indígena	Afroecuatoriano	Mestizo/a	Blanco
jun-19	Empleo Bruto (%)	63,9	59,8	81,4	62,1	62,2	62,9	64,2	50,7
jun-19	Empleo Global (%)	95,6	94,4	98,0	89,5	95,5	95,4	96,3	82,8
jun-19	Empleo Adecuado/Pleno (%)	37,9	47,0	17,7	30,6	42,1	42,5	17,2	7,0
jun-19	Subempleo (%)	20,3	19,1	18,9	25,5	19,3	15,1	36,3	17,2
jun-19	Subempleo por insuficiencia de tiempo de trabajo (%)	16,7	16,0	13,3	21,4	16,1	12,7	32,6	17,2
jun-19	Subempleo por insuficiencia de ingresos (%)	3,5	3,0	5,6	4,1	3,2	2,3	3,7	0,0
jun-19	Empleo no Remunerado (%)	10,4	4,8	30,9	4,9	8,1	10,2	9,0	11,2
jun-19	Otro Empleo no pleno (%)	26,4	22,7	30,4	28,2	25,3	26,8	33,8	35,7
jun-19	Empleo no Clasificado (%)	0,6	0,9	0,1	0,3	0,7	0,7	0,0	11,6
jun-19	Desempleo (%)	4,4	5,6	2,0	10,5	4,5	4,6	3,7	17,2
jun-19	Desempleo Abierto (%)	3,7	4,7	1,6	8,7	3,7	3,6	3,5	17,2
jun-19	Desempleo Oculto (%)	0,8	0,8	0,4	1,8	0,8	1,0	0,2	0,0
jun-19	Participación Global (%)	66,8	63,3	83,0	69,4	65,1	65,9	66,7	61,3
jun-19	Participación Bruta (%)	47,5	46,0	58,8	53,1	50,5	55,9	50,8	59,7

Fuente: Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo (Enemdu).

Población de referencia: La población en edad de trabajar, personas de 15 años y más. Afroecuatoriano: afrodescendiente, mulato y negro. Montuvío: desde junio de 2007 hasta diciembre de 2009 no existía la categoría. Amazonía: Sucumbios, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe.

■ Coeficiente de variación superior al 15 %. El dato se debe utilizar con precaución.

(-) Estimación poco precisa, por tanto, no se considera.

4. Panorama de la educación en el pueblo afroecuatoriano

Una pregunta recurrente sobre el fenómeno de la afrodescendencia es: ¿cuál es el principal problema que este pueblo enfrenta para su desarrollo? Amén del racismo estructural, la discriminación institucional y los prejuicios raciales que pesan históricamente y que desde la esclavitud limitan el ejercicio de su ciudadanía, la mayoría de los estudios recientes coinciden en señalar la falta de educación, o la ausencia de un modelo de educación inclusivo, con pertinencia identitaria, lo que constituye la base de la negación de sus derechos. Esta carencia debe analizarse desde dos perspectivas: la primera, referida a la baja calidad y al poco acceso al sistema educativo, y la segunda tiene que ver con el modelo de educación que estas comunidades reciben y que no ayuda a fortalecer su identidad cultural y a enorgullecer su sentido de pertenencia a la diáspora africana.

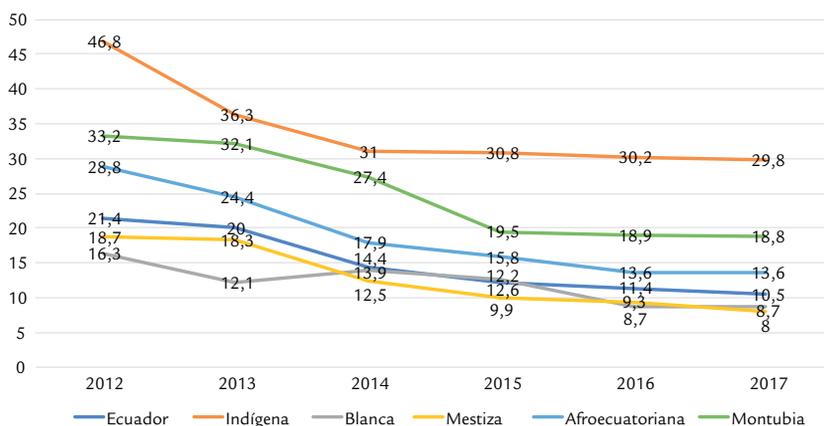
La formación escolar es una de las claves del buen vivir. Ninguna persona logra una movilidad social y un adecuado desarrollo humano sin una escolaridad suficiente. En este mundo moderno, eurocéntrico y capitalista aquellos grupos humanos o clases sociales que son preparados con una educación adecuada y con calidad logran ser competitivos. Aquellos “educados” alcanzan a acumular capital humano, se insertan de manera rápida en el mercado laboral, obtienen buenos ingresos y en definitiva gozan de una ciudadanía plena. Lo contrario es un escenario condenable. Sin educación la persona ve restringido sus derechos sociales, económicos y culturales, incluso puede ser víctima de atropellos, discriminaciones y violaciones de su condición ciudadana.

En suma: entre educación, desarrollo y garantía de derechos hay una estrecha conexión. Diego Luis Córdoba Pino, el primer senador negro en Colombia, en sus alocuciones durante la década de 1950 decía con vehemencia: “Con la educación se asciende a la libertad y con la ignorancia se desciende a la esclavitud”. Esta sentencia calza a la perfección en el caso afroecuatoriano, población que de acuerdo con los indicadores sociales presenta notables carencias en este campo. El primer indicador que demuestra la disparidad es el relacionado con el analfabetismo. La tasa de analfabetismo en el país ha tenido

una notable reducción en los últimos diez años. Para el 2006 los indígenas con el 27,66 % y los afroecuatorianos con el 11,55 % constituían los sectores con mayor analfabetismo, en comparación con los blancos (5,17 %) y los mestizos (7,32 %). Para el 2017, si bien hubo reducción del indicador, el orden de sectores más analfabetos no ha variado: indígenas 17,58 %, montuvios 11,88 % y afroecuatorianos con el 6,80 %, frente al 4,78 % de los mestizos y 4,93 % de los blancos.

Por su parte, de acuerdo con el INEC, la tasa de analfabetismo digital en el país ha bajado de forma sustancial de 32,40 % en el 2008 a 11,45 % en el 2016. En los afrodescendientes la tasa de analfabetismo digital es más alta que el promedio y que sus similares mestizos. Para el 2008 presentaron una tasa de 40,06 %, alcanzando una reducción importante hasta el 2016, cuando registraron el 13,61 %, algo significativo pero muy por encima del 9,33 % para los mestizos y 11,45 % para el promedio nacional (gráfico 6).

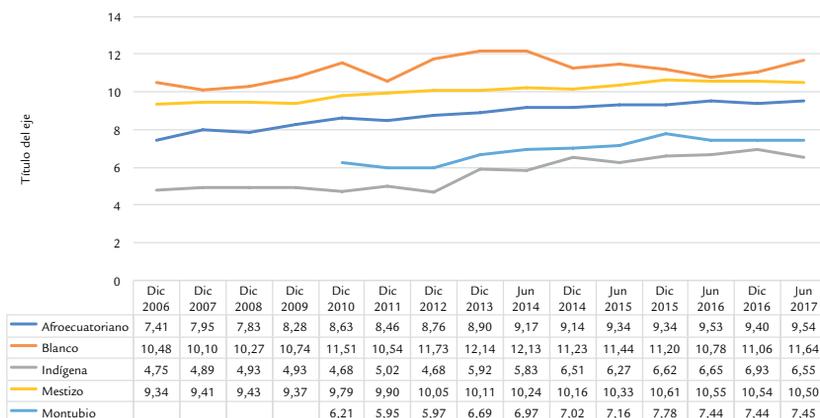
Gráfico 6
Analfabetismo digital 2012-2017



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2017).

Otro indicador que demuestra la disparidad en educación por etnicidad es el relacionado con la escolaridad. En diez años de registro el indicador ha aumentado en un año el promedio de años de estudio en el país, pasando de 9,06 años en 2006 a 10,12 años en 2017. En este campo los afroecuatorianos, si bien están por debajo de la media, la brecha no es muy grande, pues para el 2017 alcanzó un nivel de escolaridad de 9,54 años, pero en relación con la población blanca y mestiza, los afroecuatorianos llevan una desventaja, pues una persona autodefinida blanca tiene dos años de escolaridad más que los afrodescendientes, e incluso los mestizos poseen un año más (gráfico 7).

Gráfico 7
Tasa de escolaridad en el país 2006-2017



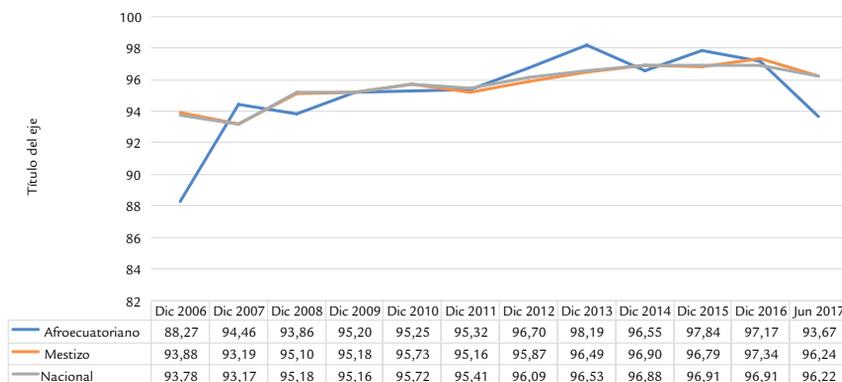
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019).

A continuación, otros indicadores sociales relacionados con la asistencia al sistema escolar: educación primaria (6 a 11 años), educación general básica (5 a 14 años), secundaria (12 a 17 años) y a la tasa específica de asistencia de 15 a 17 años de edad. De acuerdo con el INEC, la tasa neta de asistencia a la educación primaria en el país pasó de 93,78% en el 2006 a 96,22%. En tanto

que los afroecuatorianos avanzaron de 88,25 % en 2006 a 93,67 % en 2017, muy por debajo de los mestizos y del promedio nacional (gráfico 8).

Gráfico 8

Tasa neta de asistencia a educación primaria

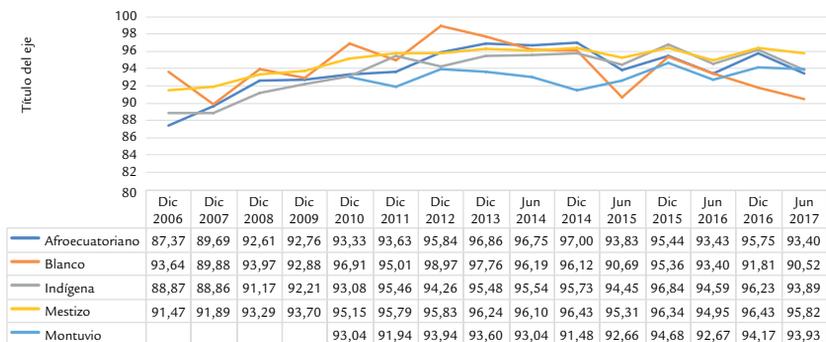


Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019)

De acuerdo con el INEC, la tasa neta de educación básica para 2017 fue de 95,39 cuatro puntos más que la alcanzada en el 2006 (91,18). Aunque las tasas son relativamente altas, en los afroecuatorianos ocurre una disparidad. Para 2006 poseían la tasa neta de asistencia a educación general básica más baja (87,37) en relación con los mestizos (91,47) y el promedio nacional. Aunque los afroecuatorianos lograron incrementar su tasa, incluso experimentando niveles muy altos para 2013 y 2014, luego comienzan a decaer hasta llegar a 2017 con una tasa de 93,4, dos puntos alejadas del promedio y de los mestizos (gráfico 9).

Gráfico 9

Tasa de asistencia a educación básica

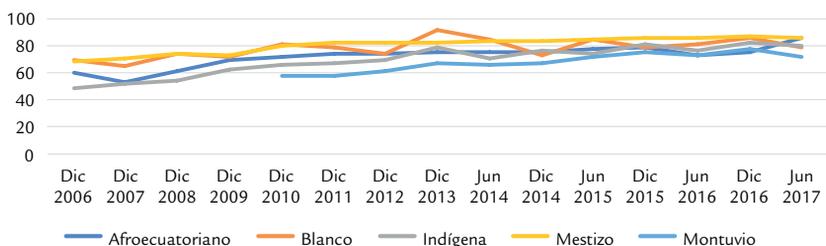


Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019).

En cuanto a la tasa neta de educación secundaria, según el INEC, para 2017 el promedio se ubicó en 84,65, lo que significó un gran avance respecto a la alcanzada en 2006, con 66,35. El gráfico muestra la evolución de la tasa neta de asistencia neta a educación secundaria para los afroecuatorianos, donde se comprende que si bien desde 2006 (60,10) hasta el 2016 (75,65) mantuvieron un nivel inferior al promedio nacional y al de los mestizos, incluso con una brecha de 10 puntos, para 2017 los afroecuatorianos logran alcanzar a sus semejantes, logrando una tasa de 85,25 muy por encima del promedio (84,65) y, de forma relativa, igual al de los mestizos (85,86) (gráfico 10).

Gráfico 10

Tasa neta de asistencia a educación secundaria

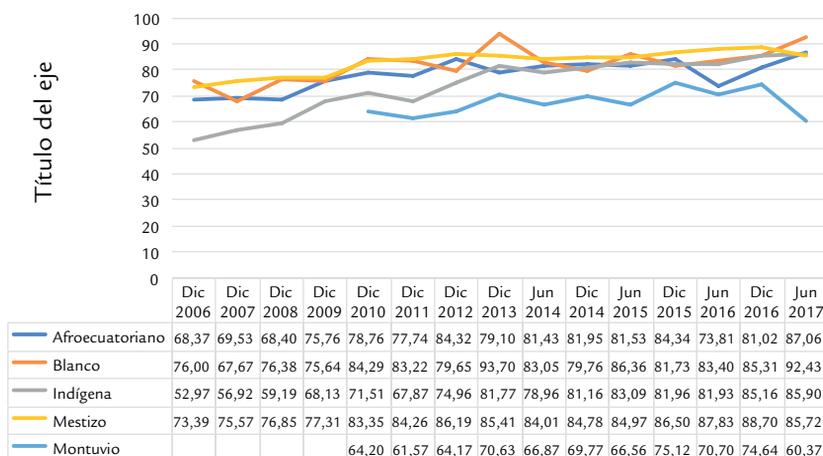


Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019).

Ahora, la tasa específica de asistencia es de 15 a 17 años de edad. Para 2006 la tasa específica de asistencia para este grupo a nivel nacional fue de 71,80, en tanto que los mestizos fueron superiores con 73,39 %, mientras que los afroecuatorianos ocupan el nivel inferior con 68,37%. Durante los diez años de medición los afroecuatorianos permanecieron por debajo de la media, aunque para 2017 se han presentado un incremento del 87,06 % en relación con el 85,72 en los mestizos y 84,79 del promedio nacional (gráfico 11).

Gráfico 11

Tasa específica de asistencia de 15 a 17 años de edad



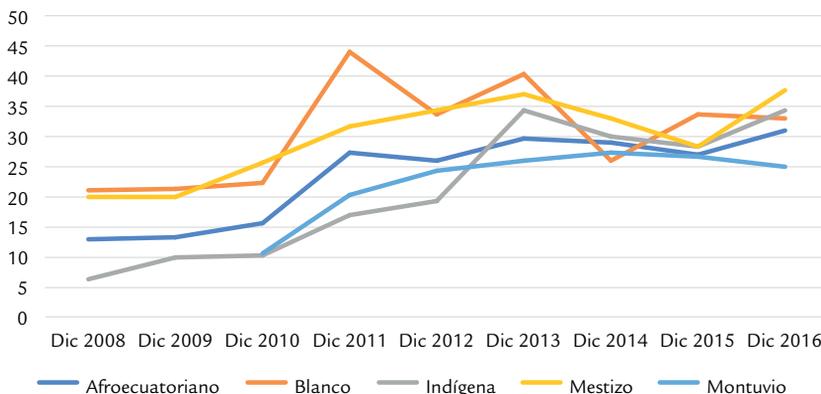
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019).

Se examina ahora el indicador de porcentaje de estudiantes que utilizan internet en establecimientos de educación básica y media, entre 15 a 19 años. De acuerdo con los datos del INEC, entre 2008 y 2016 el porcentaje aumentó de 18,51 % a 36,55 %. Entre los grupos de autoidentificación los estudiantes mestizos poseen el mayor uso de internet (37,62 % para diciembre de 2016), aunque es el grupo blanco quien entre 2008 y 2015 se mantiene por arriba incluso del promedio. Por su parte los estudiantes afroecuatorianos mantienen una tendencia inferior en todos los años de medición, incluso presentando una brecha considerable, pues para 2008 alcanzaron 12,81 %

en comparación con 20 % de los mestizos, en tanto que dicha distancia se sostienen para 2016, cuando los afroecuatorianos alcanzan 30 % respecto al 38 % mestizo (gráfico 12).

Gráfico 12

Porcentaje de estudiantes que utilizan internet en establecimientos de educación básica y media (entre 15 y 19 años)

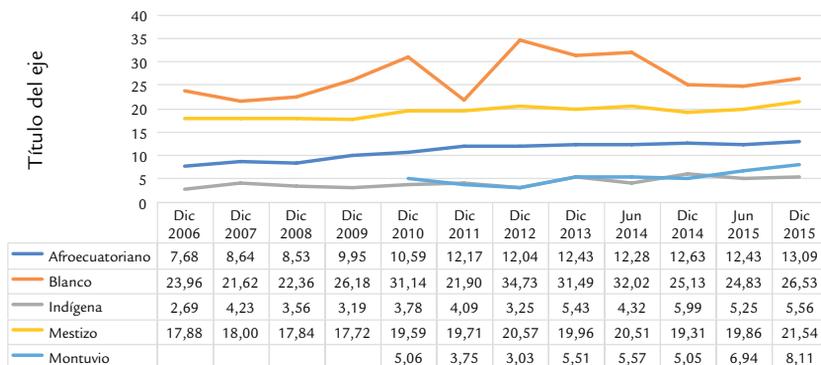


Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019).

Por último, se expone el indicador de tasa de acceso a la educación superior, el cual permite comprender el porcentaje de la población mayor de 24 años de edad que ha tenido acceso a la enseñanza de educación superior universitaria y no universitaria. De acuerdo con la Enemdu procesada por el INEC, a nivel nacional la tasa de acceso a la educación superior pasó del 17 % en el 2006 al 19,48 % en el 2015. El gráfico demuestra que el grupo de autoidentificación blanco es el que mayor acceso demuestra a la educación superior (universitaria y tecnológica), lo que demuestra una brecha muy ancha y marcada respecto a los afroecuatorianos. Mientras que para el 2006 el grupo blanco presentó 24 % de acceso, para los afroecuatorianos fue de 7,68 %, mientras que los mestizos 18 %. Estas brechas que separan de forma negativa a los afroecuatorianos del resto de la población se sostienen para 2015, cuando los afroecuatorianos lograron 13,09 % en comparación con la tasa de los blancos con 26,53 % y los mestizos 21,54 %, siendo el promedio nacional 19,48 % (gráfico 13).

Gráfico 13

Tasa de acceso a la educación superior



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019).

5. Análisis parcial

En esta sección se ha presentado un diagnóstico del panorama de los derechos económicos sociales de los afrodescendientes en Ecuador, a partir de los datos oficiales que publica el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), con base en el censo del 2010 y la serie de encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano Enemdu (2006 a 2019). Los datos presentados permiten concluir que, si bien es cierto que en los últimos diez años se ha logrado una importante reducción de la pobreza, la realidad es que las posiciones de los grupos históricamente discriminados en el país aún no varían, incluso desde la Colonia, además las brechas socioeconómicas que separan a los afrodescendientes de mestizos y blancos aún no se cierran y más bien tienden a ensancharse.

Este panorama crítico y desfavorable de los derechos sociales y culturales de los afrodescendiente en el país va marcado por situaciones de discriminación racial, exclusión social, política y cultural y por niveles de desigualdad socioeconómica. Los argumentos que se sostienen parten de la comprobación de la siguiente tesis que sostenemos a lo largo de las investigaciones que hemos desarrollado sobre el particular: “El hecho [de] que el pueblo afroecuatoriano presente un

panorama de pobreza, se debe a la desconexión económica, política y social que el sistema colonial les impuso a los esclavos y luego mantuvo con la colonización y el racismo (Antón, 2018). Esta tesis tiene un trasfondo histórico. Si bien la esclavitud debe aceptarse como un hecho oprobioso, no debemos eludir la responsabilidad del Estado, el cual optó por no reparar a los esclavizados, una vez proclamada su abolición en 1852. Este es un fenómeno crucial que profundizó la desigualdad, la cual se ha convertido en pobreza persistente y aguda. De modo que la estrategia de remediación debe ser consistente con el daño: la reparación por ser víctima de la esclavitud, la reparación entendida como un derecho constitucional (artículo 57), un imperativo moral, ético, filosófico y de economía política.

La segunda tesis tiene que ver con que en el país existe una estrecha relación entre raza y pobreza. Esta afirmación se comprueba al revisar el comportamiento de la pobreza y la extrema pobreza en el Ecuador, según la pregunta 16 del censo de población del 2010 referida a la autoidentificación étnica de las personas. Como se puede corroborar, tanto los datos del censo de 2010 como los de las encuestas periódicas de empleo y desempleo urbano, como la encuesta de condiciones de vida del 2014, permiten comprender que en Ecuador las personas que se autoidentificaron como blancas logran tener el menor índice de pobreza y menos pobreza extrema, luego, en la medida en que la piel se va oscureciendo, la pobreza va aumentando, así, los mestizos (que tiene la piel poco menos clara) son el segundo grupo con menos pobreza y menos pobreza extrema siguen los mulatos, continua aquellos que se identificaron como afrodescendientes o afroecuatorianos y, por último, aparecen en su orden los “negros”, los montuvios (que son la excepción dada la tonalidad clara de su piel, pero son un grupo compuesto por campesinos de todos los grupos socio raciales) y luego los indígenas, que también históricamente han sido racializados.

CAPÍTULO TERCERO

La calidad de la educación para los afroecuatorianos

1. Políticas públicas y calidad educativa

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS promovidas desde el Ministerio de Educación del Ecuador, en relación con la concepción y definición de la calidad educativa, presentan un desarrollo continuado e importantes antecedentes en el marco internacional, entre ellos: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT, Tailandia, 1990), el Marco de Acción de Dakar (2000) y la Declaración del Milenio (2000); estos mecanismos se constituyen en plataformas de gestión local para el cumplimiento del derecho a una educación de calidad.

En su investigación sobre los enfoques teórico-conceptuales subyacentes a las políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales en calidad educativa desarrollados en el período 1980-2010 en Ecuador, Minteguiaga (2014) da cuenta de los alcances y las limitaciones hasta hoy existentes, develando que, pese a los avances, el sistema educativo nacional presenta importantes desafíos de cara a la región y en lo concerniente a la implementación total de un modelo de calidad y cobertura integral:

Aunque la región está progresando de forma estable hacia la consecución de los seis objetivos de la EPT, para 2015 todavía quedan desafíos importantes que complementar (Unesco/Orealc, 2013, p. 4-5) y se recomienda hacer hincapié en tres puntos claves: 1) los logros en educación no son los mismos en todos los países y se pueden notar grandes diferencias no solo entre estos, sino también dentro de un mismo país; 2) se observan altos niveles de desigualdad en todos los países, en donde algunos de los factores determinantes son la clase social, el origen étnico y la ubicación geográfica; y 3) los criterios internacionales para evaluar el progreso de la educación cada vez más se centran en la calidad y no solo en medir la cobertura de la educación. El concepto de calidad es amplio y no incluye solo los logros de aprendizaje, sino también los procesos, las condiciones y los resultados (Minteguiaga, 2014, p. 8).

Estos marcos internacionales que sustentan la elaboración de nuevos estándares en educación han planteado una nueva concepción de la calidad educativa, posicionando algunas dimensiones interrelacionadas, a saber: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia (Mintegiuga, 2014, p. 9). Haciendo un corte histórico, desde la década de 1990, la visión y concepción de la calidad educativa significó la creación de redes y sistemas de evaluación basados en logros académicos, así como la instauración de reformas curriculares y de programas de lectocomprensión y proyectos de intervención social contra la pobreza. En este contexto, la calidad educativa aparece en las agendas de las políticas públicas, entendida desde un enfoque de eficiencia en el uso de los recursos y de la creación de las condiciones materiales para la enseñanza, así como de optimización de los resultados educativos. Surgen así nuevos planteamientos respecto a la transformación del papel del Estado en la provisión y modernización de los servicios sociales de la educación. Asimismo, se establece que las funciones del Estado deben centrarse en la definición de políticas que promuevan la eficiencia, el involucramiento de diversos actores y la participación de la sociedad civil, es decir, hay una nueva división de funciones entre el Estado y los demás ejecutores considerados a partir de esta época como actores decididamente educativos. (Mintegiuga, 2014, p. 36).

Proyectos como el EB-Prodec, el Programa Subregional Andino de Servicios Básicos Contra la Pobreza (Proandes, 1993),³ el Sistema Nacional de Medición de Calidad de la Educación y el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos —Pruebas Aprendo—,

3 El Programa Subregional Andino de Servicios Básicos Contra la Pobreza (Proandes, 1993) aplicó un enfoque de la calidad basado en la búsqueda de innovaciones pedagógicas en lectura comprensiva. En este sentido, estableció mejorar las condiciones de vida de niños, mujeres y familias de comunidades indígenas y negras en condiciones de pobreza, desarrollándose en diversos países andinos con la cooperación de Unicef. Sus metas se centraron en la disminución de los índices de repetición y deserción escolar y en el mejoramiento de los niveles de lectura comprensiva, mediante la validación de propuestas e instrumentos pedagógicos eficientes, así como la optimización del método de lectura (publicación de textos, elaboración de material complementario y apoyo técnico para los supervisores escolares). De igual manera, incentivó el desarrollo de técnicas de promoción de la lectura por medio de la sistematización e intercambio de experiencias y la aplicación y transferencia metodológica (Mintegiuga, 2014, pp. 48-52).

han implicado la formulación de nuevos estándares para concebir y medir la calidad de la educación. En tal sentido, la incorporación de la medición de los logros académicos configura un nuevo sentido ligado a la calidad educativa, vinculandola con la evaluación. La calidad concebida como sistema de medición de logros académicos impulsó un enfoque de eficiencia y la concentración de los esfuerzos en el mejoramiento de la educación básica en el país:

La calidad se centra entonces en la reorganización del sistema de gestión educativa mediante la descentralización y el manejo en red; en la dotación de infraestructura y equipamiento; en el desarrollo y la entrega de libros de textos a los niños; en la capacitación a los docentes, es decir, básicamente en la creación de condiciones materiales de enseñanza, y en las pruebas estandarizadas para la evaluación de los aprendizajes (Minteguiaga, 2014, p. 44).

De esta forma se llevó a cabo la construcción de un nuevo marco normativo: en 1996 se implementó la Reforma Curricular Consensuada, con el propósito de desarrollar destrezas para el aprendizaje. Por su parte, el sistema nacional de medición de la calidad de la educación se concibe como un mecanismo de monitoreo, medición y evaluación de la calidad de la oferta educativa; este modelo permite, tanto al Ministerio de Educación como a las instituciones y organizaciones vinculadas, el diseño y la ejecución de políticas de desarrollo en la calidad de la oferta educativa (Minteguiaga, 2014, p. 46). Esta reforma permitió por primera vez la implementación de una medición cuantitativa y cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aplicando un enfoque centrado en la revisión del nivel de conocimientos básicos adquiridos por los estudiantes y de sus capacidades de desarrollo desde las áreas fundamentales del saber. Así, se creó el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos, también conocido como Pruebas Aprendo, el cual estuvo vigente desde el año 1996 hasta el año 2000. En el año 2006 Ecuador se integra al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), el sistema de evaluación de desempeño estudiantil más importante de América Latina y el Caribe, gestado desde la Oficina Regional de

Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco (Orealc-Unesco) y ejecutado por intermedio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece). A su vez, lo anterior conllevó a la generación de un mecanismo de verificación del impacto real de las políticas públicas y los modelos de gestión educativa implementados hasta el momento, a partir de lo cual fue posible establecer ajustes y posicionar una visión global del avance real en términos de calidad. En este sentido, los resultados de las pruebas no fueron satisfactorios y develaron graves deficiencias aún en proceso de superación.

El despliegue de estas reformas ha implicado un nuevo enfoque de la calidad educativa, entendida desde la autonomía pedagógica, la descentralización administrativa y financiera y la mayor participación de la familia y la comunidad.⁴ En el período 2000-2010 se desarrollaron en el país diversas experiencias desde la plataforma Escuelas de calidad,⁵ basada en iniciativas ya en ejecución en el ámbito internacional. El Programa Escuelas Gestoras del Cambio⁶ (2008) partió de la concepción de la calidad como mejoramiento del desempeño de las escuelas, mientras que el programa del Gobierno ecuatoriano

4 Se crean así las Redes Escolares Autónomas Rurales (REAR [Redes Amigas], 1998) con el propósito de potenciar un enfoque de la calidad basado en la descentralización administrativa y financiera. Este programa surgió del convenio 1142-OC/EC entre la República del Ecuador y el Banco Interamericano de Desarrollo y se propuso conectar la calidad educativa con una forma de gestión escolar descentralizada, vinculando la escuela con la sociedad civil (Minteguiga, 2014).

5 En este marco se crea el Programa Nacional de Escuelas Unidocentes (2001) que propone un modelo de calidad concebido desde el fortalecimiento de la gestión docente multigrado, dirigido a las escuelas de un solo docente en el sector rural del país. Asimismo, se instaura el Programa Escuelas Lectoras (2002-2009), adscrito al Proyecto CETT (Center of Excellence in Training Teachers) para América Andina, Centroamérica y el Caribe, del cual también se derivó el Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM). En este sentido, la calidad educativa estuvo asociada al diagnóstico, mediante el cual se evidenciaron los bajos niveles de lectura y escritura, los altos índices de analfabetismo y deserción, así como el bajo rendimiento escolar en el Ecuador (Minteguiga, 2014, pp. 77-81).

6 Este programa inició sus actividades en el año 2008, producto de la acción conjunta del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup) y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (WVOB). Sus componentes son: 1) acompañamiento educativo para las escuelas; 2) formación docente de calidad para la Educación Básica; 3) prestación de servicios; 4) políticas públicas y participación social; y 5) sistematización y divulgación de experiencias (Minteguiga, 2014, p. 103).

enfocado en la construcción de las Unidades Educativas del Milenio⁷ (UEM) tuvo como misión la generación de infraestructura escolar de vanguardia:

El programa Unidades Educativas del Milenio se crea en julio del año 2008, mediante el Acuerdo Ministerial N. 244. Se trata de un programa integral centrado en la escuela que busca el mejoramiento de la calidad; aunque, como se verá, los aspectos de infraestructura y equipamiento ocupan un lugar privilegiado (aulas temáticas, bibliotecas, espacios de práctica de lectura, mobiliario ergonómico, laboratorios, centros de prácticas técnicas, deportivas y culturales, equipos y soportes tecnológicos de punta, etc.) (Minteguiaga, 2014, p. 114).

Las UEM representaron un avance significativo en los procesos de reforma educativa, a tal punto de ser consideradas como una política de Estado emblemática, posicionada como una propuesta visionaria de educación moderna, ejecutada bajo la autoridad del entonces presidente Rafael Correa Delgado y su plataforma de gobierno conocida como la Revolución Ciudadana. Las UEM fueron presentadas como parte de un proyecto de revolución educativa de alta inversión estatal en infraestructura (megacolegios) y equipamiento, todo ello como parte del compromiso con el progreso de la calidad educativa y de los principios asumidos en la nueva Constitución de 2008, la Ley de Educación Superior (LOES, 2010), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), el Plan Decenal de Educación, entre otros.

Sin embargo, el modelo de ejecución de las UEM ha planteado serios cuestionamientos relacionados con la revisión crítica de lo que se considera un enfoque basado en una visión homogeneizante de la educación, calculado desde la masificación, con base en modelos de administración híperburocratizados y desarrollados en deterioro de

7 El art. 1 DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS DEL MILENIO señala que: “Las Unidades Educativas del Milenio (UEM) son instituciones educativas fiscales, con carácter experimental de alto nivel, fundamentadas en conceptos técnicos, administrativos, pedagógicos y arquitectónicos innovadores y modernos, como referentes de la nueva educación fiscal en la República del Ecuador, en aplicación de los derechos y garantías constitucionales, los compromisos internacionales, las políticas de estado, el Plan Decenal de Educación aprobado en consulta popular el 26 de Noviembre de 2006 y los objetivos y planes trazados por el gobierno ecuatoriano”.

la autonomía de los modelos de educación propia, comunitaria, de tradición milenaria-ancestrales, alternativas y diversas de los pueblos y las nacionalidades del Ecuador. De manera particular, se resalta la fuerte amenaza que las UEM representaron y representan aún hoy para los procesos históricos de la Educación Intercultural Bilingüe, esto es, riesgos asociados a fenómenos como la irrupción forzada de modelos de urbanización acelerados en la ruralidad, impuestos bajo una lógica progresista y un modelo desarrollista-modernista que representa más la tecnocratización de la educación, sin que esto remita necesariamente a una reforma pensada a partir de la innovación pedagógica y la verdadera optimización de los recursos educativos.

En la actualidad, las políticas vinculadas a los sistemas de evaluación de desempeño académico constituyen un eje central en la medición de la calidad educativa del país. Los Estándares de Calidad Educativa (2012) se construyeron como orientaciones de carácter público con el fin de señalar las metas educativas a conseguir en pro de una educación de calidad. Estos estándares marcan el conjunto de destrezas del área curricular que los estudiantes deben desarrollar en sus procesos de pensamiento y que deben verse reflejados en sus desempeños.

En cuanto a los profesionales de la educación, los Estándares de Calidad Educativa establecen las pautas para el buen ejercicio docente, profesional o directivo, ordena el diseño y ejecución de estrategias de mejoramiento y fortalecimiento fundamentados en los resultados de la evaluación y la autoevaluación. De igual manera, dictaminan procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyan al cumplimiento de los resultados de aprendizaje establecidos. (Ministerio de Educación, 2012).

De este modo, los Estándares de Calidad Educativa son el fundamento para los modelos de Gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente; todos estos principios están planteados en el marco de la Política Nacional del Buen Vivir que promueve el respeto de las diversidades culturales de los pueblos, las etnias y las nacionalidades del país, la ejecución de prácticas institucionales inclusivas y el avance de la calidad en los procesos

de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en este instrumento se consolidan los procesos básicos de gestión de la educación desde las dimensiones de planificación estratégica, gestión administrativa, pedagogía curricular, convivencia escolar y la relación entre las instituciones educativas y la comunidad (Ministerio de Educación 2012). Tanto las matrices de los estándares de gestión escolar, las de desempeño profesional directivo y las de desempeño profesional docente fueron estructuradas a partir de componentes básicos de desarrollo como la organización institucional, el desarrollo profesional, la información y comunicación, la infraestructura, equipamiento y servicios complementarios, estableciendo en cada uno de estos aspectos indicadores de cumplimiento de la calidad educativa (Ministerio de Educación, 2012).

A posterior, mediante el Acuerdo Ministerial No. ME-2016-00107-A del Ministerio de Educación, se han actualizado los Estándares de aprendizaje en las áreas básicas del conocimiento (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física y Educación Cultural y Artística), formalizando de esta manera la evaluación externa orientada a la medición de los logros de aprendizaje y ordenando que La Subsecretaría de Fundamentos Educativos sea la responsable de la coordinación, junto al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval),⁸ para que el ajuste de los indicadores de calidad de la educación se realice en función de estos nuevos Estándares de Aprendizaje e Indicadores de la calidad educativa (Ministerio de Educación, 12 de noviembre de 2016).

En su informe denominado *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*, el Ineval (2016) da cuenta del panorama nacional de la educación en términos del rol de los estudiantes, los docentes y la oferta educativa, brindando un análisis basado en los indicadores de inversión (Producto Interno Bruto [PIB]), inversión pública e inversión en educación), en los indicadores de eficiencia (alfabetización, matrícula

8 El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) se creó como un organismo público con autonomía plena. Tiene la misión de promover una educación de excelencia por medio de la evaluación del Sistema Nacional de Educación y de todos sus componentes. Nació el 26 de noviembre de 2012 y la base legal para su creación se fundamenta en la Constitución de la República del Ecuador (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016).

escolar, asistencia escolar, deserción, estudiantes promovidos) y en los resultados de aprendizaje (estructura de la evaluación, resultados por provincia, autoidentificación étnica, nivel socioeconómico y cultural, etc.). En estos términos, la evaluación anual Ser Estudiante dirigida a los alumnos de 4.º, 7.º y 10.º de Educación General Básica y de 3.º de Bachillerato es fuente primordial de observación del estado de la adquisición de conocimientos en las áreas fundamentales del saber, siendo así que los resultados globales arrojados para el 2016 muestran que el país mantiene un promedio aceptable —aunque no destacado y en muchos niveles deficiente—, con notables brechas entre las provincias del centro del país en relación con las regiones históricamente relegadas (Ineval, 2016).

En relación con lo anterior, la reforma implementada mediante el Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2017-00091-A modifica los estándares de Gestión escolar, desempeño profesional docente y desempeño profesional directivo, imponiendo referentes reorganizados para la evaluación interna y externa orientada a la medición de la gestión escolar y al desempeño docente y directivo de las instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. La Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación Educativa opera como órgano regulador y ejecutor en los procesos de auditoría y asesoría educativa (Ministerio de Educación, 1 de noviembre de 2017).

2. El problema de la educación de calidad para los afrodescendientes en Ecuador

En este apartado nos interesa presentar los indicadores de calidad educativa relacionados con los resultados de las pruebas de rendimiento escolar que aplica el Ineval mediante las pruebas Ser estudiante dirigidas a los alumnos de 4.º, 7.º y 10.º de Educación General Básica y a los de 3.º de Bachillerato.⁹ Recordemos que las evaluaciones buscan determinar el nivel alcanzado por los educandos con

9 La evaluación Ser Bachiller se aplica en conformidad con lo prescrito en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI 2011), Art. 199, donde se establece que “El examen de grado es una prueba acumulativa obligatoria de Bachillerato, que el estudiante rinde en el tercer año de este nivel como requisito previo a la obtención del título de bachiller, la nota del examen, equivale en el promedio al 30 %”.

respecto a los estándares de aprendizajes establecidos por el Ministerio de Educación e incluyen encuestas de factores asociados cuyo fin es contextualizar las características del entorno de los estudiantes y conocer cómo dichos factores (culturales y económicos) inciden en su logro académico (Ineval, 2016, p. 96). Las pruebas evalúan las áreas de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, con una medición de 0 a 1000, donde el puntaje obtenido entre 700-800 significa que el examen ha sido aprobado con un nivel de desempeño elemental; el puntaje comprendido entre 801 a 949, implica que el resultado de la prueba es satisfactorio; finalmente, un puntaje de 950 a 1000 es considerado un rendimiento excelente. Menos de 700 puntos se considera insuficiente.

De acuerdo con el Ineval (2016, p. 98) los resultados de aprendizaje tomados desde el 2014 hasta el 2015 para cada ciclo escolar combinan los promedios de 4.º, 7.º y 10.º de Educación General Básica y 3.º de Bachillerato. En general, el promedio de aprendizaje en la escala de 0 a 1000 es cercano a los 730 puntos, lo que corresponde a un nivel elemental en términos de los logros alcanzados que bien pudiera bajar hasta niveles incluso inferiores (aprobado o de insuficiente).

3. La calidad del aprendizaje en los afroecuatorianos

Un primer aspecto del nivel de calidad del aprendizaje de los estudiantes de secundaria es el relacionado con el promedio global y el promedio global ajustado de 4.º, 7.º y 10.º de Educación General Básica y 3.º de Bachillerato, según la variable de autoidentificación étnica, para las evaluaciones tomadas entre 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 (ver tabla 7).

Tabla 7

Promedio global y promedio global ajustado de 4.º, 7.º y 10.º de Educación General Básica y 3.º de Bachillerato, según variable de autoidentificación étnica, ciclos 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016

Ciclos 2013-2014; 2014-2015; 2015-2016	4 grado (media 776)		7 grado (media 739)		10 grado (media 721)		3 bachillerato (media 754)	
	Global	Global ajustado	Global	Global ajustado	Global	Global ajustado	Global	Global ajustado
Blanco-mestizo	783	790	748	754	727	730	764	762
Afroecuatoriano	753	766	705	720	699	710	705	715
Montuvio	816	838	735	755	734	752	711	722
Indígena	740	763	700	721	691	710	712	727
Otro	745	754	747	743	717	718	720	725

Fuente: Ineval (2016).

De acuerdo con los resultados globales y en comparación con todos los grados de evaluación, los afroecuatorianos apenas han alcanzado puntajes elementales entre 699 y 766 puntos, presentando así un desempeño inferior al promedio nacional y en ningún caso superior o equivalente al de los grupos de estudiantes blanco-mestizos, mientras que estos mismos resultados muestran que los estudiantes afroecuatorianos solo superan a los indígenas. De este modo, tomando solo los puntajes globales del 4.º, los afroecuatorianos alcanzaron 753 puntos respecto a 776 de la media y 783 puntos obtenidos por los estudiantes blanco-mestizos. En el caso del 7.º, los afroecuatorianos obtuvieron 705 puntos globales de 739 de la media, en tanto que los estudiantes blanco-mestizos lograron un puntaje de 748. En relación con el 10.º grado, los afroecuatorianos alcanzaron un puntaje inferior de 699 en relación con la media de 739 puntos, mientras que los estudiantes blanco-mestizos lograron 727 puntos. Por último, para el 3.º de Bachillerato, los afroecuatorianos alcanzaron de nuevo un puntaje global de 705 con respecto a la media de 754 y a los 764 puntos de los estudiantes blanco-mestizos.

Visto de esta manera, teniendo en cuenta que en las pruebas implementadas por el Ineval los afroecuatorianos e indígenas han obtenido puntajes generales muy inferiores a la media nacional y a los obtenidos por los grupos blancos-mestizos, concluimos este análisis con el desempeño de los estudiantes afroecuatorianos en las pruebas Ser Bachiller del ciclo 2017-2018.

De acuerdo con los resultados de las pruebas Ser Bachiller 2017-2018, los resultados de los jóvenes afroecuatorianos son los siguientes: la nota del examen de grado promedio fue de 7,29, apenas más bajo que el promedio nacional de 7,62 y 7,67 en el caso de los estudiantes autoidentificados como blanco-mestizos. En cuanto al puntaje para postular a un cupo de acceso a la Educación Superior, los estudiantes afroecuatorianos lograron un promedio 666 puntos, siendo este más bajo que el nacional (708) y que el obtenido por los estudiantes blanco-mestizos (714). En cuanto a las evaluaciones correspondientes al dominio de áreas como Matemáticas, Lingüística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, los estudiantes afroecuatorianos de nuevo obtienen puntajes más bajos que el promedio nacional y que el de los estudiantes blanco-mestizos, superando tan solo a los estudiantes indígenas (tabla 8).

Tabla 8
Resultados pruebas Ser Bachiller 2017-2018

Evaluación	Cantidad de estudiantes programados	Cantidad de estudiantes evaluados	Nota examen de grado	Puntaje de postulación a la educación superior	Nota examen de grado (ajustado)	Dominio Matemático	Dominio Lingüístico	Dominio Científico	Dominio Social
Nacional	298 317	294 578	7,62	708	7,63	7,47	7,81	7,55	7,66
Afroecua	13 623	13 441	7,29	666	7,32	7,1	7,45	7,24	7,37
Blan/mes	256 558	254 357	7,67	714	7,65	7,51	7,86	7,59	7,7
Indígena	15 155	14 989	7,28	675	7,63	7,24	7,4	7,17	7,32
Montuvío	9977	9900	7,45	683	7,62	7,24	7,61	7,42	7,54
Otro	1210	1195	7,48	690	7,45	7,37	7,62	7,41	7,5

Fuente: Ineval (2018).

4. Resultados generales de la prueba Ser Bachiller 2017-2018 y los afroecuatorianos

Las tablas relacionadas a continuación muestran los resultados de las pruebas del Ineval ciclo 2017-2018 desagregados por grupos de autoidentificación en los dominios (áreas) de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje y Literatura. En lo concerniente al desempeño de los estudiantes afroecuatorianos se tienen los siguientes datos: En Matemáticas el 41,2 % fue insuficiente y el 42,2 % elemental. Es decir, 8 de cada 10 estudiantes afrodescendientes presentan un panorama crítico en el aprendizaje de las matemáticas. En el caso de Lengua y Literatura y Ciencias Naturales, los estudiantes presentan una mejora, aún crítica, pues el 26,4 % de ellos reprueba Lenguaje y otro 47,1 % se ubica en el nivel elemental. En tanto que, para Ciencias Naturales, tenemos 28,9 % de los estudiantes reprobaron, mientras que el 53,2 % se ubicó en el nivel elemental. Tan solo en el área de Estudios Sociales los estudiantes afroecuatorianos presentan avances considerables con el 25,9 % en el nivel insuficiente y 53,2 % en el nivel elemental. En definitiva, la excelencia de los estudiantes afroecuatorianos para el ciclo 2017 y 2018 se evidencia en el siguiente resultado: 2 % en Lenguaje y Literatura, 1,3 % en Ciencias Naturales, 0,9 % en Matemáticas y 1,9 % en Estudios Sociales (ver tablas 9, 10, 11 y 12). El gráfico 14 presenta un resumen de los logros de la calidad educativa de los estudiantes afroecuatorianos en los cuatro niveles de aprendizaje.

Tabla 9

Dominio educativo en Matemáticas, prueba Ser Bachiller 2017-2018

Evaluación	Cantidad de estudiantes evaluados	Dominio matemático			
		Insuficiente	Elemental	Satisfactorio	Excelente
Nacional	294 513	27,5 %	43,7 %	25,9 %	2,9 %
Blan/mestí	254 299	26,0 %	43,5 %	27,3 %	3,1 %
Afroec	13 439	41,2 %	42,2 %	15,7 %	0,9 %
Indígena	14 984	32,6 %	50,5 %	15,6 %	1,3 %
Montu	9900	37,8 %	39,4 %	20,8 %	2,0 %
Otro	1195	31,0 %	43,7 %	23,8 %	1,6 %

Fuente: Ineval (2018).

Tabla 10
Dominio educativo en Lenguaje y Literatura,
prueba Ser Bachiller 2017-2018

	Dominio Lingüístico				
	Cantidad de estudiantes evaluados	Insuficiente	Elemental	Satisfactorio	Excelente
Nacional	294 513	16,9 %	41,6 %	36,1 %	5,4 %
Blan/mesti	254 299	15,4 %	40,8 %	37,9 %	5,9 %
Afroec	13 439	26,4 %	47,1 %	24,5 %	2,0 %
Indígena	14 984	27,4 %	48,5 %	22,0 %	2,1 %
Montu	9900	24,2 %	42,4 %	28,5 %	5,0 %
Otro	1195	21,3 %	44,4 %	30,8 %	3,4 %

Fuente: Ineval (2018).

Tabla 11
Dominio educativo en Ciencias, prueba Ser Bachiller 2017-2018

	Dominio Científico				
	Cantidad de estudiantes evaluados	Insuficiente	Elemental	Satisfactorio	Excelente
Nacional	294 513	20,7 %	49,7 %	25,9 %	3,8 %
Blan/mesti	254 299	19,4 %	49,4 %	27,1 %	4,1 %
Afroec	13 439	28,9 %	53,2 %	16,5 %	1,3 %
Indígena	14 984	33,5 %	48,8 %	16,0 %	1,7 %
Montu	9900	24,6 %	50,5 %	22,0 %	2,9 %
Otro	1195	23,2 %	53,8 %	20,8 %	2,3 %

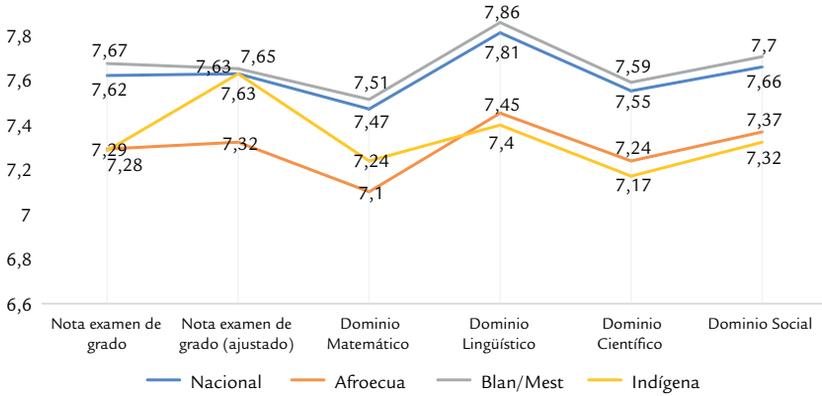
Fuente: Ineval (2018).

Tabla 12
Dominio educativo en Sociales, prueba Ser Bachiller 2017-2018

	Dominio Social				
	Cantidad de estudiantes evaluados	Insuficiente	Elemental	Satisfactorio	Excelente
Nacional	294 513	18,4 %	46,6 %	30,5 %	4,6 %
Blan/mesti	254 299	17,3 %	45,9 %	31,8 %	4,9 %
Afroec	13 439	25,2 %	51,4 %	21,4 %	1,9 %
Indígena	14 984	25,9 %	53,2 %	19,8 %	1,2 %
Montu	9900	23,0 %	46,7 %	25,2 %	5,1 %
Otro	1195	21,9 %	48,6 %	26,9 %	2,5 %

Fuente: Ineval (2018).

Gráfico 14
Resultados pruebas ser bachiller ciclo 2017-2018



Fuente: Ineval (2018).

5. Las consecuencias de la mala calidad de la educación en los afroecuatorianos

Las estadísticas sociales advierten que la población afroecuatoriana no accede de manera idónea al sistema educativo. La poca formación y profesionalización de los afroecuatorianos repercute en su dificultad de acceso a empleos dignos y mejor remunerados. De allí que sea común ver a los afroecuatorianos ocupando pocos puestos en el sector moderno de la economía. Más bien, gran parte de esta población se dedica a la venta informal ambulante, mientras que los oficios más recurrentes son los de obreros, jornaleros, guardias de seguridad, empleados domésticos, soldados y policías.

La restricción para que los afroecuatorianos accedan a la educación de calidad somete a esta población a un círculo vicioso que impide su desarrollo socioeconómico. Dado su bajo nivel de escolaridad, se les dificulta competir en igualdad de condiciones en el mercado laboral, por lo tanto, su situación de pobreza se agudiza. En este ámbito los datos hablan por sí solos: en el 2015 la tasa de desempleo más alta del país correspondió a la población afroecuatoriana, con el 8,3 %, mientras que el promedio nacional se ubicó en el 4,8 %;

mientras que, durante ese mismo año, el ingreso promedio mensual de una persona afroecuatoriana fue de 453,9 dólares, en tanto que el promedio nacional fue de 512,8 dólares, el de un mestizo de 535,3 dólares y el de una persona blanca fue de 715 dólares.

Otro asunto que hace problemática la educación para los descendientes de la diáspora africana es el modelo y la calidad. Es sabido que en territorios ancestrales como Esmeraldas o el valle del Chota la educación se imparte con una infraestructura deficiente, sin herramientas tecnológicas, bajo condiciones precarias y en muchas veces con fenómenos como el ausentismo de los docentes. Más aún, lo más grave es que los contenidos que se imparten son ajenos a la realidad sociocultural de los estudiantes. Tanto el currículo como la pedagogía les dan la espalda a los valores de la identidad afroecuatoriana y desestimulan el orgullo étnico del educando y de la comunidad educativa. Esto quiere decir que, como regla general, un niño o niña afrodescendiente se educa sin conocer la historia de sus ancestros y los valores trascendentales de su cultura. Asimismo, los textos escolares no muestran los aportes de la afroecuatorianidad a la construcción de la nación y mucho menos se les enseña que ser “negro” o afroecuatoriano implica todo un universo de valores positivos que sobrepasan los estereotipos de la marimba, la bomba y el fútbol.

La falta de educación se convierte en una encrucijada que obstaculiza el desarrollo de los afroecuatorianos. Tenemos entonces que si a este grupo poblacional se le restringe el derecho esencial de la educación de calidad se entendería que es el resultado de una nación racista y excluyente. Por tanto, los principios constitucionales de igualdad y multiculturalidad constituirían una falacia. Frente a esto, el Estado debe ser auténtico en la aplicación de políticas y garantías de derechos a los ciudadanos. Por un lado, se deben incrementar los esfuerzos dirigidos a cerrar las brechas de acceso a la educación que existen entre los grupos étnicos. Para esto, las políticas de acción afirmativa, en especial las medidas para aumentar los niveles de acceso a la educación universitaria para los afrodescendientes debe ser una medida urgente. Otro asunto de vital importancia es impulsar un modelo de educación con enfoque en la cultura, la identidad y la historia de estas comunidades invisibilizadas por el sistema racista.

Estamos hablando entonces de la etnoeducación, materia a la que la segunda parte de este libro se dedica de manera amplia.

6. Etnoeducación: propuesta de política pública de un modelo de educación con pertinencia identitaria

Las políticas públicas relacionadas con la consolidación de una propuesta de etnoeducación ecuatoriana es producto de un contexto histórico demarcado por los procesos de exigencia de los derechos humanos, colectivos y culturales por parte del Movimiento Social Afroecuatoriano, a su vez vinculado a un contexto internacional de organizaciones y redes de la sociedad civil afrodescendiente y de plataformas de representación política.

La agenda de acciones de empoderamiento común, reparación y restitución de derechos integra cuestiones relacionadas con la deuda vigente del Estado-nación ecuatoriano frente a la instauración de un proyecto de desarrollo y de conformación de la identidad nacional, cuyo origen colonial significó una amenaza material, simbólica y real a la vida e integridad de millones de seres humanos africanos y afrodescendientes sometidos a la deshumanización en nombre de un proyecto civilizatorio de enormes contradicciones que aún persisten en la actualidad.

En este contexto, la etnoeducación emerge como un proyecto de integración social y reconocimiento de los acervos epistémicos-espirituales de origen milenario-ancestral insertos en las tradiciones vivas del pueblo afroecuatoriano. Su origen se relaciona con los procesos organizativos autónomos y antisistémicos de la década de 1970, integrando un complejo de acciones promovidas por un grupo articulado de intelectuales, académicos, autoridades comunitarias tradicionales, incluyendo la familia extensa afroecuatoriana.

Fruto de este trabajo fue la creación, entre otros, del Centro de Estudios Afrodescendientes (CEA) en 1979 en Quito y el Centro Cultural Afroecuatoriano (CCA, 1981), iniciativas que permitieron la conformación de una línea de base sobre la visión de la educación como eje de transformación social frente a las realidades de exclusión racial, económica, política, educativa y social. De igual manera,

se promovió desde entonces el establecimiento de los principios de la etnoeducación, entendida como modelo paradigmático para la inclusión educativa, en el que confluyen los saberes de la oralidad afroecuatoriana y de la diáspora afrodescendiente en conexión con África.

García Salazar, cultor, maestro y obrero de los procesos organizativos afroecuatorianos (1944-2017), definió la etnoeducación como un proceso de enseñanza-aprendizaje *casa adentro*, elaborado para el fortalecimiento de lo propio —según el mandato de las autoridades mayores (ancestrales)—, por lo cual, etnoeducar constituye un proceso de (re)aprendizaje desde la reivindicación de las manifestaciones, prácticas, conocimientos y saberes heredados de manera tradicional y reseñados como una respuesta anticolonial y liberadora.

Es así que la etnoeducación afroecuatoriana se constituye en un proceso educativo dinámico que contribuye al desarrollo de la identidad mediante el fortalecimiento de la conciencia histórica y social del Ser afroecuatoriano. Entendida como un proceso de permanente reflexión y construcción colectiva, la etnoeducación afroecuatoriana refiere por lo menos dos estadios de desarrollo: 1) *casa adentro*, entendida como la dimensión de construcción intrínseca, autónoma, desde el principio de autodeterminación del pueblo afroecuatoriano. Su manifestación conlleva un conjunto de prácticas comunitarias en diálogo con el pasado-presente-futuro de la cultura propia; 2) *casa afuera*, como escenario de diálogo de la interculturalidad crítica en la educación y de vinculación con el Estado, sus representantes y la comunidad más amplia (Pavón, Rojas y Angola, 2011).

Desde el 2003 el modelo de etnoeducación afroecuatoriana ha logrado importantes resultados, como la declaratoria de los ejes fundamentales de la vida y el desarrollo humano, siendo estos la preservación y acceso a la territorialidad y al medioambiente, la generación de estrategias de desarrollo productivo y participación política, los derechos colectivos, la interculturalidad, el libre acceso a una educación de calidad, etc. En la actualidad, su coordinación está a cargo de las mesas provinciales de etnoeducación (Comisión Nacional de Etnoeducación) y la Mesa Nacional de etnoeducación afroecuatoriana (2018).

El enfoque de la calidad educativa del proyecto de etnoeducación se centra en la promoción de una reforma curricular que integre las epistemologías y el legado socio-histórico y cultural del pueblo afroecuatoriano, la superación de las marcadas brechas de acceso a la Educación General Básica (EGB), Media y Superior, la formulación-aplicación de pedagogías antirracistas y el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto último teniendo en cuenta que los territorios ancestrales afroecuatorianos presentan enormes desafíos al permanecer rezagados en relación con la media nacional en los resultados de las pruebas educativas recientes.

La Ley de Derechos Colectivos de los Pueblos Negros o Afroecuatorianos (2006) constituyó uno de los principales instrumentos jurídicos a partir del cual se ha formulado el modelo de etnoeducación afroecuatoriana, estableciendo en su artículo 5 que, en los planes y programas de educación básica y bachillerato, figurará como eje transversal el conocimiento de las culturas negras o afroecuatorianas del país, al tiempo que se garantiza la etnoeducación afroecuatoriana. (Pavón, Rojas y Angola, 2011). Otro instrumento fue el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (2009) que contempló la ejecución de programas de fomento y acceso a la EGB, Media y Superior, así como la creación de las Cátedras de Estudio Afrodescendientes en las universidades del país.

6.1. Por unas políticas educativas con pertinencia y calidad

La educación con calidad y pertinencia constituye un derecho constitucional. El artículo 343 la Carta de Montecristi de 2008 dispone: “El Sistema Nacional de Educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El Sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El Sistema Nacional de Educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Constitución de 2008, art, 343).

A doce años de expedido este mandato, su aplicación y consecuentes beneficios aún no se concretan de manera específica en la población afroecuatoriana. Para este grupo, la implementación de políticas públicas que funcionen como garantía al ejercicio de este derecho sigue siendo un desafío. Por ejemplo, si bien la Constitución ordena la aplicación de un modelo de “educación integradora con visión intercultural”, las organizaciones y el movimiento social afroecuatoriano continúan reivindicando una política pública efectiva de educación con sentido identitario. Dicha demanda se resume en la enseñanza de la cultura y la historia afrodescendientes mediante el establecimiento de programas de etnoeducación y la creación de cátedras de estudios de la diáspora africana en las Américas.

Es de reconocer que en los últimos diez años se han dado avances por parte del Estado en materia de políticas de educación intercultural, con un énfasis en los pueblos indígenas, quienes históricamente han exigido la aplicación de un modelo educativo intercultural bilingüe. De esta manera, el Ministerio de Educación ha dado pasos importantes en las políticas públicas de educación e interculturalidad; sin embargo, el marcado énfasis en la visión indigenista ha opacado la perspectiva afrodescendiente. Es por ello que hoy en día las organizaciones demandan con más ahínco el reconocimiento de la etnoeducación como parte oficial del sistema educativo, esto por cuanto consideran que se trata de una propuesta innovadora, que propone elementos educativos transformadores y cuya implementación contribuirá a revertir la situación de opresión, pobreza y desigualdad que persiste en la población afrodescendiente del país.

Otro problema que en materia de educación enfrentan los afroecuatorianos es el relacionado con la calidad, la cobertura y el acceso. El Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el artículo 243, establece que: “La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas” (Asamblea Nacional, Ley de Educación Intercultural, 2009, art 243). Consecuente con esto, el Plan Nacional

de Desarrollo para el Buen Vivir de 2009 propuso “una mejora sustancial del acceso a la educación, una disminución del índice de analfabetismo, la mejora de la calidad de la educación superior, mayor investigación” y además reconoce que “las brechas a nivel de etnia, género, edad, discapacidades, movilidad humana y territorio persisten” (Senplades, 2009, p. 183).

Sin embargo, la gratuidad de la educación no es suficiente para garantizar el acceso, ni equiparar el nivel en la formación de la ciudadanía desagregada por autoidentificación étnica. En el caso de los afroecuatorianos, el bajo rendimiento escolar y las limitaciones para conseguir un cupo universitario constituyen un problema adicional a la reclamación de un modelo de educación con pertinencia identitaria y de calidad. Frente a esto, la Constitución de Montecristi, en su artículo 11, plantea el derecho a las acciones afirmativas como una medida para garantizar el principio de la igualdad y superar las desigualdades socioculturales. En consecuencia, el Gobierno ecuatoriano expide en el 2009 el Plan Plurinacional Para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (Decreto 60 de 2009). En esta política de inclusión se propone el Programa de fomento y acceso a la educación secundaria y superior, que pretende el establecimiento de una política de cuotas para garantizar el acceso a la educación a todos los sectores históricamente discriminados. Para el caso del sistema de Educación Superior, esta política está refrendada en la Ley Orgánica de Educación Superior, artículo 74 (LOES, 2011).

Otra importante política pública en relación con los desafíos de los afroecuatorianos en materia de educación con pertinencia identitaria y de calidad ha sido establecida por el Ministerio de Educación mediante el ACUERDO Ministerial Nro. MINEDUC-ME2016-00045-A, del 20 de mayo de 2016, en el cual “[...] se reconoce a la etnoeducación como un proceso educativo, cultural, social, político y epistémico; establece la instalación de la Mesa de etnoeducación afroecuatoriana y dispone que la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe ponga en ejecución estas y otras acciones en pro de que los contenidos del proceso etnoeducativo lleguen a ser parte del currículo nacional”. Este acuerdo ministerial también dispone que

[...] en reconocimiento a la tradición cultural y oral afroecuatoriana, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe designe como “Guardianas de los Saberes” a aquellas instituciones educativas que tengan significativa presencia de población afrodescendiente o que estén ubicadas en territorio con mayor población afrodescendiente. En estas instituciones educativas deberá incorporarse con énfasis el enfoque de etnoeducación en el proceso educativo institucional [...]

Para cumplir con el Acuerdo Ministerial 00045A, el Ministerio de Educación impulsa algunas acciones relacionadas con la conformación de la Comisión Nacional de Etnoeducación, compuesta por docentes afroecuatorianos de todo el país, muchos de los cuales pertenecen a las organizaciones de la sociedad civil. Desde octubre de 2015 este equipo de trabajo ha impulsado la creación de módulos de estudio con temas afrodescendientes desde el nivel de Educación Inicial hasta el Bachillerato. Este material fue entregado al Ministerio, aunque todavía no se ha aplicado al ejercicio educativo en el aula de manera general.

Otra actividad importante ha sido la designación de las Instituciones (educativas) Guardianas de los Saberes. Para ello, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, encargada de ejecutar el Decreto, emitió una disposición nacional dirigida los distritos educativos para que éstos rindieran informes sobre los centros educativos que cuentan con un número significativo de población estudiantil afroecuatoriana o que están ubicados en territorios de mayoritaria población afrodescendiente. De existir el 40 % o más de población afroestudiantil, estas Instituciones serían designadas como “Guardianas de los Saberes”.

Con base en el mandato ministerial, se reportaron dos escuelas en la provincia de Imbabura, dos en Carchi y tres en Esmeraldas, quedando por fuera provincias con significativa población afroecuatoriana como Guayas, Pichincha y Santo Domingo. La pregunta que se hacen las organizaciones es sobre los motivos de la baja aplicación de dichas políticas etnoeducativas en lugares con alta presencia afrodescendiente. Quizá la respuesta (aunque sea en principio hipotética) es la negación de la importancia del tema y el afianzamiento

de estereotipos discriminatorios, excluyentes y racistas, por ejemplo, cuando se establece que: “la Etnoeducación debe aplicarse en las comunidades donde las instituciones son de población mayoritariamente afrodescendiente”.

La propuesta de incorporar la etnoeducación al sistema de Educación Nacional tiene el objetivo de transversalizar sus contenidos y metodologías, con la finalidad de que sean incluidos en el currículo nacional, para que impacten a todo el universo de la población estudiantil, formando así nuevos modelos de pensamiento más incluyentes y respetuosos de la diferencia y la diversidad cultural. El objetivo es que “el Otro conozca de nosotros”, en este sentido, la tesis que más defienden las organizaciones afroecuatorianas en relación con la poca implementación de las políticas etnoeducativas tiene que ver, desde su perspectiva, con la deficiente voluntad política de las autoridades educativas locales, además de la falta de representantes afroecuatorianos en los espacios de toma de decisiones para promover los temas concernientes a las acciones afirmativas para los afrodescendientes.

CAPÍTULO CUARTO

Educación superior, acciones afirmativas y políticas de cuotas para el acceso a la universidad en Ecuador

EN ESTE CAPÍTULO se analizan fenómenos asociados con la implementación de las políticas de cuotas y acciones afirmativas para el acceso de los grupos históricamente discriminados al Sistema Nacional de Educación Superior, esto, con base en el artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Luego de un período caracterizado por el incremento de las demandas ciudadanas en pro del cumplimiento de los acuerdos establecidos en la LOES, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador (Senescyt) al fin presentó el Acuerdo N. 2017-065 del 3 de abril de 2017, mediante el cual se expide el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) (Senescyt, 2017). Este instrumento regula tanto el proceso obligatorio que los aspirantes deberán seguir para el acceso a las instituciones de educación superior públicas, así como “la implementación de políticas de cuotas a favor del ingreso al sistema nacional de educación pública y particular y las acciones afirmativas para el acceso a la educación superior pública”.

La puesta en marcha de esta reglamentación genera expectativas en relación con su capacidad real de incluir a grupos poblacionales excluidos, como es el caso del pueblo afroecuatoriano que ha denunciado de manera reiterada la continuidad de las brechas de acceso al Sistema Nacional de Educación Superior y el no cumplimiento de las cuotas de ingreso obligatorias. Es así que, en este capítulo, analizaremos las potencialidades, logros y dificultades en la implementación del sistema de cuotas y el alcance de las acciones afirmativas en la universidad ecuatoriana, mediante la exposición de los siguientes temas: 1) el problema de la equidad en el ingreso al sistema universitario con la reforma a la LOES; 2) los datos sobre el acceso al sistema

universitario para los pueblos y nacionalidades; y 3) la reforma a las políticas de acceso a la educación superior y las acciones afirmativas para los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

1. Equidad en el ingreso al Sistema Nacional de Educación Superior y reforma a la LOES

El 17 de mayo de 2018, la presidenta de la Asamblea Nacional Elizabeth Cabezas Guerrero remite al presidente del Ecuador Lenín Moreno el proyecto de ley reformativa a la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 (Asamblea Nacional de Ecuador, 2018). Transcurridos ocho años de vigencia de esta normativa que durante la Revolución Ciudadana pretendió reestructurar el Sistema Nacional de Educación Superior, se planteó un paquete de reformas que, según el Senescyt, apuntaba a la superación de una serie de problemáticas identificadas durante la aplicación de la LOES, siendo estas: a) la superposición de competencias de los organismos de educación superior (CES, Ceaces y Senescyt); b) la debilidad de los sistemas de admisión al sistema universitario; c) la urgencia de mejores criterios pertinentes de autonomía responsable; d) el debilitamiento de la formación técnica y tecnológica y la desvalorización de la misma; e) otras problemáticas asociadas a las normas para la garantía de la calidad, los procedimientos para la evaluación de carreras y programas académicos, entre otros. Dentro de las reformas efectuadas, se destaca la necesidad de mejorar el modelo de admisión e ingreso a las universidades. Según el Senescyt, la propuesta es “fortalecer el sistema de nivelación y admisión en condiciones de igualdad para mejorar el acceso con criterios de equidad basados en la libertad de elección, por méritos académicos del estudiante y disponibilidad de cupos y la corresponsabilidad de las IES” (Secretaría de Educación Superior, 2017, p. 12).

Como lo hemos señalado, las reformas a la LOES surgieron a partir de una serie de críticas realizadas a las políticas de modernización del Sistema Nacional de Educación Superior impulsadas en el gobierno de la Revolución Ciudadana. Dentro de los cuestionamientos, se destaca la insuficiente democratización del acceso a las universidades ecuatorianas. En este sentido, la posición del Gobierno defendía una aparente ampliación en los cupos de acceso a la universidad, a raíz de la centralización que operó en el modelo del Examen Nacional de Educación Superior

(ENES) regido por la meritocracia, en la medida en que la LOES determinó que los puntajes del ENES eran el mecanismo legítimo para garantizar un equilibrio en las oportunidades de acceso a la educación profesional. Sin embargo, un manifiesto del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad plantea que “el sistema de ingreso a las universidades públicas adoptado desde el año 2011 no favorece la democratización, no cumple los objetivos que anunció tener y, al contrario, reproduce y profundiza las desigualdades e injusticias que declara dejar atrás” (Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad, 2015).¹⁰

En este manifiesto se muestra un rechazo al sistema de ingreso basado en los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas del ENES. Las razones de este rechazo se basan en los siguientes argumentos:

- Las pruebas ENES de aptitud verbal, cálculo y razonamiento abstracto, más que evitar sesgos socioeconómicos y culturales, lo que producen es la profundización de las discriminaciones, pues las aptitudes se construyen en las relaciones de los individuos con sus entornos, y dichos entornos son desiguales, pues en el país existen sectores diferenciados por un mundo de acceso a oportunidades y fomento de capacidades.
- Las pruebas estandarizadas no permiten siquiera una igualdad de oportunidades. Las ventajas heredadas son indiscutiblemente determinantes en los resultados de este tipo de pruebas para acceder a la universidad, por lo tanto, tienden a reproducir las desigualdades iniciales. Cuando la igualdad de oportunidades pretende desconocer las desventajas de partida, el resultado es que la desigualdad de posiciones reproduce las diferencias que en un principio anunciaba revertir. Asimismo, las habilidades y competencias señaladas son también resultado de procesos de aprendizaje desarrollados en el sistema educativo, por lo que los estudiantes formados en establecimientos con mayores recursos están en notable ventaja sobre los demás, es decir, sobre la mayoría, en gran parte provenientes de establecimientos educativos rezagados o en regiones desfavorecidas.
- Si bien el Gobierno planteaba que con la aplicación de estas pruebas los pobres, indígenas, afrodescendientes y otros grupos marginados en Ecuador no estarían siendo discriminados, sino que, por el

10 Manifiesto ENES. Una mirada crítica al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador. <https://universidadsociedadec.wordpress.com/manifiesto-enes/> (1-07-2020).

contrario, aumentaría su ingreso a la educación universitaria, no era posible corroborar o desmentir la veracidad de dicho argumento por cuanto las instituciones gubernamentales competentes no disponían públicamente de información que sustentara dicha hipótesis.

En efecto, uno de los obstáculos para realizar un balance respecto al carácter democrático y de acceso a la educación superior en condiciones de igualdad se debía a la falta de datos y estadísticas proporcionadas por el Senescyt, de manera que fuera posible hacer un análisis ajustado a la realidad en términos de los niveles de acceso al sistema universitario.

2. Acceso al Sistema Nacional de Educación Superior para los pueblos y nacionalidades en Ecuador

En la discusión planteada sobre la capacidad real del sistema de admisiones propuesto por el gobierno de la Revolución Ciudadana para democratizar el acceso a la educación superior de los jóvenes ecuatorianos y, en particular, de aquellos pertenecientes a los pueblos y nacionalidades, en el año 2015 publicamos en colaboración con Katty Valencia Caicedo, docente y especialista en evaluación del Ceaaces, un artículo sobre el impacto de las políticas públicas implementadas en el período 2012-2014 para el acceso de los jóvenes afroecuatorianos al Sistema Nacional de Educación Superior. A partir de los indicadores nacionales de ingreso las universidades proporcionados por el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación (SNNA), analizamos el número de afroecuatorianos, indígenas y montuvios inscritos y admitidos en las universidades públicas luego de la aplicación del Examen Nacional de Educación Superior (ENES). Asimismo, observamos qué promedios obtuvieron estos grupos poblacionales, los tipos de universidades en las que estos estudiantes fueron admitidos y las carreras escogidas.

Según las bases de datos del SNNA, entre 2012 y 2014, del total de estudiantes que rindieron exámenes, apenas el 2,88 % fueron afroecuatorianos; del total de estudiantes habilitados para postular al examen, únicamente el 1,99 % se autoidentificó como afroecuatoriano. Tan solo el 2,54 % de todos los estudiantes que obtuvieron un cupo fueron afroecuatorianos. En suma, la participación de los

afrodescendientes en todo el proceso del SNNA no supera el 3 %. Estas cifras justifican el reclamo que hacen las organizaciones afroecuatorianas cuando afirman que, bajo el anterior Sistema Nacional de Nivelación y Admisión fue muy bajo el porcentaje de jóvenes afroecuatorianos que logró un cupo para el ingreso a la universidad. Estas cifras no coinciden con las indicadas por el Gobierno, el que asegura que, entre el 2006 y el 2014, la tasa global de asistencia a la universidad aumentó el 23 % y que, incluso para indígenas y afroecuatorianos, la tasa de ingreso creció un 50 %. Genera grandes cuestionamientos el hecho de encontrarse con dos realidades distintas, en las que los datos del SNNA (datos reales de inscripción, aceptación, postulación y matriculación) no coinciden con los indicadores de las encuestas de empleo y desempleo que miden las tasas netas y brutas de asistencia a la Universidad (Antón y Valencia, 2015).

Para refrescar los datos al año 2018, solicitamos información consistente y oficial al Senescyt, con el objetivo de analizar las cifras reales de acceso de los jóvenes de los pueblos y nacionalidades del Ecuador al Sistema Nacional de Educación Superior. A partir de esos datos, su análisis permite comprender la eficacia y pertinencia de las políticas de cuotas obligatorias a favor del ingreso de los grupos históricamente excluidos y discriminados a la educación superior, según lo dispuesto en el artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010).

En consecuencia, de acuerdo con los datos presentados en el capítulo 2 de este libro, hemos analizado la tasa bruta de matrículas en el Sistema Nacional de Educación Superior, en la que se muestra el número de estudiantes matriculados en el nivel de educación superior, de forma independiente de la edad que tengan. De acuerdo con las cifras del INEC, la tasa neta de matrícula de ingreso de estudiantes nuevos al SNES fue de 35,4 % en el 2007, disminuyendo a 30,4 % en el 2016. Nótese que el índice general de ingreso de estudiantes a la educación superior aumentó entre 2007 y 2011, período en el cual entró en vigencia la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES 2010); no obstante, posterior a esta fecha, la tasa disminuyó hasta llegar incluso a los cinco puntos porcentuales, ubicándose por debajo de lo previamente registrado en el 2007.

El índice de matrículas de ingreso en los grupos de autoidentificación presenta el siguiente comportamiento: Para el 2007, la población blanca-mestiza registró las tasas más altas de matrículas de ingreso al SNES (39,6 % y 37,9 %, de forma respectiva); por su parte, los afroecuatorianos registraron un 17 % del total de matrículas, mientras que los pueblos y nacionalidades indígenas solo obtuvieron el 12,7 %. Transcurridos diez años desde la implementación de la LOES, la población blanca-mestiza continúa registrando un mayor índice en la tasa bruta de matrículas de ingreso (34,8 % y 33,4 %, de forma respectiva) en comparación con los afroecuatorianos, que registran el 16 % e indígenas con el 13,2 %. Por consiguiente, tal como se evidencia en el análisis de las matrículas de ingreso, es posible establecer que en la última década no hubo transformaciones en la jerarquización ni en las desigualdades de acceso al SNES entre los grupos de autoidentificación (población blanca-mestiza, afroecuatorianos e indígenas).

Como se evidenció en el capítulo 2 de este libro, cabe destacar que, a partir de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (Enemdu), hemos analizado aspectos relevantes relacionados con el acceso al SNES, teniendo en cuenta variables como la edad (personas de 25 años y más que hayan alcanzado el tercer nivel de educación superior), la tasa neta de ingreso a la educación superior, el número de individuos con títulos universitarios, entre otras. Aun cuando esta encuesta se trate de un sondeo de opinión, consideramos que sigue siendo un instrumento válido para hacer mediciones estadísticas. En este sentido, hemos identificado un patrón relativamente estandarizado: los grupos de autoidentificación blancos-mestizos siempre se ubican por encima del promedio nacional, en tanto que los pueblos y nacionalidades afroecuatorianas e indígenas están por debajo de dicho promedio. Sin embargo, para dilucidar la proporción real en la que acceden los jóvenes de los pueblos y nacionalidades al sistema universitario, es necesario ir a la fuente primaria: los datos de admisión generados por el Senescyt. Es así que, teniendo como base los datos proporcionados sobre el proceso de admisión al sistema universitario según los resultados de los exámenes ENES y las pruebas Ser Bachiller, encontramos lo siguiente:

Tabla 13

Resumen estadístico de proceso de ingreso al sistema de educación superior entre 2012 y 2018, según datos del Senescyt

	Afroec	Blancos	Indígenas	Mestizos	Montuv	Sin registro	Total
Inscritos a exámenes	92 812	68 658	96 154	2 043 178	72 164	441 051	2 814 017
Rindieron exámenes	85 563	63 752	89 595	1 922 265	66 528	75 300	2 303 003
Postulantes	54 903	45 634	52 735	1 358 745	45 136	170 502	1 727 655
Asignación cupo	25 738	20 926	26 868	674 156	24 777		772 465

Fuente: Senescyt (2018).

Entre 2012 y 2018, unos 2 814 017 estudiantes se inscribieron en las pruebas ENES y Ser Bachiller, con el fin de obtener un cupo universitario. De esta cifra, el 72,61 % se autoidentifica como mestizo, el 3,4 % como indígena, el 3,3 % como afrodescendiente y el 2,44 % como blanco, en tanto que un 18,25 % no registra autorreconocimiento identitario. Posterior al proceso de inscripción, un total de 2 303 003 estudiantes presentaron las pruebas; de este total, la población mestiza representa el 83,5 %, la población afroecuatoriana el 3,7 %, los pueblos y nacionalidades indígenas el 3,9 %, la población blanca el 2,77 %, el pueblo montuvio el 2,89 % y un 3,27 % sin registro de autoidentificación.

Luego del rendimiento de las pruebas ENES y Ser Bachiller, el paso siguiente consistió en la postulación de los estudiantes a las carreras universitarias. En total, 1 727 655 estudiantes solicitaron un cupo de ingreso a la universidad, de los cuales el 78,65 % se registró como mestizo, el 3,18 % como afroecuatoriano, el 3,05 % como indígena, el 2,64 % como blanco, el 2,61 % como montuvio y el 9,9 % sin registro de autoidentificación. En la etapa final, que consiste en la asignación de cupos, tan solo 772 465 estudiantes de los 2 814 071 examinados obtuvieron un cupo de ingreso a un programa académico universitario, quedando así por fuera del sistema un total de 2 041 551 personas. Del total de cupos asignados, el 87,27 % de la población estudiantil

se autoidentificó como mestiza, el 3,33 % afroecuatoriana, el 2,71 % blanca, el 3,48 % indígena y el 3,21 % montuvia.

Teniendo en cuenta los datos anteriormente expuestos, conviene señalar que más de 2 millones de jóvenes ecuatorianos (sin distinción de su autoidentificación étnica) quedaron por fuera del Sistema Nacional de Educación Superior entre el año 2012 y el 2018. De los que alcanzaron cupo, los grupos mestizos fueron la gran mayoría siempre superando el porcentaje que según el censo del 2010 corresponde a este grupo, entre tanto, para los pueblos y nacionalidades afroecuatorianos, indígenas y montuvios, el total de cupos asignados tan solo representa el 10,02 %, cifra notoriamente baja, teniendo en cuenta que, según el censo del 2010, los pueblos y nacionalidades del Ecuador constituyen el 21 % de la población.

Con el fin de profundizar y ajustar el presente análisis, resulta interesante observar la correspondencia entre el tamaño de la población en edad universitaria (es decir, jóvenes de 20 a 24 años, según el censo del 2010) y el porcentaje de población participante del proceso de admisión a las universidades entre 2012 y 2018. En este sentido, podemos encontrar la siguiente relación: mientras los afroecuatorianos entre 20 y 25 años representan el 8,04 % del total de población afrodescendiente, apenas el 3,33 % obtuvo un cupo de ingreso al SNES. Con respecto a los pueblos y nacionalidades indígenas, la correspondencia es de 7,05 % de población joven en edad universitaria frente al 3,48 % de jóvenes indígenas con cupos de ingreso. En el caso del pueblo montuvio ocurre algo similar: aunque los jóvenes entre 20 y 24 años representan el 6,49 % de su población, solo el 3,21 % de jóvenes con cupos de ingreso se autoidentificó como pertenecientes a este grupo étnico. Por el contrario, los datos referentes a la población mestiza muestran que de los jóvenes en edad universitaria el 72,76 % se reconoce como mestizo según el censo de 2010. Entretanto, del total de los jóvenes con cupo asignados, el 87,27 % se identifica como mestizo.

Cómo se puede observar en la tabla que sigue, la asignación de cupos por grupos de autoidentificación es superior en la población mestiza en comparación con su proporción demográfica, situación contraria en los pueblos y nacionalidades, donde su participación en asignación de cupos es mucho menor en comparación con su realidad demográfica. Esto demuestra que, al menos bajo el actual sistema de

asignación de cupos, existe una tendencia dominante en el grupo de autoidentificación mestizo, en tanto que los pueblos y nacionalidades acceden en proporciones mucho menores. Esto genera lo que hemos denominado en este estudio como la *brecha étnica de la desigualdad para el acceso a la educación superior*, fenómeno que constituye un factor negativo para el carácter plurinacional e intercultural de la nación ecuatoriana. La situación aquí descrita podría resultar incluso más grave si cruzamos la variable de autoidentificación con variables de clase, ingresos, sexo o ubicación geográfica, datos que no disponemos en la actualidad.

Tabla 14
Relación entre la población entre 20 y 24 años de edad
y la población con cupo universitario

Población en edad de 20-24 años			Población en el proceso de admisión		
Etnia	Total	Porcentaje	% Rendición examen	% Postulados	% Asignados
Afroecuatorianos	103 849	8,04	3,72	3,18	3,33
Blanco	67 898	5,25	2,77	2,64	2,71
Indígena	91 072	7,05	3,89	3,05	3,48
Mestizos	940 121	72,76	83,47	78,65	87,27
Montuvios	83 866	6,49	2,89	2,61	3,21
Otros	532	0,41	3,27	9,87	0,0
Total	1 292 126	100			

Fuente: Censo (2010) y Senescyt Base de datos (2018).

Para concluir, presentamos un análisis del comportamiento de las tasas de matrícula en el SNES, que, según nuestro criterio, es el dato duro y más real que permite dar cuenta de la manera en la que el sistema universitario de admisiones ha impactado en los pueblos y nacionalidades, de manera particular, durante el período de implementación del sistema de adjudicación de cupos por medio de la rendición de exámenes ENES y Ser bachiller. De acuerdo con el Senescyt, 1 306 431 de estudiantes fueron matriculados en el Sistema Nacional de Educación Superior, esto, en el período 2015-2016 en el caso de las universidades y 2016-2017 en el caso de los institutos técnicos y tecnológicos (tablas 15 y 16).

Tabla 15
 Número de matriculados en la educación superior
 (institutos tecnológicos y universidades)

Etiquetas de fila	Afroec	Blanco	Indígena	Mestizo	Montuvio	Mulato	Negro	No registra	Otro	Total general
Primer semestre 2016	434	140	464	17 373	329	55	59	1815	9	20 678
Primer semestre 2017	673	479	1084	29 688	729	158	143	1876	18	34 848
Segundo semestre 2016	519	322	873	26 041	560	159	100	2034	16	30 624
Segundo semestre 2017	787	1074	1814	34 275	1240	298	231	42	38	39 799
UES										
2015	20 854	15 150	18 674	439 086	6978	6043	2330	21 019	56 242	586 376
2016	21 010	13 015	19 179	464 761	7851	13 376	1516	38 628	14 770	594 106
Total general	44 277	30 180	42 088	1 011 224	17 687	20 089	4379	65 414	71 093	1 306 431

Fuente: Senescyt (2018)3.

Tabla 16
Porcentaje de matriculados en la educación superior (institutos tecnológicos y universidades)

Etiquetas de fila	Afroec	Blanco	Indígena	Mestizo	Montuvío	Mulato	Negro	No registra	Otro	Total general
ITT										
Primer semestre 2016	2,10 %	0,68 %	2,24 %	84,02 %	1,59 %	0,27 %	0,29 %	8,78 %	0,04 %	100,00 %
Primer semestre 2017	1,93 %	1,37 %	3,11 %	85,19 %	2,09 %	0,45 %	0,41 %	5,38 %	0,05 %	100,00 %
Segundo semestre 2016	1,69 %	1,05 %	2,85 %	85,03 %	1,83 %	0,52 %	0,33 %	6,64 %	0,05 %	100,00 %
Segundo semestre 2017	1,98 %	2,70 %	4,56 %	86,12 %	3,12 %	0,75 %	0,58 %	0,11 %	0,10 %	100,00 %
UES										
2015	3,56 %	2,58 %	3,18 %	74,88 %	1,19 %	1,03 %	0,40 %	3,58 %	9,59 %	100,00 %
2016	3,54 %	2,19 %	3,23 %	78,23 %	1,32 %	2,25 %	0,26 %	6,50 %	2,49 %	100,00 %
Total, general	3,39 %	2,31 %	3,22 %	77,40 %	1,35 %	1,54 %	0,34 %	5,01 %	5,44 %	100,00 %

Fuente: Senescyt (2018).

Según las estadísticas, el 77,4 % del total de estudiantes se auto-identifica como mestizo, el 3,33 % como indígena, el 2,31 % como blanco, el 1,35 % como montuvio, el 0,34 % como negro, el 1,54 % como mulato y el 3,39 % como afroecuatoriano. Estas tres últimas variables suman el 5,27 % de población afrodescendiente, lo que indica que, entre los pueblos y nacionalidades, los afroecuatorianos constituyen el grupo con el mejor porcentaje de ingreso al sistema universitario; sin embargo, esta cifra sigue siendo mucho menor en comparación con el total de la población afroecuatoriana entre los 20 y 24 años, que, según el censo del 2010, es del 8,05 %.

2.1 Solo universidades

Una vez efectuado el análisis de los datos, es posible responder a la pregunta central que motiva esta investigación: ¿cuántos jóvenes están matriculados en las universidades ecuatorianas y cuál es su pertenencia étnica? Según los datos del Senescyt, entre el año 2015 y 2016, 1 180 482 jóvenes estuvieron matriculados en las universidades y escuelas politécnicas del país, de los cuales, el 76,6 % se autoidentificó como población mestiza, el 5,5 % como afroecuatoriana, el 3,2 % como indígena, el 1,3 % como montuvia, el 2,4 % como blanca y el 6 % como otros.

Tabla 17
Matrícula universitaria para los años 2015 y 2016

Año	Afroecu	Blanco	Indígena	Mestizo	Montuvio	No registra	Otro	Total, general
2015	29 227	15 150	18 674	439 086	6978	21 019	56 242	586 376
2016	35 902	13 015	19 179	464 761	7851	38 628	14 770	594 106
Total, general	65 129	28 165	37 853	903 847	14 829	59 647	71 012	1 180 482

Fuente: Senescyt (2018).

Teniendo en cuenta el análisis anterior, es posible concluir que, en el período 2012- 2018, época en la cual la LOES instauró el criterio de mérito y el modelo de exámenes para el ingreso a la universidad, los jóvenes autoidentificados como mestizos representaron el grupo con mayor nivel de acceso por matrículas efectivas a la educación

superior, superando incluso la proporción que en un inicio le correspondería, teniendo en cuenta su proporción demográfica en relación con el grupo de edad (20 a 24 años, según el censo del 2010); esto quiere decir que, en la actualidad, existen más jóvenes mestizos en el Sistema Nacional de Educación Superior que en la totalidad del índice demográfico nacional. Este panorama es contrario al de los pueblos y nacionalidades afroecuatorianas, indígenas y montuvias, quienes se encuentran subrepresentados y, por lo tanto, se infiere que su porcentaje de acceso es muchísimo menor en relación con su realidad demográfica.

De esta manera, se evidencia la siguiente problemática: teniendo en cuenta los grupos de autoidentificación, existe una desproporcionalidad y un factor de inequidad en el acceso a la universidad. En este sentido, la cuestión planteada no tiene que ver con que la población mestiza acceda más a la universidad, puesto que nuestra intención no es cuestionar el proceso de admisión o la asignación de cupos universitarios. Más bien, el problema de investigación aquí formulado se refiere a la necesidad de garantizar, en lo mínimo, que el factor de igualdad de oportunidades se cumpla para que todos los jóvenes de los pueblos y nacionalidades tengan un acceso proporcional a su realidad demográfica. Siendo así, este estudio devela fenómenos complejos que van más allá de afirmar de manera simplista que unos tienen más oportunidad que otros. Lo que emerge en nuestro análisis es la existencia de una brecha étnica de la desigualdad, como muestra de la inequidad persistente y de la permanencia de una estructura socio racial que, desde la época colonial y debido a una combinación de factores, ha persistido en mantener en desventaja social y con pocas posibilidades de ascenso a los grupos históricamente discriminados.

Es así que planteamos un debate sobre la necesidad de construir un modelo universitario de verdad plurinacional, democrático, inclusivo, que favorezca en igualdad de oportunidades el derecho al desarrollo por medio del estímulo a las capacidades que otorga la educación universitaria. Denunciar las fallas del actual sistema de ingreso a la educación superior en relación con los pueblos y nacionalidades nos lleva a sugerir un modelo de mejora en los procesos de admisión

e ingreso, en el cual se mantenga el modelo de los exámenes y del mérito que quizá, interpretamos, se desea mantener. Frente al fenómeno de la exclusión de los pueblos y nacionalidades del acceso al SNES, ya la misma LOES, en su título IV, referido a la garantía del derecho constitucional de igualdad de oportunidades, plantea la articulación de medidas de acción afirmativa y un sistema de cuotas obligatorias en favor de los grupos históricamente discriminados.

3. El debate sobre las acciones afirmativas

Ya se cumplen diez años de la aplicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (octubre del 2010), la cual introdujo el tema de las políticas de cuotas o acciones afirmativas para garantizar, de forma obligatoria, el ingreso al sistema de educación superior a los grupos históricamente excluidos o discriminados en el Ecuador. (art. 74 de la LOES, 2010). Estas políticas hacen parte de un paquete de medidas que el Gobierno busca promover, con el fin de modernizar el sistema universitario y mejorar la calidad del sistema de educación que por mandato constitucional ha sido definido como gratuito y universal hasta el tercer nivel de enseñanza. Frente a esto, ¿qué ha pasado, desde la fecha inicial de implementación de la Ley, con las políticas de cuotas para los jóvenes afroecuatorianos?

Es preciso señalar que las políticas de cuotas son un instrumento de aplicación de acciones afirmativas surgidas del Movimiento Social Afrodescendiente en América Latina. Sus antecedentes se remontan a la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada en la ciudad de Durban (Sudáfrica, 2001). Por medio de este instrumento, se recomienda a los Estados nacionales impulsar medidas o políticas públicas de acción afirmativa, con el fin de resarcir las desigualdades, exclusiones y negaciones de derechos que han afectado a la diáspora africana.

En la actualidad, el debate sobre las acciones afirmativas para los afrodescendientes ha tomado relativa importancia, al menos en el contexto americano. Para Segato, las medidas de acción afirmativa “son mecanismos para compensar y revestir formas de discriminación

negativa que recayeran históricamente sobre categorías sociales vulnerables, como por ejemplo la población negra e indígena” (Segato, 2006, p. 13). Por su parte, Mosquera considera que “las acciones afirmativas hacen parte de las opciones para abordar las desigualdades sociales y la exclusión histórica de las minorías étnicoraciales (Mosquera, 2009, p. 6). Entretanto, Hermida argumenta que “las políticas de acciones afirmativas, tanto en la educación como en el trabajo, son parte de la historia de las ideologías antirracistas a escala internacional” (Hermida, 2007, p. 215).

La aplicación de medidas de acción afirmativa se ha experimentado con éxito desde inicios del siglo xx. Países como India, Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos y Malasia han pretendido, mediante este mecanismo, ofrecer un tratamiento diferenciado a las minorías raciales y culturales, con la finalidad de revertir los efectos de la discriminación que en gran parte de estos países ha operado de forma legal e institucional (Hermida, *ibid.*). El objetivo de su aplicación ha sido combatir el racismo con el establecimiento de medidas especiales en favor de la población afrodescendiente, como ocurrió en Estados Unidos desde las décadas de 1950 y 1960, generando así más participación y distribución de la riqueza en los sectores excluidos, aunque esto no implica, de manera necesaria, el fin de las prácticas y los efectos asociados a los prejuicios raciales. Recordemos que fue en Estados Unidos donde el régimen de segregación racial que se impuso después de la abolición de la esclavitud generó, durante la década de 1950, el movimiento de los derechos civiles, los cuales lograron que desde lo legal los afroestadounidenses alcanzaran la igualdad ciudadana en cuanto a acceso a los derechos sociales como educación y empleo sin segregación.

Los distintos enfoques conceptuales coinciden en que las acciones afirmativas, también conocidas como medidas de acción positiva, tienen soporte en los instrumentos internacionales de derechos humanos. Se entiende que tales mecanismos son fórmulas de políticas públicas de tipo compensatorio para remediar las asimetrías generadas por factores asociados a la vulneración de derechos de los grupos racializados y discriminados; por lo menos así se establece en el Convenio III de la Organización Internacional del Trabajo

(OIT) de 1958 (artículo 2) y en los lineamientos del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD), de 1965, en los que se introduce el concepto jurídico de *medidas especiales*, siendo estas implementadas de manera transitoria con el fin de reparar a los grupos vulnerados por el racismo y cualquier tipo de discriminación. De igual manera, el CERD, en su artículo 7, establece las “medidas inmediatas y eficaces en la esfera de la enseñanza, la educación, la cultura y la información”(Naciones Unidas, 1965). Otro instrumento internacional de derechos humanos que es de obligatoria mención es el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, el cual, en su artículo 26, insta a los Estados a adoptar medidas para garantizar que los pueblos y nacionalidades indígenas tengan acceso pleno a todos los niveles de educación.

En el caso de América Latina y el Caribe, la implementación de las acciones afirmativas es más reciente: cobra fuerza desde las últimas dos décadas del siglo pasado, cuando los movimientos sociales afrobrasileños demandaron del Estado políticas de cuotas raciales en el campo del empleo y la educación universitaria (Carvalho y Segato, 2002). Una experiencia exitosa ocurrió en el 2002 con la expedición de una política pública que reservaba el 20 % de cargos federales para brasileños descendientes de africanos. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible establecer una aproximación conceptual sobre las acciones afirmativas para afrodescendientes: las acciones afirmativas se definen como un conjunto de políticas de acción positiva de carácter temporal, en articulación con distintas instancias gubernamentales, ejecutadas mediante proyectos específicos de empoderamiento para los grupos culturales discriminados, en especial afrodescendientes, indígenas, mujeres y jóvenes, para garantizar su acceso a diferentes servicios: educación, salud, seguridad social, empleo, vivienda, generación de ingresos y otros.

En este sentido, Murillo Martínez (2010), experto asesor del CERD, argumenta que para ser viable, una acción afirmativa debe cumplir con los siguientes parámetros: a) la existencia de una desigualdad real que ubique a un grupo de personas en desventaja frente al resto de la población; b) la presencia de condiciones de desigualdad por pertenecer a un grupo étnico, sexual, etario, religioso, económico,

social, con discapacidad, etc.; c) el tratamiento diferenciado que se otorgue debe ser razonable y proporcional; y d) la aplicación de estas medidas diferenciadas debe ser temporal, hasta que se alcance la igualdad real (Murillo, 2010, p. 14).

Ahora bien, para que tales medidas de acción afirmativa se concreten, es necesario aplicar un amplio cuerpo legal, así como políticas públicas que favorezcan su ejecución. En el caso de Ecuador, la instauración de estas medidas se manifiesta como un mecanismo para combatir el fenómeno de la exclusión que ha afectado a los afroecuatorianos. Desde la Constitución del 2008, el Estado ha formulado un ordenamiento jurídico y ha trazado un conjunto de políticas públicas con el interés de aplicar acciones que favorezcan a los grupos históricamente excluidos y discriminados. En el tercer inciso del numeral 2, artículo 11 de la Constitución, se establece que “el Estado adoptará medidas de acción afirmativas para promover la igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad”. Además, dentro de los derechos colectivos que la Constitución establece para los pueblos y nacionalidades (artículo 57) se determina “no ser objeto de racismo ni de ninguna forma de discriminación fundada en su origen, identidad étnica y cultural” (Constitución, 2008, artículo 11 y 57).

En septiembre de 2009, el Gobierno ecuatoriano firmó el Decreto 60, mediante el cual adopta como política pública El Plan Plurinacional para la Eliminación de la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Una de las medidas concretas que el Plan contempla para la superación del racismo y la discriminación es la aplicación de acciones afirmativas que garanticen la inclusión social y los derechos económicos, de allí que el Plan también propone un “Programa de fomento y acceso a la educación secundaria y superior”. Este programa se refiere al establecimiento de una política de cuotas para garantizar el acceso a la educación secundaria y superior de todos los sectores históricamente discriminados, es decir, aquí se contempla una política basada en las acciones afirmativas.

Asimismo, la propuesta de crear cuotas para garantizar el acceso de los estudiantes afroecuatorianos e indígenas al SNES está refrendada en la Ley Orgánica de Educación Superior (2011), la cual, en su artículo 74 establece: “Las instituciones de educación superior instrumentarán de manera obligatoria una política de cuotas a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos y discriminados”. Este mandato de la LOES pone en reglamentación el inciso 2 del artículo 11 de la Constitución mencionado con anterioridad (Asamblea Nacional, 2011).

4. ¿Cómo aplicar el artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación Superior?

En su artículo 71, la LOES determina que el *Principio de igualdad de oportunidades* consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad. En relación con los pueblos y nacionalidades, propone el art. 74 referido a las Políticas de Cuotas: “Las instituciones de educación superior instrumentarán de manera obligatoria políticas de cuotas a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados” (Asamblea Nacional, 2011).

La reglamentación de este artículo se ha constituido en un motivo de movilización, interpelación y demanda por parte del movimiento social afroecuatoriano, el cual, luego de ejecutar diversas acciones e incidencias colectivas durante siete años, logra que la Senescyt establezca al fin, el 3 de abril de 2017, el Acuerdo Nro 2017-065, mediante el cual expide el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). Dicho instrumento regula tanto el proceso obligatorio que los aspirantes deberán seguir para el acceso a las instituciones de educación superior públicas, como “la implementación de políticas de cuotas a favor del ingreso al sistema nacional de educación público y particular, y las acciones afirmativas para el acceso a la educación superior pública” (Senescyt, 2017).

Este Acuerdo fue presentado a la nación en medio de un nuevo modelo de admisión de estudiantes a las universidades públicas; se estimaba que a partir de su implementación, se simplificarían los procesos, se garantizaría la transparencia en el otorgamiento de los cupos de ingreso, se afianzaría el libre ingreso, así como la libre elección de programas y universidades, y, de manera específica, se prometía que solo el puntaje obtenido por el estudiante en las pruebas de Ser Bachiller se convertiría en la llave para alcanzar un cupo en cualquier carrera y en cualquier universidad.

De igual forma, el Acuerdo del Senescyt, en su sesión II sobre Políticas de Acción Afirmativas, determina los mecanismos para que los estudiantes de los pueblos y nacionalidades del Ecuador (indígenas, montuvios y afroecuatorianos) puedan alcanzar un cupo en las carreras universitarias, en las cuales se debe destinar el 15 % del total de la oferta académica de cada universidad. Por su parte, en el artículo 55, se determina que “los estudiantes podrán cumplir más de una condición que los acredite a pertenecer a más de un grupo de políticas afirmativas, sin embargo, tendrán la obligación de elegir una sola de ellas”. De este modo, las acciones afirmativas se aplican a los siguientes grupos: Grupos de Alto Rendimiento, Grupos con Mérito Territorial, Grupo Islas Galápagos, Grupo Privados de la Libertad, Grupo de Carreras Focalizadas, y Grupos de Políticas de Cuotas. Este último grupo se refiere las personas históricamente excluidas y discriminadas que en la actualidad todavía enfrentan dificultades para el acceso a la educación superior. Las y los beneficiarios de las políticas de cuotas tendrán la posibilidad de ingresar a las instituciones de educación superior públicas que ofrecen cupos por políticas de cuotas y de acuerdo con los cupos de asignación preferencial. A partir de este Acuerdo, las universidades públicas y privadas favorecerán el ingreso al sistema de educación superior mediante la asignación del 15 % de la oferta académica vigente.

No obstante, aún no es claro cómo se va a distribuir y a ejecutar este 15 % de asignación de la oferta académica de las universidades. ¿Será solo para los grupos de políticas de cuotas obligatorias o incluirá a todos los grupos de acción afirmativa? Se considera que la adjudicación de los cupos para cada carrera se realizará de manera

automática, en función de los siguientes parámetros: a) ser parte del grupo seleccionado de cuotas; b) puntaje obtenido entre la nota del Examen ser Bachiller y la nota del proceso de admisión de las universidades; c) la oferta académica de cada institución de educación superior; y d) la postulación es de carácter libre y voluntaria.

Para la asignación de cupos, los aspirantes del grupo de políticas de cuotas seleccionados en las convocatorias competirán solo entre ellos y bajo el criterio de la meritocracia. De este modo, se propone que el 15 % de cada oferta de carrera sea destinada para admitir a aquellos jóvenes de los pueblos y nacionalidades que postulen bajo esta modalidad. Podría pensarse en dividir el 15 % en tres partes (montuvios, indígenas y afrodescendientes), teniendo en cuenta la reasignación de los cupos que el subgrupo de identificación no alcance a llenar. Este mecanismo debería operar de manera idéntica en todas las instituciones de educación superior privadas.

CAPÍTULO QUINTO

¿Por qué estudiar la experiencia educativa afroecuatoriana?

EL PROPÓSITO DE este capítulo es formular, desde los conocimientos académicos, investigativos e individuales de uno de los autores, Ethan Johnson, las cuestiones que han alentado el interés en examinar las experiencias educativas de los afroecuatorianos. En esta medida, se hace necesario aclarar que no es afroecuatoriano, es un hombre negro de Estados Unidos, de tal modo que el enfoque en la investigación de las prácticas educativas de los afroecuatorianos deviene de múltiples causas, sobre todo de su propia experiencia familiar, educativa y profesional. Ethan es descendiente de una familia conformada por un hombre negro y una mujer blanca, lo cual hace que, en el contexto latinoamericano, a menudo sea clasificado como una persona mestiza o mulata (categorías problemáticas) que se refieren a personas cuya ascendencia es racial y culturalmente mixta. No obstante, en Estados Unidos y, de forma particular, entre las personas de su generación, no ha existido o imperado el concepto de la mezcla racial y cultural al que refiere la categoría de *mestizaje*. De forma tradicional, en Estados Unidos, la identidad racial opera de manera diferente en comparación con el resto del mundo. En Estados Unidos, las prácticas asociadas a la identidad racial dominante que se han desarrollado son conocidas bajo la figura de la *Ley del hipodescenso* o la *regla de una gota*. Lo anterior significa que cualquier persona con rasgos de ascendencia africana de manera visible identificables es adscrita a la identidad negra. La *regla de una gota* ha recibido masiva atención en el ámbito académico, así que proponemos una breve revisión.

En contraste con América Latina, durante la época colonial en Norteamérica, hombres y mujeres blancoeuropeos/as invadieron la región en proporciones equivalentes, lo cual generó que siempre superaran en número a las personas negras-afrodescendientes que fueron esclavizadas en el continente. En términos de la reproducción

humana, esto significó que los hombres blancoeuropeos podían procrear con otras mujeres blancoeuropeas. De otro lado, en el desarrollo de la época colonial en Suramérica, el proceso de conformación de los asentamientos humanos fue diferente. Los hombres blancoeuropeos invadieron la región sin el acompañamiento de las mujeres blancas y casi siempre representaron una proporción menor a la de las personas negras africanas y a las poblaciones indígenas. Esto significó que esta población de hombres blancoeuropeos no tuviera otra opción para el establecimiento de intercambios sexuales que las mujeres indígenas y las mujeres negras africanas (Wade, 1997). No obstante, en la experiencia del colonialismo norteamericano, el patrón general fue que, a través de su dominación, los hombres blancos procrearon descendencia blanca por medio de modos formales y oficiales, tales como el matrimonio (con mayor frecuencia), sin embargo, también concebían niños racialmente mezclados, en general, por fuera de la institución formal del matrimonio. La reproducción de niños blancos dentro de la jerarquía racial imperante, en la que ser africano era equivalente a ser esclavo y ser esclavo era equivalente a ser africano, implicaba que estos niños crecieran para reemplazar la posición social de sus padres, ya fuera en las élites o en las clases media o baja. La descendencia racialmente mezclada e ilegítima (a menudo procreada a través de la violación y la coerción por parte de hombres blancos en América del Norte) fue relegada a la condición de esclavitud. Es esta diferencia sustancial en los patrones de asentamiento durante el colonialismo la que generó las condiciones para el desarrollo de la *regla de una gota* en América del Norte (Wade 1997).

En el caso de América Latina, las personas no blancas siempre han constituido la mayor parte de la población, por lo tanto, los niños concebidos y nacidos en este contexto tuvieron, a través de sus padres blancos, un lugar más preponderante, en comparación con América del Norte; de lo contrario, los hombres blancos de élite en Latinoamérica habrían tenido que condenar a sus socios no blancos (quienes representaban la abrumadora mayoría de la población) a la condición de esclavos. Las élites idearon una manera de controlar a la población de piel más oscura, ubicando a esta descendencia racialmente mixta como una barrera social, económica y política entre

ellos y las comunidades indígenas y negroafricanas. En consecuencia, tenemos que el mestizaje es un discurso antinegro y antiindígena y no una muestra de un mayor reconocimiento de la diversidad, como a menudo se afirma que es.

1. Regla de una gota

En Estados Unidos, el racismo antinegro se ha estructurado principalmente a través de la *regla de una gota* o la *Ley del hipodescenso*. Este concepto-ley se implementó en todo el sur de Estados Unidos y de manera indefectible en el resto del país, con lo cual las élites blancas, una vez abolida la esclavitud, aseguraban la continuidad de la explotación de la gente negra, de manera que aquellas personas o grupos con ascendencia africana identificable, en términos de su fenotipo o su tez, fueron y son hoy marcados como negros y, en consecuencia, tratados como inferiores o no ciudadanos. Desde el final de la era de los Derechos Civiles (década de 1970), la *regla de una gota* ha perdido parte de su influencia, sin embargo, la evidencia muestra que sigue dando forma a la jerarquía racial de manera importante. Por ejemplo, el examen de casi todos los indicadores socioeconómicos revela que los negros sufren opresión y explotación más que todos los demás grupos raciales, lo cual se evidencia en la falta de acceso a educación, vivienda, empleo, salud y en fenómenos como el encarcelamiento masivo (Desmond & Emirbayer, 2010). De manera significativa, los negros de piel más oscura sufren de manera desproporcionada dentro y a través de la *regla de una gota* (Johnson, 2019). Es decir, aquellos que son considerados “más negros” experimentan un castigo más severo por su tono de piel más profuso. En otras palabras, las estructuras fundacionales de la esclavitud y la antinegritud no han sido desmanteladas. Tenemos entonces que la influencia de la *regla de una gota* ha presentado algunas disminuciones en ámbitos como el matrimonio y las reivindicaciones de la identidad multirracial.

En la actualidad, las personas blancas y negras se casan en proporciones más altas que en cualquier otro momento de la historia (Desmond y Emirbayer, 2010). Relacionado con lo anterior, existe un número mayor de personas que se identifican como multirraciales (de ascendencia blanca y negra) que en el pasado. Sin embargo, la

evidencia también muestra que, entre todos los grupos raciales, los blancos y negros transgreden en menor proporción la división del romance racial, en comparación con todos los demás grupos (como los asiáticos y blancos). Mientras tanto, las personas multirraciales negras/blancas se identifican o se les atribuye la identidad negra en mayor proporción que a todas las demás personas multirraciales, lo que muestra que la *regla de una gota* sigue vigente (Bratter 2010).

La *regla de una gota*, que debe definirse de forma más acertada como una forma de racismo antinegro, ha tenido relevancia en la propia experiencia de Ethan Johnson como hombre racializado. Desde los cinco hasta los diez años de edad fue a una escuela en la que la inmensa mayoría de los estudiantes eran blancos. De hecho, Ethan, su hermano y su hermana eran los únicos niños negros en la escuela. Un día, teniendo cinco años de edad, se encontraba jugando en el patio de la escuela. Un joven llamado Ian, a quien consideraba su amigo, vino detrás de él con un tubo y le golpeó en la cabeza. Quedó inconsciente y cuando despertó su cabeza estaba sangrando. Los profesores de la escuela le preguntaron porqué lo había golpeado y él explicó que quería comprobar si los negros tenían la sangre de color verde. Es posible realizar búsquedas en Google con la entrada “¿Las personas de raza negra tienen la sangre verde?” y se encontrarán publicaciones bastante recientes relacionadas con este preconcepto. La idea que se difunde es que las personas negras son, de forma significativa, diferentes y que es posible encontrar la prueba de esta diferencia en el color de la sangre. Aunque es muy probable que Ian haya aprendido de manera errónea de sus padres que los negros tienen la sangre verde, esto aun así demuestra que la *regla de una gota* es real. La aparente mezcla racial y tez más clara de Ethan no lo hacían, ante sus ojos, una persona no negra. Es posible que si en la escuela hubiera existido un niño de tez más oscura, Ian hubiese llevado a cabo su experimento con él, sin embargo, en ese momento, Ethan era el único objeto disponible para Ian. Ethan preguntó a sus padres acerca de estos sucesos, ellos afirman que ante lo ocurrido no hubo consecuencias para Ian y muy poca o ninguna discusión en la escuela sobre lo sucedido.

Tiempo después, en la escuela secundaria, cuando tenía alrededor de trece años, Ethan asistió a un colegio cuya población estudiantil

estaba conformada, en su mayoría, por gente negra. En esta ocasión, algunos de los estudiantes hacían comentarios sobre la textura de su cabello. Señalaban que tenía un pelo bonito, porque no era tan apretado y rizado como el de otras personas negras. De igual manera, algunos estudiantes negros hacían comentarios sobre la forma en que se expresaba, señalando que no hablaba como una persona negra. En Estados Unidos, la forma en la que una persona habla inglés se utiliza a menudo como un marcador de identidad racial o pertenencia de clase. Esta idea sobre la relación entre lenguaje y negritud merece una discusión mayor, que está más allá del alcance de esta investigación, solo hacemos referencia a este aspecto para proporcionar un contexto a partir de la experiencia.¹¹ En Ecuador, el único modelo comparativo bajo el cual se puede describir este fenómeno es el de las diferencias lingüísticas entre serranos/as y costeños/as, que con frecuencia son utilizadas como marcadores de jerarquía social. De este modo, los/las serranos/as piensan que son superiores, bajo el supuesto de que hablan mejor el español que los/las costeños/as. Esta jerarquía social, a nuestro criterio, aunque rara vez se establezca como tal, está relacionada con el racismo antinegro, dado que la población negra es mayor en la costa del Ecuador que en la Sierra. Nuestro objetivo aquí es mostrar que Ethan, al crecer y ser educado en Estados Unidos, a veces era considerado negro y, en otras ocasiones, no era tan negro o lo suficientemente negro. Años después, al viajar a América Latina, lugar donde fue identificado como una persona no negra, de alguna manera ya estaba preparado para comprender lo que es esta cuestión conocida como raza/racismo.

En el momento en que tuvo la oportunidad de viajar a México para estudiar español, mientras era estudiante en la Universidad Estatal de San Francisco, California, pudo obtener su primera visión sobre cómo funciona la identidad racial y el racismo en América Latina. De forma proporcional, existe menor población negra en México que en Ecuador, sin embargo, lo que pudo observar con bastante facilidad en México es la existencia de una jerarquía racial. Es decir, las personas de tez blanca y más clara dominan los espacios de poder en el

11 Para una aproximación mayor, leer el texto *Racecraft*, de Karen y Barbara Fields (2014) y *On Call*, de June Jordan (1985).

Gobierno, la economía y los medios de comunicación, mientras que las personas de piel más oscura se encuentran, de manera desproporcionada, en los estratos socioeconómicos más bajos de la sociedad. Lo que resultaba más difícil de entender es el hecho de que personas con características similares a las de Ethan casi nunca se identificaran o se adscribieran dentro de una identidad negra, esto como consecuencia del discurso del mestizaje. Ethan no entendía aquello porque creció en un “planeta” diferente¹² en el que regía la *regla de una gota*. En México, era un mulato o mestizo. No podía ser negro porque no se ajustaba a la idea arquetípica que definía a una persona negra: alguien de tez oscura, cabello muy rizado, nariz ancha y labios gruesos. En este sentido, se propuso examinar esta diferencia. En México, era parte de la población mayoritaria, la “raza cósmica”, como a Vasconcelos (2008) le gustaba nombrarla, en referencia a las personas con mezcla racial. Al igual que la *regla de una gota*, el mestizaje no es una ideología más inclusiva, sino que en realidad resulta ser una estructura muy efectiva de exclusión. Si tienes alguna mezcla racial o cultural estás dentro, de lo contrario, estás fuera. De hecho, los estudios en México sobre la identidad negra y el racismo demuestran que las personas negras que viven en este país son consideradas extranjeras, es decir, las personas negras son “extranjerizadas”, excluidas de cualquier idea de nación de la cual hacen parte (Sue 2009).

Al regresar de México se trasladó a la Universidad de Berkeley, California. Tanto en la Universidad del Estado de San Francisco como en la Universidad de Berkeley han existido y existen en la actualidad departamentos de Estudios de la Negritud. Cuando Ethan examina el pasado, pensando en sus experiencias como estudiante universitario, se da cuenta de que no terminó sus estudios en esta área a causa del dolor y la ansiedad que sentía por su identidad racial. No se sentía lo suficientemente negro. En estos departamentos, la mayor parte de los estudiantes y profesores eran negros y, debido a la ambigüedad que sentía por su identidad racial, temía el rechazo que creía posible experimentar allí. Algunas personas en América Latina podrían describir esta inseguridad como un complejo de inferioridad, sin embargo,

12 Utilizo el término “planeta” con el fin de enfatizar en la estructura global bajo la cual funcionan las estructuras raciales en dos regiones diferentes. Es como vivir en dos mundos diferentes.

nos atrevemos a refutar esta afirmación racista: es la antinegritud y no la de Ethan la causa de esta inseguridad. También, la causa que le impidió a Ethan obtener un título en Estudios de la Negritud fue el racismo antinegro, es decir, en algún lugar dentro de él se había instalado la idea de que los Estudios de la Negritud valían menos y no se respetarían en la sociedad hegemónica, siendo así, debería cursar algo más respetable como los Estudios de América Latina, a pesar de lo cual decidió continuar tomando cursos de Estudios de la Negritud en ambas universidades.

Mientras se encontraba en la Universidad de California, viajó a Brasil para estudiar la historia de los negros y su representación en los medios de comunicación. También en este caso, resultó fácil identificar la jerarquía racial imperante. Sin embargo, en Brasil hay muchas más personas negras y de ascendencia africana que en México. Las personas de ascendencia africana en Brasil representan casi el 50 % de la población. Fue aquí que tuvo la experiencia de conducir un carro junto a personas que él identificaba como negras. En su “planeta” Ethan vivía bajo la *regla de una gota*, en la que las personas de ascendencia africana identificable son consideradas negras. Estas personas con las que se encontraba en el carro empezaron a hablar de los negros como si ellos mismos no lo fueran, insultando los rasgos faciales de las personas negras, alegando que sus labios más gruesos y nariz ancha los hacen poco atractivos.

Ahora Ethan se da cuenta de que estas personas tampoco lo identificaban como una persona negra. Una de las razones por las que disfrutó estando en América Latina fue porque experimentó lo que creyó era un menor rechazo por parte de quienes identificaba como gente negra. Sin embargo, este no fue el caso. Estas personas no se autoidentificaban como negras o es muy probable que pasaran tiempo con Ethan porque ante sus ojos no era negro. Al interior de América Latina, las personas de ascendencia africana con la piel más clara a menudo se distancian de la negritud, esto es precisamente lo que hacían aquellos individuos con los que se encontraba: estaban afirmando su supuesta condición de no negros. Años después, en 2010, se encontraba en un taxi en la ciudad de Caracas, Venezuela yendo desde el aeropuerto camino a una conferencia, cuando le preguntó al

taxista si alguna vez había oído hablar de la frase “mejorar la raza”. El respondió que sí, y luego sacó una foto de su hija y explicó que él había *mejorado la raza*, porque su hija era de tez más clara que él. Ethan no percibió ningún sentimiento de remordimiento o vergüenza en sus declaraciones y, de hecho, parecía estar orgulloso de sus esfuerzos. Estos dos ejemplos demuestran que el mestizaje, al igual que la *regla de una gota*, son formas de racismo antinegro.

Después de graduarse de la universidad y obtener un título en Estudios Latinoamericanos, Ethan asistió a un programa de formación docente en la Universidad de Stanford, en la que obtuvo una Maestría en Educación y se certificó en la Enseñanza del Español y en Estudios Sociales. Su primer puesto de profesor fue en la Escuela Media King Estates Junior (grados 7 a 9, adolescentes entre los 12 y los 14 años) en Oakland, California. Si bien el colegio se encontraba en un barrio predominantemente blanco, casi todos los estudiantes que asistían allí eran negros. Ellos subían la colina para asistir a esta escuela que la mayoría de niños blancos de la zona había abandonado en busca de colegios privados u otros colegios públicos. Ethan creía ingenuamente que, a partir de su identificación como una persona negra, de alguna manera sería mágicamente capaz de ser un mejor maestro para sus estudiantes, en cierto modo no fue precisamente así, ya que venían de mundos diferentes: Ethan provenía de un hogar con dos padres educados en la universidad y había crecido en barrios racialmente mixtos; de forma adicional, muchos de sus estudiantes probablemente sufrieron la pobreza de maneras que él jamás conocía. No tenía idea de lo que sus estudiantes en King Estates pensaban de él. Trabajó durante un año allí y luego se fue. No estaba preparado. Se autoidentificaba como un hombre negro y quería participar positivamente en la vida de la gente negra, pero no tenía las habilidades y la experiencia necesarias para ejercer de una manera productiva. Al dejar la Secundaria King Estates Junior, abandonó Estados Unidos y viajó a Japón, donde enseñó inglés durante cuatro años.

Japón es, en su mayor parte, un país racialmente homogéneo. Hay inmigrantes, pero conforman una proporción muy pequeña de la población, en comparación con las Américas. En Japón aprendió sobre

lo que es vivir en una sociedad donde el racismo antinegro no moldea todos los aspectos de la vida como sucede en las Américas. No estamos diciendo que Japón sea un país donde no exista el racismo: sí existe y ha sido documentado, pero en comparación con las diversas formas de racismo antinegro de las Américas, Japón es otro planeta. Japón no es un Estado colonial cuya economía política se base en la esclavitud, como ocurre en gran parte de las Américas. Mientras vivió en Japón, Ethan observó que la sociedad no estaba estructurada a través de una jerarquía racial. De hecho, observó mucha más igualdad socioeconómica que en las Américas. Esto no quiere decir que Japón no trate con desprecio a sus refugiados de Oriente Medio y de África, mientras que los expatriados blancoeuropeos son puestos en un pedestal, de hecho, Japón hace las dos cosas.

En este sentido, tuvo algunas experiencias racializadas reveladoras en Japón. Mientras vivió allí, enseñó en un programa que contrataba a maestros para enseñar en centros educativos privados. La escuela donde trabajó había solicitado un maestro negro. Entonces, su jefe estadounidense que vivía bajo la *regla de una gota* lo vio como un candidato potencial. Sin embargo, el director de la escuela japonesa no lo veía tan negro, ya que esperaba a alguien de piel más oscura, con el pelo apretado y posiblemente la nariz ancha y los labios gruesos, a pesar de lo cual fue contratado. Se preguntaba de qué manera su jefe estadounidense le habrá explicado al director de la escuela que él era considerado una persona negra en Estados Unidos.

También recuerda que en una conversación con algunos amigos japoneses que había hecho, uno le preguntó de dónde era Michael Jordan, el famoso jugador de baloncesto. Esto le pareció tan extraño, ya que daba por sentado que todo el mundo sabía que Michael Jordan es de Estados Unidos. Creemos que este ejemplo habla del nivel de desconocimiento que los japoneses tienen sobre Estados Unidos. ¿Acaso su amigo sugería que los negros en Norteamérica no son estadounidenses? ¿Acaso sugería que son inmigrantes? Es probable, ya que Michael Jordan es rico y aparentemente aceptado dentro de la cultura dominante y esto marca una gran diferencia entre este deportista de alto nivel y las masas de personas negras que seguramente tenían que

ser de otro país. Estaba claro que los japoneses no sabían nada sobre la historia de la esclavitud de la gente negroafricana en las Américas.

Por último, Ethan fue declarado una *persona non grata* en Japón. Para cumplir el propósito de quedarse y trabajar allí, tuvo que obtener un permiso de trabajo. Al llegar por primera vez, laboró para este centro de enseñanza del inglés que no se ofreció a presentar su documentación para obtener el permiso de trabajo, así que tuvo que salir de Japón antes de que caducara su visa de visitante, que duraba tres meses. Fue a Corea durante dos días, tal como otras personas lo hacen, con el fin de renovar su visa de visitante. Cuando regresó al aeropuerto de Narita en Japón, fue escoltado a una pequeña habitación e interrogado sobre cuál era el propósito de su estancia en el país, ante la pregunta, negó que estuviera trabajando, sin embargo, no le creyeron y retuvieron en una cárcel residencial al interior del aeropuerto durante 36 horas y luego lo enviaron de regreso a Estados Unidos con el sello de *persona no grata* estampado en su pasaporte. Cree que debido a su tez y fenotipo como persona no blanca, las autoridades aeroportuarias lo eligieron y decidieron que estaba trabajando allí ilegalmente, lo cual, en efecto, era cierto. Se fue a casa, consiguió un pasaporte nuevo y regresó a Japón dos semanas después. Su americanismo y los niveles de vigilancia previos al 9/11 le permitieron estar de vuelta en Japón, pero fue su negritud lo que muy probablemente le había expulsado del país.

Destacamos esta experiencia en Japón por varias razones. Sin una jerarquía racial la vida parece estar estructurada de manera más equitativa. La mayoría del mundo no corre como lo hacen en Estados Unidos, donde la *regla de una gota* ha estructurado gran parte de la forma en la que le damos sentido al mundo. Fuera de Estados Unidos muchas personas, sino la gran mayoría, no tienen idea de qué acontece con la negritud. Por último, Ethan en Japón no era una persona negra, pero al mismo tiempo sí lo era. En relación con lo anterior, el fallecido erudito y activista June Jordan sugería que las personas que son el resultado de un progenitor blanco y uno negro experimentan un lugar particular, lo cual les brinda, a través de su experiencia, una perspectiva única. Creemos que las experiencias en Japón y las anteriores en Estados Unidos, México y Brasil encajan dentro de lo que

June Jordan ha expresado. La ubicación de liminalidad (*in betweenness*) le proporcionó a Ethan algunas ideas sobre la raza.

Al regresar a casa en Oakland, California, después de cuatro años en Japón, Ethan volvió junto a su esposa. Ella no es afroestadounidense, es una mujer blancoeuropea de origen irlandés. Nuevamente comenzó a trabajar en Oakland como profesor. Esta vez encontró un puesto como docente de español en la Secundaria Castlemont. Este colegio también contaba con una mayoría de estudiantes, personal y población de maestros afroestadounidense, y, asimismo, tenía una gran y creciente población estudiantil inmigrante, mayoritariamente mexicana, que hablaba español como primera lengua. En California, en ese entonces, si la población de una escuela alcanzaba el 30 % de estudiantes de habla no inglesa, se requería la implementación de cursos académicos en su lengua materna. Ethan había obtenido su certificado de enseñanza bilingüe y como resultado fue designado para enseñar a estos estudiantes justo antes de que comenzara el año escolar.

La Secundaria Castlemont está ubicada en uno de los barrios más pobres de Oakland y el área en ese entonces era conocida como el “corredor del crack”, porque este tipo de cocaína se vendía en grandes proporciones y el sector tenía una de las tasas de homicidios más altas de la ciudad. En ese momento, la escuela también tenía una de las tasas de deserción más altas de California. Uno de los aspectos más llamativos de la vida diaria en Castlemont era que regularmente los niños usaban una camisa con la frase “Descansa en Paz” con la foto y la fecha de alguien que había sido asesinado recientemente en su comunidad. Ethan tenía poca idea de lo que era la vida diaria de los jóvenes que asistían a la Secundaria Castlemont, ya que no vivía en esta comunidad. Lo que sí sabía es que a veces se generaban conflictos entre estudiantes negros y mexicanos que, ocasionalmente, se proyectaban en una tensa violencia entre estos grupos. Por lo general, una pelea entre un estudiante mexicano y un estudiante negro, dentro o fuera del campus, se intensificaba dentro de la escuela y los estudiantes se separaban a partir de estas dos fronteras raciales. Mientras enseñaba allí, la escuela fue cerrada dos veces debido a la violencia entre los estudiantes mexicanos y los estudiantes negros.

En las clases con los estudiantes, en su mayoría mexicanos, Ethan intentaba discutir el conflicto existente entre los dos grupos y una de las cosas que aprendió es cómo el racismo antinegro enmarcaba el entendimiento de los estudiantes mexicanos para dar sentido a las condiciones de su escuela y su comunidad. A veces usaban la palabra *mayate* para describir a las personas negras. *Mayate*, en México, se refiere a un insecto de color negro y es utilizado para referirse de modo despectivo a la gente negra. Los estudiantes mexicanos trajeron consigo sus preconcepciones acerca de la negritud. De nuevo vemos aquí cómo el mestizaje es, en última instancia, un discurso antinegro. Las élites mexicanas construyeron su país sobre la idea del mestizaje como sinónimo mezcla racial y cultural. El término *mayate*, si en algo ilustra la manera en que el mestizaje aborrece a las personas negras, fue transferido al nuevo contexto de los de Ethan estudiantes para dar sentido al mundo.

Ethan enseñó en Castlemont durante tres años, donde también ejerció como entrenador de fútbol, experiencia que contribuyó mucho. Creció jugando al fútbol y había entrenado en un alto nivel. Esto ayudó en la relación con los estudiantes que presenciaban sus clases. Si bien su carrera docente en la escuela secundaria ha sido corta, tuvo cierto éxito, aunque en las dos escuelas en las que enseñó, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes convertían la experiencia en un desafío. En Castlemont siempre se encontraba consistente y regularmente preparado. Trató a sus estudiantes con respeto y los desafió a crecer en lo académico. No era el mejor maestro, pero sí trabajaba duro e intentaba proveer los recursos necesarios para ellos. La pobreza y las condiciones socioeconómicas asociadas al ámbito escolar y a la comunidad donde se ubicaba la Secundaria Castlemont le parecían estar más allá de cualquier cosa que pudiera transformar positivamente. Un amigo suyo le sugirió que intentara volver a estudiar para obtener su doctorado y eso fue lo que hizo.

En ese momento, Ethan no estaba pensando en convertirse en profesor, tan solo quería estar mejor preparado y entender cómo estaban constituidas las oportunidades educativas de los jóvenes negros. Desde esta perspectiva, sus experiencias educativas como estudiante y profesor le habían enseñado que el racismo antinegro estaba

vivo y enraizado tanto en América Latina como en Estados Unidos. Tenía un amigo que conocía a un profesor negro de la Facultad de Educación de la Universidad de California, en Berkeley: el profesor Pedro Noguera. El profesor Noguera accedió a reunirse con él y a ayudarlo en su solicitud de posgrado. A través de su apoyo, fue aceptado en el Programa de Estudios Sociales y Culturales en Educación y comenzó su viaje hacia el doctorado en el año 1998.

Mientras estaba en la Universidad de Berkeley, tuvo la oportunidad de seguir trabajando en la Secundaria Castlemont como investigador asociado, en un programa que abordaba el conflicto interracial en las escuelas secundarias. Mediante este trabajo, realizado a partir de entrevistas e investigación de fuentes primarias, llegó a la conclusión de que el conflicto interracial entre los negros y los mexicanos se debe a grandes problemas socioeconómicos producto de la migración, la pobreza, la desindustrialización, la fuga de capitales desde los centros urbanos y el racismo antinegro inherente a estas estructuras. A medida que avanzaba en su programa de doctorado, quería desarrollar un análisis más amplio de la relación entre el racismo antinegro y la educación. Sus conflictos personales con la negritud y experiencias trabajando en otros países le indicaban que la antinegitud no era un fenómeno que ocurre solo en Estados Unidos y que al ampliar y profundizar su comprensión de cómo el racismo antinegro acontece en otros países, podría desarrollar una mejor comprensión de cómo se materializa en Estados Unidos. De igual manera, valoró estar fuera de Norteamérica, en lugares donde la raza es concebida de manera diferente y donde las personas racializadas constituían la mayoría de la población. Esto le proporcionó cierto alivio de la carga de poder cotidiano ejercido por la antinegitud, por lo menos de la manera en que opera en “gringolandia ” (como uno de sus asesores de tesis se refería a Estados Unidos). En América Latina, su tez clara le ubica fuera de la negritud allí circunscrita. De fora paralela, en Estados Unidos su tez más clara también le proporciona cierto respiro del racismo antinegro. Ethan agradece el cambio momentáneo que experimentó

en América Latina. Sin embargo, esta transformación momentánea desaparece después de un tiempo.

2. Experiencias en Ecuador

Con la intermediación del profesor Noguera, conoció al profesor Jean Rahier, cuyo trabajo académico se centra en la experiencia afroecuatoriana. Junto a él, discutió aquellos aspectos que pretendía examinar/explorar en relación con cómo la población negra en Ecuador experimenta el sistema educativo. Él estuvo de acuerdo en ser partícipe del comité de tesis de Ethan y le ayudó con contactos en Ecuador. En 2001, cuando visitó por primera vez Ecuador, empezó a hablar con personas de Quito sobre sus intereses investigativos. Ya estando en Quito, visitó un centro de educación básica y media donde los jóvenes negros conforman una gran proporción de la población estudiantil; también conoció a algunos de los integrantes de la Pastoral Afroecuatoriana. Tuvo ocasión de conocer al joven director de la agrupación artística Azúcar. Al visitar el centro educativo en Quito, se reunió con con su director, a quien se dirigía con una carta de presentación hecha por un profesor que trabaja en La Facultad Latinoamericana de Estudios Sociales (Flacso), pero el director mestizo no le permitió hablar con los estudiantes ni con los profesores. Desde Quito viajó a la ciudad de Esmeraldas. Estaba interesado en la ciudad y provincia de Esmeraldas porque, a partir de su investigación inicial, había aprendido que era un lugar donde las personas de ascendencia africana constituyen una gran parte de la población.

En la ciudad de Esmeraldas se reunió con un profesor que trabajaba en el Colegio 5 de Agosto, contacto que fue proporcionado por el profesor Jean Rahier, quien le había sugerido encontrarse con él. Este profesor le presentó a la directora de su colegio, la señora María Granja, quien fue la primera afroecuatoriana en ser rectora de un centro educativo. Se encontraron y discutieron sobre su deseo de estudiar las experiencias educativas de los afroecuatorianos. Ethan recuerda que cuando fue a su casa para hablar de su proyecto de investigación, ella tenía pinturas de africanos colgadas en la pared de su sala. María Granja era la esposa del reconocido poeta Antonio Preciado, cuyo trabajo había estado centrado en la cultura

afroesmeraldeña. Evidentemente, María era alguien que había invertido en la historia y la cultura de las personas de ascendencia africana. La propuesta de investigación de Ethan resonó en ella y accedió a facilitarle el acceso al Colegio 5 de Agosto para llevar a cabo su investigación.

Cuando regresó a la ciudad de Esmeraldas en el año 2003, un año después de su visita inicial, comenzó la investigación en el Colegio 5 de Agosto. En este centro educativo observó que una gran cantidad de estudiantes, sino la mayoría, son afroecuatorianos. Además, muchos de los maestros también son afroecuatorianos. Durante el año académico en el que llevó a cabo la investigación en esta institución, realizó observaciones de clase de manera regular y entrevistó a los estudiantes, a sus padres de familia, maestros y al personal administrativo de la institución. Se centró en entrevistar a estudiantes y profesores que identificaba como personas negras, aunque también entrevistó a algunos estudiantes y profesores que identificó como mestizos/as. Aprendió que la tez y el color de la piel sí intervienen en la forma cómo los estudiantes entrevistados se autoidentificaban. Todos los estudiantes que identificó como mestizos/as se autoidentificaron como tal. Estos estudiantes eran por lo general de tez clara y pelo liso. En el caso de aquellos estudiantes que identificó como negros, si eran de tez más clara, a menudo tendían a autoidentificarse como mestizos/as, sin embargo, a menudo daban ejemplos en los que otras personas les identificaban como negros/as. También entrevistó a académicos locales y activistas que llevaban a cabo actividades relevantes para su investigación. A través de estas entrevistas, aprendió que el racismo antinegro se encuentra normalizado, es decir, está presente en prácticamente todas las áreas de la vida de los estudiantes. Más allá de la identificación del racismo cotidiano que los estudiantes enfrentaban, también intentó contextualizar su investigación dentro del paisaje histórico y cultural de la ciudad de Esmeraldas y la nación ecuatoriana.

Uno de los aspectos más representativos del racismo antinegro que escuchó por parte de las personas que entrevistó fue el concepto normalizado de “mejorar la raza”. “Mejorar la raza” significa “modificar” a las personas de tez más oscura haciéndolas más claras, lo

cual constituye una forma de eugenesia. A través de las relaciones entre una persona negra y una persona de tez más clara (mezcla racial), las personas negras pueden “mejorar la raza”, procreando una descendencia que no tenga la piel tan oscura, el pelo tan apretado y cuyos labios y nariz sean menos anchos y gruesos. El concepto de “mejorar la raza” se ha construido a través del racismo antinegro inherente al mestizaje, el cual se manifiesta en las formas en que la negritud es representada por las formas blancoeuropeas dominantes, ya sea en los medios de comunicación, la literatura, la cultura académica o popular, en las conversaciones diarias, de manera histórica y contemporánea. De las cincuenta entrevistas que llevé a cabo, solo una persona invirtió la frase y declaró que “dañar la raza” se refería a la gente negra que se mezclaba con personas no negras.

El discurso del racismo antinegro funciona en múltiples niveles. Por ejemplo, en una ocasión, al abordar un taxi en la ciudad de Esmeraldas, el conductor mestizo le preguntó a Ethan en qué ciudad del país se encontraba viviendo, después de contarle sobre su investigación, le advirtió acerca de los peligros de vivir en Esmeraldas, ya que es considerada una ciudad muy peligrosa, haciendo referencia explícita a las personas negras que viven allí como una justificación de su preocupación. En más de una ocasión pudo escuchar este tipo de generalizaciones hechas por personas no afroecuatorianas acerca de la relación entre la negritud y la ciudad y provincia de Esmeraldas. De esto podemos concluir que, en el imaginario nacional de las personas no afroecuatorianas, la ciudad y provincia de Esmeraldas son considerados lugares atrasados debido a la presencia de su población negra.

Mientras realizaba su investigación en el transcurso del año 2003, el paisaje cultural de la ciudad de Esmeraldas era consistente en su representación negativa de la gente negra. Por ejemplo, Coca Cola tenía una valla a lo largo de una avenida principal de la ciudad en la que era posible leer la frase “La negra que provoca”, lo que sugiere que el color de la bebida te excitará de la misma forma en que lo haría una mujer negra. Estas formas tan explícitas de degradación de lo negro (y en este caso se evidencia la variable de género, ya que a menudo estaban relacionadas con las mujeres negras) han disminuido en la ciudad de Esmeraldas, pero, dichas formas continúan en

expresiones de forma ligera menos evidentes. En los centros educativos, tanto los libros de texto como los profesores enseñan poco o nada acerca de las contribuciones políticas, económicas y culturales que los afrodescendientes han hecho a la nación, en cambio, continuamente reproducen discursos del racismo antinegro similares al del anuncio de Coca Cola. Se podría dar innumerables ejemplos,¹³ pero solo se hará referencia al de la profesora mestiza quien afirmara que durante la época bananera el pueblo negro había obtenido muchas ganancias asociadas a la producción de plátano, pero, según ella, habían sido despilfarradas bailando y bebiendo; incluso llegó a sugerir que el nivel de despilfarro era tal que incluso limpiaban sus pisos con cerveza.

3. Conclusiones parciales

En este capítulo, nuestro interés ha sido tratar de desarrollar cierta coherencia entre las experiencias de la vida personal de uno de los autores de este libro y las razones que han dado origen a la investigación en relación con las experiencias educativas de los afroecuatorianos. De este modo, en este capítulo se elaboró una justificación que dé cuenta de los objetivos de investigación. Si bien los afroecuatorianos están lejos de nosotros en términos culturales y de espacio geográfico, nuestro vínculo se establece a través de nuestra negritud y de la experiencia común de ser descendientes de personas africanas esclavizadas. Al vivir en Estados Unidos, la negritud de Ethan le impactó de manera profunda. Su padre negro murió hace poco. Durante la mayor parte de su vida, él y Ethan tuvieron una relación problemática. A medida que crecía, a menudo se preguntaba si sus problemas con él se debían a que él fuese una persona negra. ¿Tenía Ethan alguna clase de rechazo inconsciente hacia él debido a su negritud? Él creció en Nueva Orleans, Luisiana y vivió bajo las políticas de Jim Crow hasta que se fue de allí y se mudó a California a la edad de 16 años. Jim Crow fue el sistema de terror que oprimía a la gente negra que vivía en el sur de Estados Unidos; sus formas de expresión más brutal significaban que cualquier persona blanca podía asesinar

13 A finales de la década de 1950 y principios de la década de 1960, Ecuador se convirtió en el mayor productor de banano del mundo y la producción y exportación de la fruta dentro y fuera de la provincia de Esmeraldas produjo la mayor parte del PIB del país durante este período.

a una persona negra con total impunidad. Su tío, por ejemplo, fue asesinado por una persona blanca por no entregar su trabajo a un hombre blanco, siendo esta la razón por la que su familia se mudó a San Francisco, California.

Los problemas de Ethan con su padre tuvieron que ver tanto con sus luchas personales como con las de él en relación con la experiencia de una persona negra que vive en Estados Unidos. Él se casó con una mujer blanca, su madre, y ambos le dijeron a Ethan, después de que se divorciaron, que él había luchado por su matrimonio con ella. Él era muy consciente de que muchas personas estaban incómodas con el hecho de que un hombre negro se casara con una mujer blanca. Ethan como persona negra autoidentificada (realmente no había otra designación cuando creció), ha luchado en esta área y continúa haciéndolo. Al igual que su padre, Ethan se casó con una mujer blanca. Dos de sus hijos serán identificados por otros como blancos y uno más es, de manera más evidente, racialmente mezclado, en otras palabras, su negritud lo delata. ¿Acaso se casó Ethan con su esposa por ser blanca? ¿Acaso estaba tratando de “mejorar la raza”? ¿Tiene Ethan sentimientos de antinegritud? ¿Será que en ocasiones sus hijos y su esposa le faltan al respeto porque es negro? El padre de Ethan se negó a identificarse como una persona negra en un momento de su vida y afirmó que era simplemente un ser humano.

Ethan recuerda que mientras estaba en la Universidad de California en Berkeley, un profesor negro del Departamento de Sociología con quien trabajaba como asistente de enseñanza de posgrado dijo en una conversación que tuvieron que los padres negros tenían que enseñar a sus hijos a digerir el racismo antinegro. Su padre rara vez discutía con él lo que significaba ser una persona negra que crecía en Estados Unidos. Las pocas veces que lo hicieron, su mensaje era que no hay nada que se pueda hacer al respecto y que se debe aprender a cuidarse. Estaba resentido con él por no enseñarle más sobre cómo entender la desigualdad que veía a su alrededor. Ethan no está de acuerdo con su profesor negro del Departamento de Sociología. Resulta problemático que alguien que enseñó sobre el racismo pueda hacer tal declaración. Aunque su afirmación es cierta, existen demasiados

factores que inhiben tal posibilidad. Para muchos padres negros, su experiencia personal ha sido tan traumática que esperan ahorrarles a sus hijos aquel dolor y simplemente evitan la discusión sobre el asunto, sin tomar en cuenta que el racismo antinegro puede y es a menudo causa de conflictos dentro de las familias negras. Muchos de sus estudiantes negros, al igual que el padre de Ethan, expresan que el racismo antinegro nunca va a desaparecer. Su conclusión parece ser que no hay nada que se pueda hacer al respecto, así que será mejor que se lo acepte y se descubra cómo sobrevivir. También creemos que deberíamos enseñar sobre el racismo antinegro y cómo las personas negras pueden aprender a sobrevivirlo. Aunque sé que estamos lejos de que las instituciones educativas públicas de primaria y secundaria incorporen los Estudios de la Negritud en sus planes de estudio, sí creo que deberíamos hacerlo. Aunque doloroso, esto ha sido importante para nuestra supervivencia.

Como se sabe, muchos jóvenes afroecuatorianos batallan profundamente debido al racismo antinegro. Esta estructura está presente en todos los aspectos de sus vidas, tal como en Estados Unidos. Sin embargo, a diferencia de Estados Unidos, no existe un discurso que centre la percepción sobre los efectos del racismo antinegro y, por lo tanto, el reconocimiento de su poder tal como el mestizaje lo hace en la misma medida. El *mestizaje*, mezcla racial y cultural, favorece la supremacía blanca porque menoscaba la negritud. De forma proporcional, menos personas reclaman una identidad negra en Ecuador y gran parte de América Latina debido a la dominación del mestizaje. Jarred Sexton, en su libro *Amalgamation Schemes*, explica que a medida en que la noción de mezcla racial gana terreno, el racismo antinegro y la supremacía blanca se potencializan. En Estados Unidos, las personas serían cuestionadas si utilizaran la expresión “mejorar la raza” de manera poco crítica. En América Latina, todavía es normal decir esto entre amigos y familiares.

Son diversas las razones que llevaron a Ethan a estudiar las experiencias educativas de los afroecuatorianos. Creemos que cada una de sus experiencias familiares, laborales e investigativas han desempeñado un papel al guiarlo y moverlo hacia el deseo de examinar,

explorar y estudiar la negritud a escala mundial para, al final, aterrizar en Ecuador. La esperanza de Ethan es que sea posible continuar trabajando allí para así seguir el importante trabajo de quienes están liderando el movimiento de la etnoeducación froecuatoriana. Pronto, con esperanza, veremos un currículo nacional que refleje de mejor manera la relación entre poder y diferencia en términos de la raza y el racismo. Mediante su implementación, pueden comenzar a generarse desafiantes conversaciones sobre el colonialismo, la anti-negritud y la desigualdad.

CAPÍTULO SEXTO

La etnoeducación afroecuatoriana: su historia, éxitos y retos

En el Ecuador, todos sabemos que la educación que nos imponen en nuestras comunidades negras responde a la intención de consolidar un proyecto de nación que no reconoce las particularidades culturales y que, por el contrario, promueve la idea de un país donde todos somos iguales. Los negros más que nadie sabemos que esto no es verdad.

Juan García y Catherine Walsh (2002)

EL 17 DE SEPTIEMBRE de 2015, con la intermediación de la asambleísta afroecuatoriana Alexandra Ocles, el entonces ministro de Educación, Augusto Espinosa, se reunió con miembros de la Mesa Nacional de etnoeducación afroecuatoriana en la Unidad Educativa del Milenio San Gabriel de Piquiucho, provincia de Carchi (región valle del Chota-Mira). Como resultado de esa reunión, en mayo de 2016, el ministro Espinosa emitió el acuerdo ministerial MINEDUC-ME-2016-00045-A, por medio del cual se establece que la etnoeducación afroecuatoriana sea incluida en los planes educativos institucionales y en el plan curricular nacional. Además, en agosto del 2017, el entonces ministro Fander Falconí firmó el acuerdo ministerial MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A, en el que ocho instituciones educativas con población significativa de estudiantes afroecuatorianos fueron declaradas como Escuelas Guardianas del Saber. Sin embargo, la emisión del Decreto Ejecutivo 445 del 16 de julio de 2018 deja de nuevo a la etnoeducación afroecuatoriana en el limbo, incluyendo los esfuerzos que contribuyeron a impulsar este proceso desde el Ministerio de Educación de Ecuador (Pabón, 2019). Este fenómeno de otorgar reconocimiento oficial, seguido de promesas de institucionalización, para luego tomar medidas que socavan los esfuerzos colectivos, se ha convertido en una constante en el proceso de defensa de la etnoeducación afroecuatoriana.

A escala internacional, la Organización de las Naciones Unidas ha declarado la década de 2015 al 2024 como el Decenio Internacional de los Afrodescendientes. El eje denominado Reconocimiento (numeral 12 sección C del documento oficial de la declaratoria), propone como objetivo: “promover un mayor conocimiento y el reconocimiento y respeto de la cultura, la historia y el patrimonio de los afrodescendientes a través de, entre otros medios, la investigación y la educación, y abogar para que la historia y las contribuciones de los afrodescendientes se incluyan de forma completa y precisa en los planes de estudio”. Al ser Ecuador signatario de esta declaración, los afroecuatorianos están promoviendo exigencias para que la nación cumpla con su deber, mediante la instauración de la etnoeducación afroecuatoriana en los planes educativos institucionales y en el plan curricular nacional (Pabón, 2019).

De manera análoga, en el país los afroecuatorianos siguen experimentando poderosas formas de exclusión y marginación dentro y fuera de la educación formal; sin embargo, el momento actual constituye un punto decisivo en los esfuerzos de los afroecuatorianos por impugnar su exclusión sistemática de las instituciones y de los recursos oficiales. De tal modo, en este capítulo proponemos analizar el movimiento de la etnoeducación afroecuatoriana, con el propósito de demostrar que sus orígenes se encuentran en las experiencias del colonialismo y la esclavitud, siendo que su comprensión no puede desligarse de los temas relacionados que han impulsado la continuidad del pueblo afroecuatoriano en los procesos de organización y defensa de su identidad y su conocimiento colectivo ancestral como pueblo afroecuatoriano.

De manera particular, nos gusta pensar la etnoeducación afroecuatoriana como una forma de abordar la historia del racismo antinegro que en Ecuador ha generado, desde la época colonial, un sistema de violencias hacia las personas de ascendencia africana; en este sentido, la violencia debe considerarse desde una dimensión física y epistemológica. En este capítulo, planteamos que el racismo antinegro, establecido desde la colonización hasta la actualidad, debe considerarse como un acto de genocidio o etnocidio que ha tenido y sigue teniendo como fin la eliminación o negación de las

personas afrodescendientes. Incluimos aquí la investigación del profesor Arboleda (2017) sobre la situación de los afrocolombianos en Ecuador. A su vez, las prácticas y los procesos del Sistema Educativo de Ecuador son parte de este esfuerzo de etnocidio. Frente a lo anterior, la etnoeducación afroecuatoriana es una forma de visibilizar y proclamar las múltiples formas en las que los afroecuatorianos han aportado al desarrollo político, cultural y económico de la nación. El establecimiento del racismo antinegro provoca un impacto profundo a nivel psicosocial e inhibe al ser afroecuatoriano; en tal sentido, la etnoeducación afroecuatoriana se constituye en una respuesta a este fenómeno de exclusión y negación. Asimismo, en este capítulo aportamos una de sus definiciones más recientes, tal como fue establecida en el Acuerdo Ministerial 0045 mencionado con anterioridad; allí se afirma que la etnoeducación afroecuatoriana es:

[...] un proceso cultural, social, político, epistémico y educativo permanente orientado hacia el fortalecimiento de la cultura de los afroecuatorianos a través de la internalización y la reproducción de sus valores y conocimientos. Les permite mantener su identidad y especificidades culturales a través del marco de un proyecto de vida colectiva, contribuyendo de esta manera a la interculturalidad del país (Acuerdo 045 de 2016).

A partir de esta definición actualizada, se evidencia un enfoque que reconoce y centra la invisibilización histórica y contemporánea que se ha producido en todas las dimensiones de la vida social de las personas afrodescendientes en lo que en la actualidad se denomina Ecuador. En este sentido, la etnoeducación afroecuatoriana crea un espacio para que las personas de ascendencia africana que viven en este país puedan desarrollar y mantener su identidad como pueblo heterogéneo, ganando así una mayor libertad dentro de la nación, al ser reconocidos con mayor claridad y contundencia junto a otros pueblos y nacionalidades.

Una de las conceptualizaciones más interesantes, generada en el trabajo de académicos y activistas afroecuatorianos, se revela en los términos “casa adentro” y “casa afuera”. El proceso “casa adentro” se refiere a la capacidad de afrontar el impacto que la invisibilización y la negación han tenido en el pueblo afroecuatoriano. El proceso

“casa adentro” puede ser pensado como una reconstrucción de la identidad afroecuatoriana desde el interior. Entretanto, el proceso “casa afuera” se refiere a los esfuerzos de inclusión formal y al reconocimiento de los afroecuatorianos y sus contribuciones al desarrollo político, económico y cultural de la nación. Aunque desde lo analítico podemos pensar en estos dos procesos por separado, de diversas maneras, en la práctica no pueden desligarse (García y Walsh, 2002).

A la fecha existen numerosos programas y escuelas que han implementado programas de educación afroecuatoriana orientados sobre todo al tratamiento de cuestiones “casa adentro”, relacionadas con la ancestralidad y la identidad racial y cultural. El término ancestralidad aquí se refiere a “las filosofías vividas y las memorias colectivas que reconstruyen constantemente los lazos históricos, culturales y espirituales que potencian y re-articulan los sentimientos de pertenencia en la vida cotidiana (Walsh, 2012, p. 10). Si bien ambos procesos “casa adentro” y “casa afuera” enfrentan retos importantes, el proceso “casa adentro” ha tenido más éxito en su implementación, ya que no depende en la misma medida de la participación y los recursos de la sociedad dominante. Por lo tanto, esta investigación ha centrado su análisis sobre todo en los procesos y las prácticas “casa adentro”.

En esta segunda parte de la investigación, proponemos describir el contexto sociohistórico de los afroecuatorianos relacionado de manera específica con la educación. Existen diferencias importantes que caracterizan a las poblaciones afroecuatorianas en términos de historia, geografía, ubicación urbana-rural y de género que ayudan a elucidar la diversidad y complejidad de la experiencia de los afrodescendientes en Ecuador. Asimismo, demuestro cómo las prácticas coloniales y los procesos de construcción de la identidad nacional han intentado silenciar y borrar la historia y las contribuciones que las personas afrodescendientes han hecho al desarrollo político, económico y cultural de la nación; de manera que estas prácticas continúan en el presente y han dado lugar a la reproducción de una jerarquía racial que se manifiesta de modo general, así como al interior de los sistemas educativos. Así, exponemos los orígenes de los movimientos sociales afroecuatorianos relacionados con la educación para argumentar que la etnoeducación afroecuatoriana es parte de una lucha

continuada por la liberación y el acceso a la plena ciudadanía dentro de la nación.

Por último, este apartado analiza varios programas de etnoeducación afroecuatoriana (Johnson, 2014). Aclaramos que está más allá del alcance de esta investigación examinar todos los logros de la etnoeducación afroecuatoriana. De igual forma, es preciso evidenciar que existen y han existido muchos programas e iniciativas no formales en el ámbito de la educación afroecuatoriana, tal es el caso del grupo musical y dancístico Azúcar, cuestión que no vamos a tratar aquí (ver *Rutas de la interculturalidad*, libro que delimita una extensa lista de programas de etnoeducación afroecuatoriana pasados y actuales que funcionan dentro y fuera de las escuelas). En el análisis, intentamos responder a la pregunta: ¿Cuáles son los objetivos de estos programas?, demostrando que estos son una respuesta a la larga historia de opresión que el pueblo afroecuatoriano ha experimentado en su situación particular como sujeto colonial al interior de la nación.

Esta segunda parte de la investigación está fundamentada sobre todo en un análisis de las entrevistas a los participantes del proceso de etnoeducación afroecuatoriana, las observaciones de clase y los encuentros de etnoeducación que se están llevando a cabo, así como en la revisión de los programas, las propuestas y los materiales educativos producidos por las organizaciones afroecuatorianas. También he empleado fuentes secundarias, como informes y estudios que documentan y analizan estos programas etnoeducativos.

1. Los orígenes de la etnoeducación afroecuatoriana

Los orígenes del movimiento educativo afroecuatoriano o etnoeducación afroecuatoriana no pueden ser localizados en un momento particular, su comprensión es mayor si lo observamos como un proceso histórico que tiene sus raíces en el colonialismo y la resistencia de las personas de ascendencia africana frente a la experiencia colonial (León y Walsh, 2005). Por tanto, la etnoeducación afroecuatoriana ha existido desde el momento en que las personas africanas y sus descendientes llegaron a la región que ahora se denomina como territorio nacional del Ecuador. Además, la etnoeducación afroecuatoriana

ha tenido y continúa teniendo un lugar destacado dentro del contexto cultural y político más amplio de las luchas y los esfuerzos de los afroecuatorianos para lograr el reconocimiento como ciudadanos dentro de la nación.

A pesar de que en la actualidad los afroecuatorianos habitan en todas las regiones del país, el origen colonial de sus asentamientos hace que su presencia se concentre sobre todo en dos regiones: el valle del Chota-Mira y la provincia de Esmeraldas. Hoy, sin embargo, la mayor población de afroecuatorianos vive en la ciudad de Guayaquil, debido a la intensa migración proveniente desde la provincia de Esmeraldas. Mientras que sus experiencias en cada una de estas regiones han sido particulares y, dados los desafíos geográficos, económicos y políticos específicos de la provincia de Esmeraldas y del valle del Chota-Mira, el pueblo afroecuatoriano está vinculado a través de la experiencia común del colonialismo y la esclavitud (Antón, 2003). En Esmeraldas, por ejemplo, durante los siglos *XVI* y *XVII*, los esclavizados en condición de fuga mantuvieron una libertad relativa por fuera del dominio de los gobiernos coloniales españoles, formando así una de las sociedades cimarronas más extensas existentes en las Américas (Johnson, 2012). En la región del valle del Chota-Mira se generó la primera experiencia de los africanos y afrodescendientes en el régimen de la esclavización legal. Con el establecimiento del Estado ecuatoriano en 1830 y la abolición de la esclavitud en 1851, gran parte de la lucha de los afrodescendientes se llevó a cabo en el contexto de la aparcería y el huasipungo, siendo estos antecedentes de la lucha actual de los afroecuatorianos para establecer formas de autonomía territorial en relación con la pertenencia ancestral de estas regiones (Walsh, León y Restrepo, 2005).

Es fundamental para la comprensión de la época que abarca el desarrollo de la nación el hecho de que los afroecuatorianos no se organizaran de manera formal a partir de los conceptos de raza y origen étnico hasta la década de 1970 (Walsh, León y Restrepo, 2005). Parte de la larga historia de ausencia en la identificación y organización de los afroecuatorianos mediante las categorías de raza o etnia se debe a la forma en la que la identidad nacional ha sido construida en América Latina y, en particular, en la región andina, donde

las élites han construido la identidad nacional a través del mestizaje, visto como la mezcla racial y cultural entre indígenas y europeos y el blanqueamiento, entendido como la aspiración hacia lo occidental y lo blanco. Por otra parte, el mestizaje y el blanqueamiento han inhibido el desarrollo coherente de la identidad racial y cultural y, de hecho, han provocado que muchas personas de ascendencia africana nieguen su negritud. Al respecto, el politólogo e investigador Jhon Antón plantea:

Confrontándolo (el mestizaje), los discriminados no tiene otra opción que asumir contra estrategias de negación y asimilación, tal vez su único instrumento de mitigación y de búsqueda de la aceptación social, cuyo resultado revela un proceso aberrante de negociación de su propia identidad (2005, p. 6).

Además, esta noción de identidad nacional, aunque no posiciona de manera alguna a los pueblos indígenas en un nivel cercano a la igualdad con respecto a la cultura blanco-mestiza, también ha situado a los afroecuatorianos en la parte inferior de la jerarquía social. Como resultado, los afroecuatorianos luchan por lo menos en dos frentes; en uno de ellos contra el silencio ubicuo y la detracción que experimentan como grupo racial y en otro por vivir por fuera de la sombra de los pueblos indígenas (García y Walsh, 2002).

El surgimiento de las categorías de raza y etnicidad como principios de organización dentro de las comunidades afroecuatorianas comienza a tomar forma en la segunda mitad del siglo xx y es una expresión de la coyuntura de las fuerzas nacionales y transnacionales. Académicos afroecuatorianos y activistas destacan momentos específicos en el fortalecimiento del proceso organizativo hasta el presente y reconocen la influencia del movimiento afrocolombiano, que es anterior al movimiento afroecuatoriano.

El desarrollo del movimiento afrocolombiano, que es anterior a los procesos organizativos afroecuatorianos, puede ser atribuido a un menor grado de hegemonía indígena para el caso de en Colombia, siendo esto evidente en las formas en las que el Estado colombiano reconoció a los afrocolombianos dentro de las instituciones oficiales,

fenómeno que se dio mucho antes que en Ecuador (Walsh, León y Restrepo, 2005). Además, en distintos niveles, el discurso global anti-discriminatorio, creado por intermedio de los movimientos de independencia de África y el Caribe y el movimiento de derechos civiles en Estados Unidos dieron forma y contribuyeron de manera general al movimiento social afroecuatoriano y, de manera específica, al desarrollo de la etnoeducación (Antón, 2007).

En 1978 Colombia acoge el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, ocurrido en la ciudad de Cali, dando como resultado, a partir de la participación de académicos y activistas afroecuatorianos, la iniciativa de fundar en 1979 el Centro de Estudios Afroecuatorianos con sede en Quito. Este centro representa los primeros esfuerzos sistemáticos por parte de los afroecuatorianos para investigar fenómenos relacionados con la identidad, el racismo, las migraciones rurales-urbanas y las formas de conocimiento de los afroecuatorianos. Por lo general, grandes migraciones de población afroecuatoriana con destino a la capital del país comenzaron en la década de 1970, esto llevó a los afroecuatorianos a entrar en contacto con formas virulentas y más evidentes de discriminación racial en relación con lo que experimentaban con antelación en sus lugares de origen. Esta experiencia contribuyó al desarrollo del movimiento y de una identidad afroecuatoriana, ya que impulsó la organización explícita a partir de la conciencia de la negritud (Antón, 2012).

El Centro de Estudios Afroecuatorianos se disolvió en la década de 1980, a posterior, sus miembros hicieron parte de la creación de otras instituciones, con el fin de continuar sus esfuerzos para abordar las preocupaciones iniciales que constituyeron la base de esta institución. El Centro de Estudios Afroecuatorianos marcó el momento formal en el que los afroecuatorianos comenzaron a organizarse por medio del concepto de la negritud, ya sea esta cultural o racial (Walsh, León y Restrepo, 2005). Como resultado de ello, varias organizaciones afroecuatorianas emergen en la década de 1990, centrándose en cuestiones tales como “el liderazgo, los derechos civiles, los procesos migratorios urbano-rurales y la afirmación de la identidad a través de los medios culturales” (Walsh, León y Restrepo, 2005, p. 234). Además, es en la década de 1990 que se afianzan los primeros

esfuerzos formales para desarrollar programas que tratan sobre la experiencia educativa afroecuatoriana (León y Walsh, 2005). Tanto la fundación de la Cátedra de Estudios Afroandinos en la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito), como la creación, a principios de la década del 2000, del Programa de etnoeducación afroecuatoriana en la Escuela Secundaria Nacional 19 de Noviembre (Concepción, valle de Chota-Mira), son los resultados de esta organización que comenzó a finales de la década de 1990.

El siguiente momento decisivo ocurrió en 1998 cuando, mediante un referéndum constitucional, por primera vez Ecuador se reconoció como una nación multiétnica y multicultural, concediendo derechos colectivos a distintos grupos raciales y culturales, es decir, a pueblos indígenas y afroecuatorianos (Antón, 2007, p. 234). Estos derechos colectivos se refieren a cuestiones de la identidad y la tradición, la espiritualidad, la cultura, el idioma, la política, la economía, el territorio, la biodiversidad y el manejo y conservación de los recursos naturales en los territorios. El artículo 84 de la Constitución de 1998 hace referencia específica a las cuestiones relacionadas con la etnoeducación afroecuatoriana. Por ejemplo, se afirma que los afroecuatorianos tienen derecho “a mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones espirituales, culturales, lingüísticas, sociales, políticas y económicas” (Parlanti, 2007, p. 29). Este reconocimiento oficial y la apertura dentro de la cultura política de la nación ha contribuido a acelerar los esfuerzos educativos de los afroecuatorianos, así como las demandas que ya se estaban desarrollando (Walsh, León y Restrepo, 2005).

Si bien la Constitución de 1998 creó un mayor espacio para el reconocimiento dentro de la cultura política de la nación, también reprodujo la jerarquía racial. Los afroecuatorianos no tuvieron un lugar formal para identificarse en ningún censo hasta el 2001, mientras que la nación ecuatoriana ya había reconocido a los grupos indígenas desde 1950, mediante la identificación lingüística. La forma en la que la nueva Constitución incluyó a los afroecuatorianos como ciudadanos revela que dicho reconocimiento persistió en ser secundario en relación con los grupos indígenas. Por ejemplo, las referencias a los derechos colectivos-ancestrales que los afroecuatorianos logran

gracias al artículo 85 establece que los derechos territoriales y culturales otorgados a los indígenas serán aplicados “a la comunidad negra en todo aquello que les sea aplicable” (Walsh, León y Restrepo, 2005, p. 238). Por lo tanto, si bien había un reconocimiento oficial, la jerarquía racial continuó relegando la población afroecuatoriana a la subordinación. De manera similar, la Constitución de 2008 reconoció la diversidad racial y cultural de la nación, pero fue más lejos que la anterior Constitución, afirmando que Ecuador se compone de varios pueblos y nacionalidades. Además, la nueva Constitución hizo del racismo un delito, reafirmó los derechos colectivos otorgados con anterioridad y decretó que el Estado tiene la responsabilidad de desarrollar políticas de acción afirmativa para los afroecuatorianos y otros grupos marginados (León, 2014), convirtiéndose así en la primera Constitución en las Américas en realizar tales declaraciones (Walsh, 2011). Sin embargo, como ya ha sido demostrado, estos cambios en la forma de concebir la nación han tenido poco efecto sobre la experiencia vivida por los afroecuatorianos (Johnson, 2009).

El movimiento conocido como etnoeducación afroecuatoriana tiene sus raíces en las experiencias del colonialismo y la esclavitud y no puede ser desconectado de los temas centrales alrededor de los cuales los afroecuatorianos se han organizado, siendo estos: el territorio, la identidad, la ancestralidad y los derechos colectivos. Uno de los principales pensadores y ejecutores de etnoeducación afroecuatoriana fue Juan García Salazar, quien fue uno de los fundadores del Centro de Estudios Afroecuatorianos a finales de la década de 1970 (Antón, 2012). A lo largo de los años, García ha sido reconocido por activistas y académicos en Ecuador como un importante líder en el desarrollo de las teorías y las prácticas relacionadas con las experiencias de los afroecuatorianos en general y, de manera específica, en lo que respecta a la educación (Walsh, 2007).

En relación con lo anterior, es preciso destacar una serie de programas de educación afroecuatoriana que están funcionando en la actualidad, estos son, por ejemplo, la Cátedra de Estudios Afroandinos de la Universidad Andina Simón Bolívar y las ocho escuelas guardianas del saber situadas en la provincia de Esmeraldas y el valle del Chota-Mira. Además de esto, también existen programas

en otras regiones en las que hay población significativa de afroecuatorianos que, más allá de la educación formal, están asumiendo la transmisión de la historia, las culturas y las realidades cotidianas de los afroecuatorianos. Algunos de estos programas han recibido atención académica en relación con la estructura de su funcionamiento, sus objetivos y los retos que enfrentan, sin embargo, siguen siendo poco estudiados.

En las siguientes secciones proporcionaremos la documentación y el análisis de algunas de las escuelas, los programas y los logros de la etnoeducación afroecuatoriana que están ocurriendo en todo el país con foco en la Cátedra de Estudios Afroandinos de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito, así como los logros en el valle del Chota-Mira y en la ciudad y provincia de Esmeraldas.

2. Cátedra de Estudios Afroandinos: cobertura, calidad y pertenencia

En el año 2010, gracias a la obra de Juan García Salazar, Katherine Walsh y muchos otros, se fundó la Cátedra de Estudios Afroandinos en la Universidad Andina Simón Bolívar. En la década de 1970, García Salazar lideró un grupo de investigadores que entrevistó y fotografió a población afroecuatoriana en la provincia de Esmeraldas y el valle de Chota, en un intento por mantener y preservar la historia cultural y política de los afroecuatorianos y poner a disposición estos materiales para investigaciones futuras y proyectos comunitarios relacionados con la etnoeducación, la historia, la memoria, la cultura y las sabidurías afroecuatorianas. Este proyecto fue sistematizado para luego crear el Fondo Afroandino (2002) que hoy cuenta con más de 3000 horas de grabaciones y miles de fotografías que se han archivado en formato digital.¹⁴ Con el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afroandinos se han ejecutado varios cursos de posgrado enfocados en la experiencia y el conocimiento afroandinos. En la actualidad, Santiago Arboleda Quiñónez es el director de esta cátedra. Esta

14 Fondo Documental Afro-Andino. Área de Letras y Estudios Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador: Véase <https://www.uasb.edu.ec/web/area-de-letras/programa?fondo-documental-afrominus;andino>.

institución apoya la investigación sobre la población y las comunidades de ascendencia africana en el mundo andino; también organiza conferencias y seminarios anuales.¹⁵

El objetivo de la Cátedra de Estudios Afroandinos es contribuir a la visibilidad de la presencia, la experiencia y las contribuciones de las personas de ascendencia africana en la región mediante estudios académicos, investigaciones, publicaciones y otras actividades. Además, la cátedra se fundamenta en la idea de generar interacciones entre las comunidades y los países de la región, mejorando el conocimiento común, el apoyo a proyectos e iniciativas de colaboración y presionando para una mayor integración y comprensión en lo que respecta a los pueblos afrodescendientes en Ecuador, la región andina y Suramérica.

La Cátedra de Estudios Afroandinos de la Universidad Andina Simón Bolívar fue creada para ampliar y profundizar los esfuerzos y las relaciones iniciadas hace más de diez años con las organizaciones afroecuatorianas y los intelectuales negros y no negros. Estas conexiones se han convertido en relaciones a lo largo de Ecuador y en la región andina, extendiéndose a nivel internacional. Por ejemplo, cuando visitamos la Universidad Andina Simón Bolívar en octubre del 2017, la cátedra había organizado un seminario denominado Encuentro Nacional de Juventudes Afrodescendientes. El seminario invitó a los jóvenes afroecuatorianos de todo el país a participar de un día completo de talleres y discusiones sobre los principales desafíos que enfrenta esta población. El seminario comenzó con un foro abierto en el que fueron presentadas un conjunto de preguntas a cerca de cien jóvenes asistentes. Dos de las preguntas que se trataron fueron: “¿Existen alternativas al discurso de la inclusión o nuestras demandas están limitadas simplemente a nuestro deseo de ‘ser como ellos?’” y “¿Hasta qué punto tiene sentido ser incluido en una sociedad que no funciona?” Además, fueron considerados otros temas que incluyeron la hipersexualización de las mujeres afroecuatorianas, la pérdida de la identidad, la falta de acceso a servicios básicos como

15 Cátedra de Estudios Afroandinos. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Véase <https://uasb.edu.ec/web/area-de-letras/programa?catedra-de-estudios-afro-andinos>

el agua y la tecnología, etc. Si bien los hombres jóvenes estaban involucrados en el desarrollo del seminario, las mujeres se mostraron claramente como las líderes activas.

Además, con base en las preguntas formuladas y en los otros temas de discusión, la organización del seminario se propuso que los jóvenes presentes discutieran cuestiones críticas relacionadas con la negritud, el racismo, el sexismo y la marginación socioeconómica. Después del foro de discusión de la mañana, los distintos grupos de jóvenes provenientes de distintas provincias del Ecuador, participaron en una ceremonia y movilización en la que legitimaron de manera simbólica la presencia del pueblo afroecuatoriano en la Universidad Andina Simón Bolívar, como respuesta a su historia de negación y marginación. La ceremonia, basada en la espiritualidad yoruba, hacía una invocación de varias deidades/Orishas y pedía a los Orishas por la orientación y apoyo en las distintas iniciativas de los jóvenes estudiantes presentes en el seminario. Como requisito de participación, con antelación se les había solicitado a los jóvenes afroecuatorianos traer una pequeña porción de tierra desde sus lugares de procedencia. Esta tierra se mezcló en una tela ceremonial junto a semillas de frijoles que luego fueron sembradas en las áreas verdes de la universidad. Los participantes fueron dirigidos por la líder de la ceremonia a plantar estos granos con la mezcla de tierra que provenía de las diferentes regiones del Ecuador de las cuales venían los jóvenes afroecuatorianos. Karen Villa, la joven que lideraba la ceremonia señaló: “El trabajo de hoy va a dar sus frutos y estos frutos serán para garantizar la soberanía de nuestros territorios ancestrales. Somos un pueblo decidido, con ideas diferentes, pero con el mismo propósito: el propósito de reconstruir esos espacios que han sido arrebatados, para hablar con nuestra propia voz, para ser verdaderos actores y autores de nuestras realidades”.¹⁶

Mediante esta ceremonia, la Universidad Andina Simón Bolívar fue reconfigurada como una universidad afroecuatoriana, animando a los estudiantes y jóvenes para que asuman el papel que por derecho

16 Los jóvenes afrodescendientes se autoconvocaron en la Andina. Véase <https://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido-uasb?los-jovenes-afrodescendientes-se-auto-convocaron-en-la-andina> (24/10/2017).

les pertenece, reclamando un lugar legítimo en esta institución oficial. De manera significativa, por medio de esta ceremonia, los jóvenes participantes promulgaron ser parte de lo que históricamente se les ha negado, yendo más allá de un discurso de inclusión. Los participantes no estaban pidiendo ser incluidos, sino que se estaban integrando de manera simbólica en una institución de la que continúan siendo excluidos. Después de la ceremonia, los participantes almorzaron en la universidad y luego se dividieron en subgrupos de talleres para discutir cuestiones y problemas claves planteados por los líderes de la juventud estudiantil.

En nuestra entrevista con el profesor Arboleda le preguntamos acerca de cuáles eran los principales retos de la etnoeducación afroecuatoriana. Él indicó que “la representación, la calidad y pertenencia”. La representación se refiere al fin del borramiento y la detración de lo negro y de la negritud, es decir, lograr una inserción crítica de las contribuciones que los afroecuatorianos han hecho al desarrollo político y económico del país dentro de las prácticas curriculares y pedagógicas. La calidad se refiere a muchas cosas, pero puede ser entendida como la inversión del Estado en la educación de los afroecuatorianos. Esto quiere decir la generación de condiciones reales para que la juventud y los maestros enseñen y aprendan con materiales curriculares disponibles para ellos en el aula, incentivando la formación continua de profesores. Nos gustaría incluir aquí lo referente al apoyo financiero, ya sea en forma de becas para la matrícula y los materiales escolares, así como la creación de políticas que proporcionen acceso a la educación superior, sobre la base del reconocimiento de la injusticia pasada y actual. La pertenencia, por otra parte, se refiere a la relevancia de la educación de la cual los estudiantes tienen la oportunidad de participar. Por medio de las diferentes áreas de las ciencias sociales y humanidades y las ciencias físicas, los criterios de pertenencia requieren que la enseñanza y el aprendizaje satisfagan las necesidades y deseos de los estudiantes. Si bien podemos hablar por separado de estos tres aspectos de la educación, en la práctica están interrelacionados de manera estrecha. El énfasis aquí es pasar de una política de la representación como solución a la desigualdad educativa y considerar y aplicar políticas de equidad en la que la calidad

y la pertenencia son significativas. El profesor Arboleda señala, por ejemplo, que son pocos los afroecuatorianos que pueden entrar a la Cátedra de Estudios Afroandinos o a la Universidad Andina Simón Bolívar, ya que no pueden financiar el costo de los estudios o competir por la admisión con los estudiantes no negros del país. De hecho, en el momento de la entrevista, no había estudiantes afroecuatorianos vinculados como estudiantes en la universidad. Sin embargo, existían estudiantes afrolatinos/as de otros países, como Colombia.

3. Experiencias etnoeducativas en el valle del Chota

El valle del Chota, una región del Ecuador ubicada entre las provincias del Carchi e Imbabura, es, en términos de su tamaño poblacional, la segunda región más importante después de Esmeraldas para las personas de ascendencia africana. El valle del Chota fue la región en la que, en un inicio, los africanos fueron esclavizados por los jesuitas durante la época colonial, sobre todo para la producción de caña de azúcar. En 1851 se abolió la esclavitud, sin embargo, la situación de los esclavizados cambió poco a medida que eran sometidos a la servidumbre del huasipungo hasta bien entrado el siglo xx. En 1964, la Ley de Reforma Agraria terminó el sistema neoesclavista del huasipungo y las personas afrodescendientes de la región ganaron los derechos a la tierra que habían trabajado con antelación como esclavizados y luego como campesinos (Antón, 2002). Estos dos momentos son claves en la comprensión de los movimientos afroecuatorianos hacia la libertad.

Desde la relativa liberación de sus territorios en la década de 1960, los afroecuatorianos del valle del Chota-Mira han estado luchando por el acceso a recursos básicos, tales como la electricidad, el agua, la vivienda, el empleo y la educación. Muchos, sino la mayoría de las personas negras en el valle del Chota, viven en las zonas que antes eran las haciendas en las que sus antepasados trabajaron como personas esclavizadas. Las plantaciones originales en las que los descendientes de africanos esclavizados trabajaban siguen siendo los lugares en los que las personas negras constituyen la inmensa mayoría de la población. Sin embargo, en cada una de las tres escuelas visitadas, instituciones en las que se lleva a cabo la etnoeducación afroecuatoriana (ubicadas en las comunidades de Carpuela, Concepción y

Salinas), casi todos los maestros son mestizos/as. Muchos de estos maestros toman el autobús o comparten viajes en carro desde la ciudad de Ibarra hacia estos pueblos todos los días.¹⁷ En el desarrollo de esta investigación, tuvimos la oportunidad de observar el trabajo de los principales educadores y activistas afroecuatorianos en el valle del Chota mientras formaban a los profesores en la etnoeducación afroecuatoriana.

Las capacitaciones dadas a los maestros y administrativos de estas escuelas brindaban un panorama histórico de cómo los primeros africanos llegaron al Ecuador, centrándose a mediados del siglo *xvi*, sobre todo en Quito, la provincia de Esmeraldas y el valle del Chota. Además, las presentaciones se centraban en el silenciamiento histórico y continuo y el borramiento de las contribuciones políticas y económicas de los afroecuatorianos a la nación. Estas jornadas continuaban con una exposición sobre la visión general de los esfuerzos para desarrollar la etnoeducación afroecuatoriana, proceso en el que García es identificado como una persona clave y responsable de su origen e implementación.

En 1999 García viajó por todo el país para la realización de talleres de educación afroecuatoriana en las regiones en las que había una gran población de personas de ascendencia africana, animándolos a comenzar el desarrollo de materiales curriculares para las escuelas en estas áreas. Visitó las ciudades de Esmeraldas, Guayaquil e Ibarra. Cuando estuvo en Ibarra, conoció a Barbarita Lara, Iván Pabón y a otras personas que llegarían a ser líderes del movimiento de la educación afroecuatoriana en el valle de Chota. En la entrevista realizada a Barbarita Lara, proveniente de Mascarilla (valle de Chota), ella recordó que Mascarilla era una comunidad particularmente unida. El primer medio mediante el cual se llevó a cabo el proceso organizativo fue la Iglesia católica, institución en la que su familia estaba muy involucrada. Por ejemplo, una organización eclesial llamada Juventud en Acción y Progreso (JAP) facilitó la apertura de un centro de salud y una institución educativa. Además, la JAP se organizó alrededor de cuestiones fundamentales como la consecución del sistema de agua

¹⁷ Entrevista con Barbarita Lara, noviembre de 2017.

potable, alcantarillado y electricidad para la comunidad. Es así que la JAP jugó un papel clave en la llegada de la electricidad a Mascarilla en 1978. Cuando Barbarita Lara y otros jóvenes líderes dejaron Mascarilla para ir a la universidad en Quito, según ella misma afirma, la JAP perdió su influencia.

Barbarita Lara explicó que mientras ella crecía en Mascarilla aprendía a amar la negritud y las formas de lucha contra el racismo. Cuando era niña, su abuela le dijo que los negros tenían que ser perfectos (impecables) porque la gente no negra iba a tratar de criticarlos debido a sus éxitos. Ella recuerda un dicho que su abuela solía decirle, este era: “La tela negra asoma más la mancha”. Aquí Barbarita muestra cómo mediante la tradición oral de su comunidad afrodescendiente aprendió a navegar por el mundo no negro para el que se estaba preparando. Cuando Barbarita Lara comenzó la secundaria tuvo que viajar a Ibarra. En ese momento, se enfrentó al racismo de forma más directa, al asistir a la escuela secundaria de mujeres en la que ella era una de las pocas estudiantes negras. Después de graduarse de la escuela secundaria fue a la universidad en Quito, donde experimentó formas más poderosas de racismo antinegro, sin embargo, también encontró maneras de luchar contra él.

Barbarita Lara vivía en la casa de una familia mestiza donde también trabajaba como empleada doméstica interna (puertas adentro, como se le conoce en el país a esta modalidad de trabajo). Para muchas mujeres negras que viven en esta ciudad, esta sigue siendo una de las pocas oportunidades de empleo que se les ofrecen. Allí se unió al Centro Cultural Afroecuatoriano, que era una entidad perteneciente a la Pastoral Afro. En el Centro Cultural Afroecuatoriano, Barbarita Lara trabajó con las comunidades negras de Quito y sus alrededores. Ella explicó que la organización no era muy fuerte, sin embargo, llevaron a cabo talleres sobre religión, investigación y organización social. Después de terminar sus estudios en Licenciatura en Historia y Geografía, trabajó como profesora en Tulcán (una pequeña ciudad a pocas horas del valle del Chota-Mira) durante varios años. Con el tiempo, después de solicitar una transferencia, ella pudo volver al valle del Chota-Mira, donde comenzó a enseñar en La Concepción, en el Colegio el 19 de Noviembre.

Fue por medio de los talleres que García Salazar llevó a cabo en junio de 1999 que Barbarita Lara, Iván Pavón, Alicia Muñoz, Jorge Espinoza y Olga Maldonado se involucraron en el desarrollo de materiales curriculares afroecuatorianos. García Salazar llevó a cabo cuatro talleres en Ibarra. Luego, José Chalá, para entonces director de la Mesa de Etnoeducación, apoyó el grupo con la sistematización de los cuatro talleres en un libro de texto que serviría como base para la etnoeducación afroecuatoriana. Este libro de texto llamado *Nuestra Historia: documento didáctico pedagógico de etnoeducación afroecuatoriana*, se terminó en 2005 y comenzó a ser utilizado en dos escuelas en el valle del Chota-Mira, estas fueron la Institución Educativa 19 de Noviembre en La Concepción y la Unidad Educativa de Carpuela. Después de terminar el libro, el grupo fue entonces comisionado para desarrollar trece libros de texto adicionales correspondientes a todos los grados de la Educación Primaria y Secundaria, los cuales fueron terminados en el 2012. Este trabajo contó con el apoyo del Ministerio de Educación de Ecuador y de algunas organizaciones no gubernamentales.

Nuestra Historia se compone de tres módulos, cada uno de los cuales tiene de tres a cuatro unidades que están formados por tres a cinco subtemas. El primer módulo se centra en África y la supervivencia de las tradiciones africanas en las Américas. El segundo módulo se centra en la diáspora africana en las Américas en general y de manera particular en Ecuador, así como en la esclavitud y en las contribuciones de las personas de ascendencia africana al desarrollo político y económico de las Américas. El último módulo se centra en el racismo y la resistencia a este fenómeno. *Nuestra Historia* es un logro significativo, ya que es muy probable que represente el primer esfuerzo formal para desarrollar tanto el currículo como la pedagogía por y para los afroecuatorianos. El texto ha sido diseñado para su uso en grado décimo de Básica Superior, pero ofrece sugerencias sobre cómo podría ser utilizado en todo el sistema educativo formal. Los trece libros de texto que siguieron se llaman *Orígenes* cada uno. Estos textos se organizan al igual que *Nuestra Historia*, aunque existen diferencias claras. Al igual que en *Nuestra Historia*, cada uno de los dos primeros capítulos de las trece nuevas ediciones se centran en África y en la diáspora

africana, de manera respectiva. Los siguientes capítulos, en todas las ediciones, se centran en varios niveles específicos como el territorio ancestral, la memoria colectiva y el conocimiento ancestral.

Iván Pabón, que desde que García llegó al valle del Chota-Mira en 1999, se ha convertido en lo que él describe como “infectado” con la idea de la etnoeducación. Él trabaja en la Unidad Educativa de Carpuela, en la que enseña etnoeducación afroecuatoriana. De igual manera, ha trabajado en la formulación y desarrollo de *Nuestra Historia* y en *Orígenes*. Iván recordó que en un momento sintió vergüenza de no saber sobre la historia y la cultura de los afroecuatorianos, por lo cual hoy se interesa profundamente en el impacto que su trabajo y el de otros genera en la juventud afroecuatoriana. Él provee dos anécdotas que hablan de la influencia de la etnoeducación afroecuatoriana. En 2007, una joven estudiante estadounidense llegó de intercambio por tres semanas a la escuela de Carpuela en la que Iván Pavón enseña bajo el modelo de la etnoeducación. Ella le preguntó si podía evaluar a los estudiantes mediante un cuestionario e Iván recuerda que una de las preguntas era: ¿Qué ha aprendido acerca de la historia y la cultura afroecuatoriana? Uno de los estudiantes respondió: “Yo aprendí a ser mejor persona y a sentirme orgullosa de ser lo que soy. Una negra linda y yo le enseñaría a todo el mundo que todos somos iguales y debemos respetarnos”.

En otra anécdota, Iván Pabón explica que él quería saber cuántos estudiantes estaban asistiendo a las clases de cultura afroecuatoriana en la Unidad Educativa del Milenio en Piquiucho, lugar cercano de donde él trabajaba. Cuando estuvo allí para preguntar por el número de estudiantes inscritos, el secretario lo hizo subir a un aula de 5.º grado; el maestro que se encontraba allí se retiró, dejándolo solo en la clase con los estudiantes. Él no sabía por qué el profesor lo había dejado allí. Y cuando los estudiantes comenzaron a murmurar debido a la ausencia de su profesor, Iván decidió preguntarles: “¿Quién soy yo?”, a lo que todos ellos respondieron: “¡Iván Pabón!” Entonces él preguntó: “¿De dónde somos nosotros?” y los estudiantes en coro respondieron: “¡de África!” Iván explica que estos son importantes ejemplos de los impactos de la etnoeducación afroecuatoriana. Sus estudiantes ejemplares se sienten orgullosos de quienes son. Se

sienten bien consigo mismos y como lo muestra la anécdota, los estudiantes sienten que tienen el derecho a ser respetados.

Iván destaca que, durante el año académico 2013-2014, 4000 estudiantes del valle del Chota-Mira fueron capacitados en el currículo afroecuatoriano del libro de texto *Orígenes*. En el año 2015, alrededor de 140 maestros de todo el valle del Chota-Mira también recibieron desarrollo profesional en el plan de estudios de *Orígenes*. Además, los medios de comunicación han proporcionado una cobertura importante de estos logros recientes. En 2015, durante los talleres de desarrollo profesional para los maestros, el diario *El Telégrafo* hizo cobertura de los talleres y proporcionó cuatro páginas de descripción y análisis sobre la etnoeducación afroecuatoriana. Por último, en gran parte, como resultado del trabajo realizado en el valle del Chota-Mira en el año 2015, se conformó una Mesa de etnoeducación afroecuatoriana ante el Ministerio de Educación que se compone de profesores y académicos. El Acuerdo Ministerial 045, que declara que en el currículo nacional se incluirá la etnoeducación afroecuatoriana, se alcanzó el 20 de mayo 2016.¹⁸

4. Experiencias etnoeducativas en la provincia de Esmeraldas

En la ciudad y provincia de Esmeraldas, en comparación con el valle del Chota-Mira, ha habido menos éxito en la implementación de la etnoeducación afroecuatoriana, esto puede estar relacionado con el contexto sociohistórico de las regiones. En gran parte del valle del Chota-Mira los afroecuatorianos viven en comunidades que son casi exclusivamente de población negra. Los diversos pueblos pequeños y las personas que integran estas comunidades están profundamente conectados con la historia de la esclavitud, ya que estos pueblos se encuentran a menudo en las mismas haciendas en las que sus antepasados fueron esclavos con anterioridad. La conexión entre la esclavitud y la vida cotidiana es en cierta medida más palpable que en otras regiones del país. Asimismo, las personas que viven en estos pueblos han desarrollado a lo largo de los siglos relaciones profundas, lo que ha contribuido a su aislamiento. A diferencia de ellos,

¹⁸ Ponencia dada por Iván Pabón en la Universidad de Cuenca, noviembre de 2018.

muchos esmeraldeños no tienen un reconocimiento de la historia de la esclavitud y prefieren pensar que la zona nunca experimentó la esclavitud debido a la historia de las sociedades cimarronas que estuvieron presentes en la región. Además de lo anterior, la relativamente gran migración de personas no negras llegada a la ciudad y provincia de Esmeraldas ha significado el surgimiento de prácticas de mestizaje y blanqueamiento tales como “el mejoramiento de la raza” que han tenido una aceptación diferente a la del valle del Chota-Mira, esto inhibe a las personas de ascendencia africana de llevar a cabo una organización a través de su identidad racial y cultural.¹⁹ Por estas razones, se argumenta que la etnoeducación afroecuatoriana en Esmeraldas no se ha desarrollado en la misma medida en la que se ha dado en la región del valle del Chota-Mira.

La ciudad y provincia de Esmeraldas, desde su desarrollo como sociedad cimarrona, ha jugado un papel central en el desarrollo económico en el país (Johnson, 2009) y, como resultado de ello, un gran número de blanco-mestizos han emigrado a esta región. Como lo hemos mostrado con anterioridad, a pesar de no ser superiores en número, la población blanca y blanca-mestiza, ejerce control sobre los recursos socioeconómicos de esta zona. Su presencia y poder han significado que el mestizaje y la antinegritud estén profundamente arraigados en toda la provincia. En tanto que un análisis más completo de la cuestión está más allá del alcance de este capítulo (consultar los artículos del coautor sobre este tema para un análisis más profundo), proporcionaremos algunos ejemplos para ilustrar aquí estas afirmaciones. A lo largo de la investigación, iniciada en el año 2003 en la ciudad de Esmeraldas, era común escuchar a afrodescendientes y personas blancas y blancomestizas hablar del concepto de “mejorar la raza”, relacionado con la gente negra de la ciudad de Esmeraldas, como si esta fuera una práctica normal. Como muestra de lo anterior, se cita un ejemplo particular sucedido en el Encuentro de Juventudes Afrodescendientes en la Universidad Andina Simón Bolívar en el año 2017. Allí, un joven afroesmeraldeño llamado Jhon Jairo Valencia, activista y gestor social, explicó-confesó que su madre

19 Para un análisis más profundo de la identidad negro en Esmeraldas consultar Johnson (2009).

le había dicho a cada uno de sus seis hijos que debían “mejorar la raza” casándose con personas con tonos de piel más claro. Esto significa que la idea del mestizaje y la mezcla racial y cultural de inclinación hacia la blanquitud sigue siendo una forma viable de negociación con el mundo antinegro. Dado lo anterior, en el marco de esta investigación rechazamos cualquier noción de que esto significa que los negros de Esmeraldas y otras partes del Ecuador son “acomplejados/as”, en lugar de ello, sostenemos que el concepto de “mejorar la raza”, junto al mestizaje, son un reflejo del profundo racismo antinegro que existe en Ecuador.

El otro ejemplo es el registro histórico de la representación de la negritud en la ciudad de Esmeraldas. En diversas formas de arte popular, los negros han sido y continúan siendo representados de forma negativa en relación con los blancos de la ciudad. Una de las más llamativas formas de representación en esta localidad está constituida por un conjunto de murales diseñados a partir de cinco paredes con alrededor de 2,43 m por 2,43 m pintados a lo largo de las avenidas principales de la ciudad. En todas las secciones hay representaciones de gente blanca participando de actividades profesionales y de ocio típicamente occidentales y estereotipadas. A continuación, la última o la primera pared, dependiendo desde qué dirección los transeúntes se acerquen a los murales, se encuentra una pintura de dos hombres aparentemente negros en medio del agua empujando un barco, sin camisetas y con sombreros irregulares.²⁰ Este mural es una imagen copiada de las ilustraciones de un libro de texto de Básica Elemental y Básica Media usado en las escuelas y colegios de la ciudad-provincia de Esmeraldas llamado *Aventuras y Hazañas*, que fue publicado en el año 1989 y que circuló por lo menos hasta el año 2000. En este texto, además de esta ilustración, había varias otras en las que, de manera similar, se representaban a las personas indígenas y negras de formas abyectas (imagen 1).

20 *Aventuras y Hazañas* fue publicado por Graficsa en Quito y se imprimieron 20 000 textos.

Imagen 1
Mural con representación de la afrodescendencia
en la ciudad de Esmeraldas



Fuente: elaborado por Ethan Johnson (2003).

La representación de la subordinación de los negros frente a las personas blancas también se encuentra presente en muchas de las esculturas erigidas en distintos espacios de la ciudad. Una de ellas es la de un hombre negro llamado *El trabajador bananero* (este monumento sigue en pie y ha sido remodelado hace poco tiempo). Esta escultura es una representación del arquetipo del trabajador de las plantaciones bananeras. Físicamente, refleja una fuerza extraordinaria, lleva un gran racimo de plátanos en el hombro y solo usa pantalones cortos. Por otra parte, el machete del campesino bananero, atado a la altura de la cintura, asume una forma particularmente fálica, en una especie de rasgo hipersexualizado. Es bastante irónico que la estatua se encuentre en el corazón de un barrio llamado Esmeraldas Libre cuando, sin duda, los trabajadores negros esmeraldeños y los estibadores de plátano trabajaron en esta actividad bajo la condición de esclavos

(Walmsley, 2004). Existía otra escultura del cuerpo de una mujer negra llamada *La Venus Negra* (esta ya no existe). Estas esculturas sobre la gente negra expresan representaciones en términos esencialistas. También fueron encontrados anuncios por toda la ciudad sobre la caracterización racial y de género de las mujeres negras (Johnson, 2009).

En el año 2003, Ernesto Estupiñán Quintero se convirtió en la primera persona autoidentificada como negra en ser elegida como alcalde de la ciudad de Esmeraldas. Tras su elección, encargó la creación de un mural y dos estatuas que interpelaran a las interpretaciones hegemónicas de la negritud que se encuentran a lo largo de la ciudad. En relación con esto, sostengo que, mientras él intentaba desafiar las representaciones negativas de la negritud, tendía a otorgar mayor valor a la clase social que a la raza e ignorar cuán profundamente arraigado se encuentra el racismo a la sexualidad, tal como las estatuas descritas con anterioridad lo demuestran. Dado que Ecuador se ha movido junto al resto del mundo neoliberal a partir de la retórica del multiculturalismo, las representaciones de la negritud en la ciudad de Esmeraldas han perdido parte de su carácter abyecto y se han basado en imágenes estereotipadas más suaves (Johnson, 2010).

La normalización de la antinegritud experimentada en la ciudad de Esmeraldas ha provocado la conformación de procesos organizativos de derechos sobre la base de una identidad negra desafiante, esto debido a que en la ciudad de Esmeraldas la negritud sigue siendo algo difícil afirmar. En un nivel, la raza se combinó con la clase y se produjo una validación de las reclamaciones de la democracia racial, y, en otro, la identidad negra no es algo que muchas personas de ascendencia africana se sienten cómodas en aceptar. En este contexto tienen lugar los esfuerzos para desarrollar la etnoeducación afroecuatoriana.

García merece ser reconocido como el iniciador de la mayoría de los esfuerzos formales por constituir la etnoeducación afroecuatoriana en la provincia de Esmeraldas y en otras partes de Ecuador. Juan García nació en la provincia de Esmeraldas, en el cantón de Limones. En la década de 1980 comenzó a viajar por toda la provincia de Esmeraldas y el valle del Chota-Mira, fotografiando y entrevistando

a los afroecuatorianos, con el fin de capturar la historia oral de las regiones. Él y otros registraron cerca de 1500 entrevistas; estas historias orales ahora son parte del Fondo Afroandino de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito. Por medio de este trabajo, García desarrolló talleres en toda la provincia de Esmeraldas, dirigidos a profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad. Aunque García y otros llevaron a cabo talleres en todo el país, primero en Quito, valle del Chota-Mira, la provincia de Esmeraldas y Guayaquil, aquí se destaca a los Talleres de Tradición Oral Afroecuatoriana realizados en el año 2009.

A partir de mayo del año 2009, García llevó a cabo ocho talleres llamados Talleres de Tradición Oral Afroecuatoriana (TTOA), dirigidos a educadores en distintos lugares de la provincia de Esmeraldas, espacio que construyó y desarrolló a partir de los temas de la identidad racial y cultural y el conocimiento ancestral/colectivo de los afroecuatorianos. Cada taller se centró en un aspecto diferente de la tradición oral, como, por ejemplo, las adivinanzas, las décimas, las historias, los juegos y la música. Los objetivos generales de los talleres fueron desarrollar una comprensión de la importancia de la tradición oral como una forma de revivir la cultura y la identidad de las personas afroecuatorianas; revitalizar y fortalecer el conocimiento de la tradición oral con el fin de desarrollar el proceso de Etnoeducación afroecuatoriana y la comprensión adecuada de la tradición oral como herramienta para la producción de conocimientos afroecuatorianos (García, 2009). A lo largo de los ocho talleres, García aportó evidencias de la resistencia afroecuatoriana a las estructuras coloniales y nacionales, la preservación de la historia, el mantenimiento y el desarrollo de las prácticas culturales heredadas de África, la adaptación social y cultural de la región y el conocimiento ecológico y ecosistémico, presentes en las historias, las décimas, la música y las adivinanzas mantenidas y conservadas por los mayores mediante la tradición oral (Johnson, 2014).

Cuando visitamos la ciudad de Esmeraldas durante el otoño de 2017, tuvimos la oportunidad de visitar tres escuelas guardianas de los saberes, las cuales han sido designadas como instituciones de educación pública en las que la etnoeducación afroecuatoriana es parte

oficial del plan de estudios. Una de las características que distinguen a la ciudad-provincia de Esmeraldas del valle del Chota-Mira y muchas otras regiones de la nación es la existencia de muchos maestros y administrativos afroecuatorianos. Como defensores y líderes de la etnoeducación afroecuatoriana, ellos han señalado que uno de los retos más difíciles que enfrentan para su implementación es la presencia de maestros y administradores blanco-mestizos que a menudo se adhieren al discurso dominante de la identidad nacional, aspecto que ya se ha demostrado en el capítulo anterior. En Esmeraldas, esto se presenta en menor grado gracias a la alta proporción de maestros afroecuatorianos en la provincia. Por lo tanto, en comparación con otras partes del país, los afroecuatorianos son a menudo quienes implementan estas iniciativas en la región.

Fue gracias a María Luisa Hurtado, una de las principales líderes de la etnoeducación afroecuatoriana en la ciudad de Esmeraldas, que se pudo visitar las tres escuelas guardianas del saber en la ciudad de Esmeraldas. Estas escuelas son la Unidad Educativa Walter Quiñónez Sevilla, la Unidad Educativa Alfonso Quiñónez George y la Escuela de Educación Básica General César Estupiñán Bass Nevil. Para el momento en el que se visitó las escuelas, los esfuerzos activos por la etnoeducación afroecuatoriana solo estaban ocurriendo en dos de estas escuelas: en la institución Walter Quiñónez y en el colegio César Nevil. En este último había un grupo bien organizado de profesores trabajando en el desarrollo e implementación de la etnoeducación afroecuatoriana. Cito partes de su misión institucional propuesta ante el Ministerio de Educación de Ecuador para proporcionar una visión general del programa desarrollado en esta escuela. Allí se afirma:

Fortalecimiento de la memoria oral colectiva, a través de arrullos, poesías, amorfinos, décimas, danzas, medicinas tradicionales en la Escuela de Educación Básica “Cesar Nevil Estupiñan Bass” durante el año lectivo 2017-2018 para fortalecer nuestras costumbres y tradiciones en un espacio para recrear, reconocer, reafirmar y visibilizar nuestra identidad con sentido de pertenencia (Escuela Fiscal de EGB César Nevil Estupiñán Bass, Misión Institucional).

Es evidente que se está haciendo un trabajo tanto “casa adentro” como “casa afuera”. Todos los estudiantes participan en la reconstrucción de las contribuciones afroecuatorianas al desarrollo político, cultural y económico de la nación. Esto significa que no solo los estudiantes afroecuatorianos están aprendiendo sobre la vida de la gente negra, sino que también los estudiantes blanco-mestizos. Además, es en el trabajo “casa adentro” en el que se afirma la identidad afroecuatoriana. En lugar de permanecer invisible, este programa centra la importancia de los negros en Ecuador desde la época colonial hasta la actualidad. De manera similar, en la Unidad Educativa Walter Quiñónez Sevilla hay varios miembros del personal dedicado a la etnoeducación afroecuatoriana y su estudio se ha integrado de manera formal al plan de estudios de la institución.

5. Análisis parcial

La etnoeducación afroecuatoriana está basada y constituida en una continuación de las luchas y en la resistencia que comenzó durante el colonialismo, es decir, es una respuesta a la negación y la supresión de las estructuras epistémicas afroecuatorianas, la identidad y la esclavización. Desde las sociedades cimarronas que existieron durante la época colonial, hasta las posteriores luchas campesinas conectadas a la defensa de la tierra a finales de los siglos XIX y principios del XX, los afroecuatorianos han estado construyendo y reconstruyendo los procesos y prácticas interrelacionadas con sus formas de conocimiento e identidad. Durante la segunda mitad del siglo XX, con el advenimiento de la lucha mundial contra el racismo presente en las luchas anticoloniales de África y el Caribe, así como el movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, los afroecuatorianos inician de manera formal su lucha por la libertad basada en gran medida en la identidad racial y cultural.

A finales del siglo XX los afroecuatorianos que comienzan a organizarse se refieren de forma específica a los problemas de la educación. Una de las maneras en las que la etnoeducación afroecuatoriana ha sido conceptualizada es por medio de los términos de “casa adentro” y “casa afuera”. Las prácticas y procesos “casa adentro” abordan, desde una perspectiva afroecuatoriana, los desafíos frente a la larga

historia de detracción, silenciamiento y ausencia que las personas de ascendencia africana han experimentado en la historia, dentro y fuera de la educación formal. Esta es, en muchos sentidos, una reconstrucción y reafirmación de la identidad afroecuatoriana por medio del conocimiento de la ancestralidad colectiva. Sin embargo, las prácticas “casa afuera” que se refieren a la inclusión formal de los afroecuatorianos y a la importancia de las contribuciones realizadas para el desarrollo político, económico y cultural de la nación dentro de las instituciones generales, siguen estando en gran medida ausentes. Por ejemplo, no existe todavía casi ningún tratamiento o reconocimiento de los afroecuatorianos en el Plan Decenal de Educación. Ha habido algunas políticas de acción afirmativa iniciadas en esta dirección; sin embargo, en la educación, el empleo y la representación, estos esfuerzos se han limitado a la ciudad de Quito (Walsh, 2011). Además, el Gobierno ecuatoriano ha desarrollado una serie de instituciones que son, de manera específica, para afroecuatorianos, en las que es necesario que se realicen investigaciones sobre estos esfuerzos recientes para evidenciar en estos recientes logros “casa adentro”.

En conclusión, uno de los desarrollos más importantes de esta investigación sugiere que en la medida en que el movimiento afroecuatoriano crece, la prominencia de la afroecuatorianidad gana terreno. Esto tiene sentido. En lugar de la negación, la degradación y la invisibilización, los afroecuatorianos están experimentando por primera vez en la historia de la nación una inclusión más coherente de sí mismos en el pasado, presente y futuro de la nación. De ninguna manera se sugiere que se ha producido un ajuste de cuentas completo de los afroecuatorianos en la sociedad, solo que, en la medida en que más personas asuman esta identidad y que otros la reconozcan como legítima, en gran parte como resultado de los esfuerzos de los afroecuatorianos, sigue existiendo la posibilidad para un cambio positivo en la sociedad. Se sugiere que las investigaciones futuras se centren en las formas cotidianas en las que los afroecuatorianos están experimentando los cambios actuales en la construcción de su identidad.

CAPÍTULO SÉPTIMO

Comprender la experiencia educativa afroecuatoriana: racismo antinegro, escolarización y nación

EL CONCEPTO DE raza en Ecuador ha sido atravesado por una significativa transformación desde la década de 1990. En 1998, debido en gran parte a las luchas de los pueblos indígenas y afroecuatorianos, Ecuador se proclamó por primera vez, mediante el referendo constitucional, como una nación pluriétnica y multicultural. A partir de esta nueva Constitución, los pueblos afroecuatorianos e indígenas también lograron el reconocimiento de quince derechos colectivos (Johnson, 2009), tres de los cuales hacen referencia a las prácticas y procesos educativos. Cada uno de estos habla, de manera respectiva, de: 1) el derecho a una educación que se ocupe de la herencia racial y cultural de los individuos; 2) el derecho a desarrollar de manera autónoma y desde adentro las prácticas y procesos curriculares y pedagógicos que promuevan el avance de cada grupo cultural; y 3) el acceso a una educación de calidad diseñada bajo la participación del grupo (García & Walsh, 2002). Cada uno de estos aspectos habla del reconocimiento históricamente negado a los afroecuatorianos en cuanto al acceso y representación dentro del sistema educativo de Ecuador.

En 2008, mediante una nueva reforma constitucional, los derechos y reconocimientos alcanzados en 1998 se ampliaron y se hicieron más específicos (Walsh, 2012). Además, desde la década de 1990 se ha desarrollado una nueva literatura (antes inexistente) que examina la discriminación racial y la desigualdad en Ecuador. Sin embargo, estos cambios en la forma de representar a la nación son más retóricos que sustantivos (Green, 2007) y necesitan estar ubicados dentro del discurso global del multiculturalismo (Hooker, 2008; Green, 2007; Ng'weno, 2007), lo que hace mucho más difícil para las naciones de todo el mundo mantener sus formas explícitas de desigualdad racial y cultural. Los ejemplos más claros de esto es la

declaración de Naciones Unidas sobre el Decenio Internacional de los Afrodescendientes 2015-2025 y la Conferencia Mundial contra el Racismo en Durban, Sudáfrica (2001). El discurso internacional sobre la reforma de la ciudadanía multicultural ha iluminado la conciencia de la desigualdad, sin embargo, se han producido pocos cambios: la población negra en Ecuador permanece en el fondo de la jerarquía social.

En Ecuador, el sistema educativo sigue silenciando y borrando las contribuciones de las personas de ascendencia africana al desarrollo político, cultural y económico de la nación. Además, los afroecuatorianos continúan experimentando formas potentes de discriminación racial y de desigualdad dentro y fuera de la educación formal. En la actualidad, sin embargo, constituye un punto importante en los esfuerzos del pueblo afroecuatoriano impugnar su exclusión sistemática del acceso a las instituciones y recursos del Estado. Este capítulo examina los hechos relacionados con la lucha contra el racismo anti-negro dentro y fuera del sistema educativo en Ecuador.

En 2003, cuando comenzamos a investigar cómo los afroecuatorianos experimentan el sistema educativo, se entrevistó a varios académicos y activistas involucrados en lo que a menudo se denomina como la etnoeducación afroecuatoriana. Pablo Minda, entonces director de Prodepine (Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador) hizo el siguiente comentario: “En el sistema educativo, del 60 al 70 % de la población es negra, pero el funcionamiento del sistema escolar va contra la lógica... funciona con la lógica del mestizaje” (Johnson, 2009b).

En la cita anterior, Pablo Minda se refiere a las contradicciones del sistema educativo en la ciudad y provincia de Esmeraldas, la única región del país donde los afrodescendientes constituyen la mayor cantidad de la población. Sin embargo, su observación se aplica a cómo y qué experimenta la abrumadora mayoría de los ecuatorianos en el sistema educativo, de forma independiente de la región del país en la que se encuentren. Es decir, la gran mayoría de los estudiantes ecuatorianos experimentan un sistema educativo estructurado mediante el discurso dominante de la identidad nacional, el mestizaje

y el blanqueamiento. En un nivel, las prácticas curriculares y (extra) pedagógicas han impuesto históricamente una noción de identidad nacional basada en el concepto de mestizaje, es decir, la mezcla racial y cultural entre pueblos indígenas y europeos que no ha incluido a los afroecuatorianos. En otro nivel, el blanqueamiento, una orientación hacia la blanquitud o lo que es occidental (antinegritud), estructura la vida de los estudiantes y maestros dentro y fuera de la escuela.

La antinegritud en su desarrollo teórico tiene muchas expresiones. Su intención es demostrar que las personas de ascendencia africana tienen una experiencia específica y única como sujetos racializados. Las personas de ascendencia africana en todo el mundo, como Sharpe (2016) de forma tan elocuente lo ha demostrado, son la antítesis de lo que se incluye en la humanidad. Prácticas que incluyen la exclusión, el encarcelamiento, el asesinato y la tortura con impunidad (re)producen la muerte social, es decir, la no ciudadanía de los negros. Dumas (2016) argumenta que las investigaciones sobre las experiencias educativas de los negros deben poner al frente y al centro la antinegritud o el “disgusto” con el que la sociedad dominante ve y trata a los negros, sin el cual no hay manera de avanzar honestamente hacia cambios positivos.

Este capítulo se divide en tres secciones. En la primera sección se muestra, a partir de un análisis sociohistórico, el problema del racismo antinegro en Ecuador. Desde la época colonial hasta la actualidad, los pueblos negros presentes en la región conocida hoy como Ecuador continúan situados en la base inferior de la jerarquía social, esto pese a los cambios recientes en la Constitución nacional y al reciente reconocimiento formal de su humanidad y ciudadanía dentro de la nación en las instituciones dominantes como la educación. En la segunda sección, por medio del análisis de la representación literaria y visual de personas afroecuatorianas dentro del currículo nacional de las Ciencias Sociales utilizado en Ecuador, en combinación con las ceremonias escolares como prácticas ritualizadas (prácticas extrapedagógicas), se afirma que la escolaridad intenta obligar a los estudiantes a negar su negritud como un requisito para convertirse en un miembro de la nación. Además, se evidencia que las prácticas pedagógicas limitan la oportunidad de los estudiantes de desarrollar

las habilidades que necesitan para desafiar o transformar la jerarquía racial que regula sus vidas. En la tercera sección, se demuestra que, a pesar del discurso del mestizaje y su supuesta culminación en la democracia racial, la diferencia racial y el racismo antinegro siguen siendo significativas en la escolarización. Aquí, mediante un método comparativo, se muestra cómo los maestros entienden la desigualdad racial y la discriminación y se evidencia que las diferencias en la comprensión de estas realidades moldean sus respectivas prácticas de enseñanza. En conclusión, se establece que las prácticas de escolarización refuerzan la diferencia racial y la desigualdad entre los estudiantes y los docentes y se sugiere cuáles son las implicaciones para el modelo educativo en Ecuador.

1. El fenómeno del racismo antinegro en Ecuador

Caracterizaciones de los pueblos de África como pueblos ahistóricos, sin religión ni leyes y muy cercanos a la animalidad se encuentran de forma recurrente en los escritos de reconocidos filósofos europeos de los siglos XVIII y XIX, como Immanuel Kant y G. W. F. Hegel (Walsh, 2004). Durante la época colonial en América Latina, las naciones europeas desarrollaron estructuras institucionales, territoriales y epistémicas por medio de las cuales impusieron esta comprensión racial y espacial del mundo. Este sistema colonial, o a lo que Quijano (2002) se refiere como la colonialidad del poder, despojó a los africanos e indígenas de su diversidad cultural y los organizó en categorías raciales singulares. Este sistema descartó la existencia de estructuras de conocimiento de las personas de ascendencia africana y los pueblos indígenas. Además, el sistema colonial justificó la opresión y la violencia sobre estos grupos con el fin de producir riqueza y poder (Quijano, 2002). Si bien ambos grupos experimentaron fuertes formas de opresión, es importante entender que estaban localizados de manera diferente dentro de las estructuras coloniales.

En Ecuador y en gran parte de la región andina, durante la época colonial y la República temprana, se establecieron estructuras institucionales para fijar las identidades indígenas y proporcionar un reconocimiento de humanidad limitada que las personas de ascendencia africana no experimentaron. Comprender el proceso de colonialidad

del poder es importante porque devela que las sociedades latinoamericanas fueron construidas sobre todo sobre una jerarquía racial que ubicaba a las personas de ascendencia africana como los “últimos otros” (Rahier, 1998) o aquellos no pertenecientes a la nación. Lo anterior no busca sustentar que los grupos indígenas hayan experimentado formas menos violentas de opresión, lejos de ello, se intenta demostrar que se encontraban situados de manera diferencial en relación con los afrodescendientes, siendo que estos procesos continúan en el presente. El análisis de cómo se conformó la identidad nacional en la región arroja luces sobre las formas particulares en las que funciona la jerarquía racial en Ecuador y en gran parte de América Latina en la actualidad y, en particular, dentro de las instituciones de educación.

En gran parte de la obra de los pensadores de élite en Ecuador (Walsh, 2011) se reprodujo la jerarquía racial establecida durante la época colonial, sin embargo, también se establecieron compromisos a medida que avanzaban en el proceso de imaginar y construir la nación. Cuando las élites de América Latina contemplaron a sus naciones recién formadas, se dieron cuenta de que no podían adherirse a las construcciones categóricas y rígidas de raza que se formaron en los Estados Unidos, por ejemplo, si quisieran posicionarse de manera positiva dentro del mundo de las naciones. La mayoría de sus poblaciones fueron y siguen siendo no blancas, por lo tanto, para no condenar a sus naciones al estancamiento (desde su perspectiva) las élites construyeron formas de identidad nacional que incluían, por medio de la noción de mezcla racial y cultural, a los descendientes de africanos y a los pueblos indígenas, mientras que excluía al mismo tiempo a aquellos que no se movían en lo físico o cultural hacia lo occidental y lo blancoeuropeo. Como resultado de lo anterior, en gran parte de América Latina, el mestizaje (entendido como la mezcla racial y cultural) y el blanqueamiento (orientación hacia lo Occidental-blanco) se desarrollaron como los discursos dominantes de la identidad nacional y la ciudadanía (Antón, 2005; de la Torre, 2002 ; Nascimento, 1950; Quiroga & Whitten, 1998; Rahier, 2003; Skidmore, 1974; Torres & Whitten, 1998; Wright, 1990), resultando en lo que Stutzman llamó la “ideología de inclusión total de exclusión”.

La institucionalización de la mezcla racial y cultural entre lo negro, lo blanco y lo indígena posicionó de manera favorable a las naciones latinoamericanas en relación con aquellas más poderosas que se construyeron sobre una estricta jerarquía racial. Mediante la noción de mestizaje, las élites de las naciones latinoamericanas pudieron afirmar que eran más inclusivas hacia sus ciudadanos y el resto del mundo, es decir, se establecieron como democracias raciales, a diferencia de los EE. UU. y Sudáfrica, que se construyeron por medio de significados raciales fijos (Degler, 1971; Freyre, 1963; Skidmore, 1974; Twine, 1998; Wright, 1990). Sin embargo, como lo ha dejado en claro la producción académica-investigativa, estas afirmaciones sobre la democracia racial se basan en mitos (Silva, 1985; Telles y Lim, 1998). En otras palabras, los países de América Latina están contruidos sobre una poderosa jerarquía racial, en lugar de la excepcionalidad por la que han abogado algunos académicos (de la Fuente, 1999; Sawyer, 2006).

En el desarrollo de nuestra experiencia investigativa, en conversaciones con amigos y conocidos alrededor de América Latina, se hizo evidente que la jerarquía racial que valora la blanquitud sobre la negritud era ostensible casi en todas partes. Sobre esto, el coautor ha abordado el concepto de “mejorar la raza” en investigaciones anteriores (Johnson, 2007) en las que demuestra que estos imaginarios y prácticas asociados con la idea de “mejorar la raza” se sitúan entre las formas más poderosas con las que se deshumaniza o se invisibiliza la negritud en la cultura popular, en los discursos cotidianos y en las prácticas educativas, siendo muy real la posibilidad de que los conceptos de mestizaje o mezcla racial se conviertan en medios para “salir” de la negritud. Las personas no negras explican a menudo estas negociaciones con el racismo declarando que las personas negras tienen un complejo de inferioridad. En otras palabras, culpan a estas personas no blancas por lo que consideran, en apariencia, muestras de una baja autoestima racial. La realidad es que, muchas veces, las personas de ascendencia africana consideran negar su negritud, con el propósito de mejorar sus oportunidades de vida. Si bien no todos, muchas de las personas de ascendencia africana con las que se tuvo discusiones o entrevistas sobre raza o negritud, manifestaron que querían “mejorar la raza”; cada uno proporcionó ejemplos concretos de las formas en que el racismo antinegro ha moldeado sus vidas.

A manera de ilustración, en una entrevista realizada en octubre de 2017 a Nieves Leonor Méndez, mujer afroecuatoriana vinculada al Centro Cultural Afroecuatoriano y que en la actualidad trabaja como analista curricular de etnoeducación en el Ministerio de Educación, explicó cómo hombres no negros le habían solicitado que tuviera sexo con ellos para curarlos de su enfermedad renal. En Ecuador, así como en otras partes de América Latina, muchas personas no negras creen que tener relaciones sexuales con una mujer negra puede curar las enfermedades renales. Si bien esto puede parecer absurdo e inverosímil, de hecho, en Google entradas como “mujeres negras y riñón”, cuentan con información actualizada; por ejemplo, al realizar una consulta sencilla en Internet, encontramos un artículo escrito en 2016 ²¹ que indaga en la creencia popular entre la enfermedad renal y las mujeres negras en Ecuador. Sin embargo, el artículo reproduce de forma simultánea la idea de la hipersexualidad de las personas negras.

Pasando a expresiones más institucionales de la antinegritud, en 2009, durante las elecciones nacionales en la ciudad de La Concordia, situada en la provincia de Esmeraldas, varios candidatos patrocinaron una canción que fue transmitida por la radio para alentar a los ciudadanos de La Concordia a que votaran para dejar de pertenecer a la provincia de Esmeraldas y pasaran a conformar la provincia de Santo Domingo. En ese momento, se había realizado un referéndum a los ciudadanos de la ciudad de La Concordia, preguntándoles si querían pertenecer a la provincia de Esmeraldas o a Santo Domingo, una provincia que había sido hace poco fundada y limitaba con la ciudad de La Concordia. En el imaginario nacional del país, la provincia de Esmeraldas es una región peligrosa y atrasada en lo socioeconómico. Dentro de la topografía cultural de la nación, la negritud está muy asociada con la caracterización de la provincia de Esmeraldas con la violencia y la pobreza (Johnson, 2007). A la ciudad de La Concordia se le brindó la oportunidad de localizarse de una forma más positiva dentro de la cartografía espacial-racial de la nación, es decir, podrían “mejorar la raza” a escala provincial.

21 Científicos de Yachay sospechan que las negras no curan los riñones. Véase <http://elmercioco.com/cientificos-de-yachay-sospechan-que-las-negras-no-curan-los-rinones/> (12/4/2017).

La primera línea de la canción es “negros de mierda que parecen cucarachas que se acumulan en la basura”. Cada nueva estrofa de la canción comienza con las palabras “negros de mierda”, siendo seis las estrofas de la canción. La tercera estrofa dice: “negros de mierda, tienen que desinfectarlos para que no los manchen con su negrura”. Algunas partes de la canción afirman que, si tienes un amigo negro, tendrá relaciones sexuales con su esposa. Los cuatro políticos que respaldaron la canción nunca fueron responsabilizados, tampoco la estación de radio. La Concordia ahora es parte de la provincia de Santo Domingo.

En otro ejemplo, el 2 de marzo de 2009, el diario *La Hora* publicó un artículo titulado “Valle del Chota, sin Dios ni ley”. El artículo dice en su párrafo inicial: “Ibarra. Detrás de la alegría, la gracia y la sencillez de la gente de piel negra del valle del Chota se esconde la violencia y un temperamento que intimida a más de uno”. Algunos de los enunciados sucesivos en cada sección del artículo son los siguientes: “desconocimiento total”, “niños violados y maltratados”, “ilegalidad: Cantinas camufladas en casas”, “atados de pies y manos” (en referencia a la falta de respuesta por parte de las autoridades), y “agresividad: Emergencias las 24 horas”. El artículo termina con los señalamientos de la psicóloga educativa Leydi Terán, quien expone al valle de Chota usando argumentos del racismo cultural y biológico, al decir que las personas negras son intolerantes y violentas por naturaleza. Continúa afirmando que, debido a la falta de educación de los padres y al bajo estatus socioeconómico relacionado, al final tienden al abandono del hogar y de sus hijos. Este artículo expresa que los niveles en apariencia altos de violencia y pobreza en el valle de Chota solo pueden entenderse en relación con las personas negras que viven allí. No hay ningún autor declarado del artículo, sin embargo, como en la canción, nadie fue responsabilizado por las expresiones del racismo antinegro allí escritas.

Si como el discurso dominante profesa, es posible convertirse en una persona mestiza, es decir, en una persona mezclada en lo racial y cultural, la canción y el artículo con anterioridad mencionados proporcionan evidencia sólida de por qué las personas de ascendencia africana pueden elegir “mejorar la raza”. Estas dos representaciones

dominantes de la negritud declaran de manera inequívoca que en Ecuador los afroecuatorianos no tienen lugar. Se debe reconocer que cada una de estas piezas de la cultura popular dominante se construyó desde que la nación declaró su carácter multiracial y multicultural.

2. Racismo y antinegitud en el sistema educativo de Ecuador

En 2016, el Ministerio de Educación del Ecuador publicó el currículo nacional de Ciencias Sociales y el Plan Pedagógico. Este documento, que tiene aproximadamente 300 páginas, propone una revisión significativa de lo que se está utilizando en la actualidad en todo el país. Aborda, por ejemplo, el racismo, el sexismo y el colonialismo y pide a los maestros y estudiantes que reflexionen de forma crítica sobre cómo estas estructuras han dado forma histórica y actual a la sociedad ecuatoriana y latinoamericana en general. En resumen, se trata de una reformulación extensa del currículo nacional que, en un papel, intenta revertir la política ecuatoriana del nacionalismo cultural, por medio del discurso dominante del mestizaje y el blanqueamiento. Sin embargo, muchos de los cambios en esta propuesta más reciente también se hicieron en la reforma curricular nacional de 1996. Ninguna de estas reformas curriculares nacionales ha sido implementada en el aula a partir de la redacción de este capítulo. El pueblo afroecuatoriano ha realizado diversas iniciativas para incluir en el plan curricular nacional de la educación formal la historia africana y afroecuatoriana, así como los problemas de identidad, raza y racismo; estas acciones se han implementado desde la década de 1990. Sin embargo, estos esfuerzos se han localizado en su mayor parte en escuelas en las que los afroecuatorianos conforman la mayoría de la población.

En Ecuador y en otras partes de América Latina, el sistema educativo ha funcionado y continúa funcionando como una institución antinegra. El currículo nacional borra y niega el importante papel que han desempeñado las personas afrodescendientes al desarrollo político, económico y cultural de la nación. A los estudiantes afrodescendientes y otros se les brinda poca o ninguna oportunidad para interrogar o discutir sobre el significado de la diferencia racial

y cultural que existe en sus escuelas y en la sociedad en general. Esta negación de la negritud dentro de la nación en las prácticas y procesos de educación formal e informal es paralela a las políticas explícitas de nacionalismo cultural que intentan obligar a los estudiantes afrodescendientes a considerarse como parte de la nación. Estas prácticas y procesos tienen dos consecuencias importantes: primero, como se lo ha demostrado con anterioridad, el racismo antinegro es una experiencia cotidiana para los afroecuatorianos, así como la educación contribuye al mantenimiento de la jerarquía racial mediante su silenciamiento y de la eliminación de la negritud.

Si la escolarización no brinda oportunidades para que los estudiantes participen de manera crítica en su realidad social, entonces la jerarquía racial permanece sin oposición. Segundo, estas prácticas y procesos a menudo resultan en que los estudiantes nieguen o disminuyan el significado del racismo y la antinegitud en la sociedad, lo que reproduce la idea de la democracia racial como una forma válida de dar sentido a las diferencias socioeconómicas en la sociedad y, en última instancia, inhibe la disidencia.

3. Los libros de texto en las Ciencias Sociales

En la referencia anterior se puede apreciar cómo García y Walsh hablan de la política de nacionalismo cultural que condiciona a los afroecuatorianos dentro del sistema educativo. Del mismo modo, Stutzman (1981), por medio de su análisis de los libros de texto de Historia en primaria y secundaria, demostró el importante rol que el sistema educativo nacional desempeña en la forma en que los pueblos afroecuatorianos e indígenas son incluidos en la nación. Basándose en la obra de Stutzman, Granda Merchán (2003) demostró, mediante el análisis de libros de texto, que esta situación poco había cambiado.

En cuanto a su trabajo, en el que se examinan los libros de texto de primaria y secundaria más utilizados que abordan la diversidad cultural en Ecuador, escribió: “Mientras los blancos mestizos son proyectados como el prototipo de la modernidad, la civilización y la ciudadanía, los indígenas y los afroecuatorianos son

imaginados como el modelo del atraso y el salvajismo en algunos casos, de la marginalidad en otros y (en general) de lo que no significa la ciudadanía” (Granda Merchán, 2003, p. 52).

Del mismo modo, muestra la relación entre el discurso dominante de la identidad nacional y la representación de la diversidad cultural en los libros de texto de Historia en primaria y secundaria, demostrando el importante rol que el sistema educativo nacional desempeña en la forma en la que los pueblos afroecuatorianos e indígenas son incluidos en la nación. A continuación, Merchán (2003) muestra la relación entre el discurso dominante de la identidad nacional y la representación de la diversidad cultural en los libros de texto en Ecuador. Del mismo modo, como investigador, el coautor pretende demostrar esta relación, aunque su análisis considera los libros de texto como una parte de un proceso más amplio de la escolaridad, que incluye la relevancia de las ceremonias escolares, las prácticas pedagógicas y cómo la antinegritud moldea las experiencias educativas de estudiantes y profesores. Se inicia el análisis con una imagen tomada de un libro de texto de la escuela primaria utilizado en la ciudad y provincia de Esmeraldas a lo largo de la década de 1990, la única región del país en la que las personas de ascendencia africana constituyen la mayor proporción de la población (Imagen 2).

Imagen 2

Representación de los afrodescendientes en los libros de texto escolar



Fuente: *Aventuras y hazañas*. Clemencia Granda T. Quito: Ministerio de Educación Pública (s/f).

Esta imagen demuestra de forma inequívoca las afirmaciones de Granda Merchán. Los negros están representados como no ciudadanos, marginales, atrasados y salvajes. En esta línea, Dumas afirma que para que el verdadero cambio tenga lugar dentro de los sistemas educativos, la antinegritud debe ser considerada como un hecho real. Si bien las consecuencias de este tipo de representaciones en un período de diez años son difíciles de cuantificar, son sin duda profundas.

En otras de las investigaciones se han examinado (Johnson 2007) tres libros de texto de Ciencias Sociales publicados entre 2000 y 2001. En los prólogos de cada uno de estos libros de texto se subraya la importancia de que los estudiantes comprendan el desarrollo histórico del país. Por ejemplo, en el libro de texto del 10.º, se considera que “la intención de este currículo en el área de las ciencias sociales está conectada a la necesidad de que nuestros jóvenes conozcan la realidad social en sus aspectos geográficos, económicos e históricos” (Estrada, 2001a, p. 3).

Estos libros de texto se dividen en dos secciones: una denominada Geografía económica del Ecuador y una segunda llamada Historia. Hay tres referencias a la gente negra en Ecuador presentes en este texto. En una sección llamada la Población del Ecuador, Estrada describe los probables orígenes de los indígenas que se asentaron en Ecuador, señalando: “Mucho más adelante, cuando la raza blanca de conquistadores españoles llegó comenzó con ellos el mestizaje; éstos más tarde trajeron a los negros en condición de esclavos y como resultado de esta mezcla racial, además del mestizo, fueron el mulato y el zambo” (Estrada, 2001a, p. 31). Luego, en el capítulo 12, en una descripción de los colonos intentando conquistar a los Incas, se reporta que éstos trajeron consigo “200 negros” (Estrada, 2001a, p. 127). Los negros también son referidos en el capítulo final llamado Período colonial, así como en la sección histórica del texto. Aquí el autor, en su descripción de la estructura social y económica de la sociedad colonial, explica que: “el marco feudal moral trajo consigo la desvalorización de todas las formas de trabajo físico y manual, que estaban destinadas exclusivamente a indios, mestizos y negros, mientras que el trabajo intelectual y de gobierno era el único considerado digno para las clases dominantes” (Estrada, 2001a, p. 137). Por último, de 26 imágenes de personas visualizadas en este texto escolar, solo una muestra a una persona de ascendencia africana. Hay pocos cambios con respecto a las representaciones literarias y las imágenes en los dos textos posteriores.

En conjunto, estos textos, cuyo propósito es educar a los jóvenes de Ecuador en cuanto a su “realidad social”, revelan un régimen de representación racial (Hall, 1997) en la que, a partir de la época

colonial, las personas negras son retratadas sobre todo en relación con su condición de esclavos. Esto, teniendo en cuenta que estos libros de texto son producto de la antinegritud; no hay en ellos nada que sugiera que la gente negra ha contribuido al desarrollo político, económico y cultural de la nación.

Aunque no se ha hecho referencia a la representación de los pueblos indígenas a lo largo de estos textos, el análisis revela que esta población se considera un componente relativamente más importante de la identidad nacional en comparación con los afroecuatorianos. Sin embargo, el contenido sobre los pueblos indígenas es abrumadoramente negativo y se limita a la época colonial. En lo que respecta a los textos de estudios sociales utilizados en la escuela secundaria, el Estado ecuatoriano ha seguido un modelo de negación de la diversidad racial y cultural de la nación y de devaluar el importante papel que los afroecuatorianos y los indígenas han desempeñado en el desarrollo de la nación (de la Torre 2000; Handels 2001; Maloney 1983).

En el año 2009, en una revisión del currículo nacional para la escuela primaria, Merchán (2009) encuentra que esto poco ha cambiado. Por ejemplo, escribe en su revisión de los libros de texto de la escuela primaria que “la escasa información que los textos presentan sobre las poblaciones indígenas y afroecuatorianas, en la mayoría de los casos contiene graves errores, o tiende a reproducir la visión estereotipada que ha dominado, o sea, que ambos grupos son colectividades estancadas en el tiempo, dedicadas a actividades sin relevancia, y que no son grupos importantes para el país” (Merchán, 2009, p. 71). Esto no desconoce que el Ministerio de Educación ha desarrollado desde 1996 a la actualidad una política que reconoce la diversidad racial y cultural del país y que sin estos cambios la escolaridad persiste como un lugar donde la jerarquía racial se sigue reproduciendo.

Sin embargo, el autor sugiere que estas formas de incluir a los afroecuatorianos e indígenas deben entenderse dentro del contexto socio-histórico de la creciente resistencia de estos grupos a la globalización de discurso multicultural (Hooker, 2008; Verde, 2007; Ng'weno, 2007). A partir de ello, se ha vuelto mucho más difícil para

las élites en Ecuador y en gran parte de América Latina sostener el discurso dominante de la identidad nacional, es decir, el mestizaje/blanqueamiento, que borra e ignora el racismo y la diversidad étnica/racial caracterizando a las personas y grupos que conforman sus naciones. Este nuevo contexto permite y proporciona un espacio para que los afroecuatorianos sean miembros de la nación tanto en lo formal como legal dentro de documentos tales como la Constitución y las reformas curriculares. Las reformas curriculares nacionales reconocen a la población afroecuatoriana e indígena, pero se han producido pocos cambios sustantivos en las escuelas y en el aula. Green argumenta que estos cambios pueden estar ubicados en un sentido de culpabilidad nacional que intentan compensar las políticas oficiales de asimilación racial y cultural del pasado (2007, p. 330).

4. Las ceremonias escolares de identidad nacional y ciudadanía

Mientras que los libros de texto de ciencias sociales intentan hacer que la negritud sea invisible como un elemento crítico del desarrollo nacional, las ceremonias escolares que recrean la ciudadanía nacional obligan a los estudiantes y a los maestros a considerarse miembros de esta nación racial y culturalmente no negra. Aquí se sugiere que el nivel de la educación curricular formal propone a los estudiantes y maestros imaginar una nación en la que la negritud, es decir, las experiencias de los afroecuatorianos, no son significativas y en la que las personas de ascendencia africana no han contribuido al desarrollo político, económico y cultural de la nación. En efecto, los libros de texto y las ceremonias recrean materialmente el discurso dominante de la identidad nacional y la ciudadanía y circunscriben las posibilidades de la subjetividad (Luykx, 1999).

Las ceremonias que reafirman la pertenencia a la nación son una parte regular de la vida escolar en Ecuador, así como en muchos otros países. Todos los lunes por la mañana en las escuelas de todo el país el personal y los estudiantes participan en el acto cívico. En esta ceremonia los estudiantes se alinean en el patio principal frente a la bandera ecuatoriana, mientras escuchan y recitan el himno nacional y el himno provincial, tras lo cual los administrativos informan

a los estudiantes y al personal sobre los próximos eventos, problemas y éxitos de la institución. Hacia el final de la ceremonia, a menudo se reconoce a los líderes estudiantiles o se les da la oportunidad de dirigirse a sus compañeros, a menudo con respecto a un tema relacionado con la conducta y la responsabilidad estudiantil.

Al finalizar el año se realizan otros eventos, como celebraciones y presentaciones estudiantiles de primaria a secundaria, así como el símbolo de graduación a la edad adulta: “el abanderado” (la ceremonia de la bandera) y el juramento de la bandera (el juramento de lealtad a la bandera). Estas ceremonias reconstruyen con claridad un rito de paso de membresía a la nación. Por ejemplo, el momento más esperado durante el abanderado es “la cobijada”, en la que los estudiantes más destacados en lo académico desfilan alrededor del patio con la bandera nacional que va rozando sus cabezas ante la audiencia de estudiantes y la comunidad educativa de la escuela (imagen 3).

Imagen 3
La cobijada



Fuente: Ethan Johnson (2003)

Durante el juramento, cada estudiante que se gradúa de forma individual jura su lealtad y besa la bandera nacional en el patio central; tienen que hacerlo, de lo contrario no pueden graduarse. Mediante estos actos concretos, los estudiantes practican simbólicamente ser miembros de la nación no negra (antinegra) (imagen 4).

Imagen 4
Juramento de la bandera



Fuente: Ethan Johnson (2003)

En relación con la imagen anterior, es posible establecer que la escolarización es, de múltiples formas, una práctica altamente regulada del nacionalismo cultural. Sugerimos que, mediante la participación diaria y anual en estas actividades, los estudiantes desarrollan un

grado de conformidad con la noción de la ausencia de la negritud y la pertenencia a la nación. Al respecto McLaren (1986) establece que:

[...] se podría decir acerca del ritual escolar que se ajusta a cualquier símbolo o paradigma que representa o encarna. El compromiso con el ritual, por lo tanto, no necesariamente afecta los valores finales del participante, sino que es más una función del poder político. Las subjetividades de los estudiantes se configuran a través de su conformidad con la liturgia del aula (1986, p. 131).

Tanto Luykx (1999) como McLaren (1986) sostienen que las prácticas de escolarización ritual son elementos críticos en el desarrollo de las subjetividades de los estudiantes. Al igual que ambos autores, el coautor de esta investigación considera que las grandes ceremonias escolares son prácticas rituales y, por tanto, se examina su importancia en cuanto a las percepciones y entendimientos sobre la identidad. Aquí se pretende mostrar que el nacionalismo cultural es un proceso de dos caras: por un lado, mediante el material curricular, los estudiantes se ven obligados a imaginar una nación en la que las personas de ascendencia africana juegan un papel mínimo (en el mejor de los casos) en el desarrollo histórico del país. Por otro lado, los estudiantes están obligados a practicar ser miembros de la nación, por medio del acto de besar y jurar lealtad a la bandera. Si el estudiante no lo realiza no puede graduarse, a menos que su religión le prohíba participar en la ceremonia. Por último, el costo de la ciudadanía implicada en estas prácticas requiere que algunos estudiantes sometan sus identidades raciales y culturales a una cultura nacional antinegra.

4.1. Pedagogía

Luykx (1999) señala que no es práctico aislar el contenido curricular de las prácticas pedagógicas. Ella sostiene que “podemos trazar una distinción práctica entre el contenido del aula (o el ‘currículo’) por un lado y las estructuras interactivas (metodología) por otro, pero en realidad ambos están tan estrechamente vinculados que el estudio en aislamiento da como resultado una interpretación parcial o distorsionada” (1999, p. 17). En otras palabras, el contenido curricular no puede separarse de la forma o método en que se imparte.

En Ecuador, tanto el currículo como las ceremonias que imponen un orden social antinegro son apoyados por una pedagogía que no da lugar a la examinación y expresión de las diferencias sociales entre los estudiantes en el aula. Con base en observaciones y entrevistas a estudiantes, se ha logrado establecer que la pedagogía dominante en Ecuador está centrada en el maestro, por ende, durante el tiempo de clase, los estudiantes no cuentan con un espacio para debatir o compartir con los maestros en relación con el contenido del curso. La enseñanza y el aprendizaje han sido tratados sobre todo como elementos distintos y separados de las vidas de los estudiantes. Durante las entrevistas, los estudiantes se hicieron eco de la naturaleza dominante de la enseñanza y el aprendizaje, observando y quejándose de que sus maestros eran autoritarios y los desalentaban a cuestionar el contenido del curso. Por ejemplo, un estudiante señaló: “Sí, hay momentos en que no los entendemos en absoluto y ellos lo único que dicen es ‘tomen nota’. [Los maestros dicen] Si no me entiende me da igual porque no es mi problema si no entiende... Hay pocos maestros que dicen: ‘Si usted no entiende me puede decir y yo se lo voy a explicar’”.

La percepción de estos estudiantes de que las prácticas pedagógicas están centradas en el profesor y no proporcionan a los estudiantes la oportunidad de participar de manera crítica en el contenido del curso es apoyado por otros estudios del sistema educativo en Ecuador (Nova & Torre, 2010). La ausencia de un tratamiento de los temas relacionados con el significado de la raza en combinación con la práctica pedagógica dominante que no proporciona la oportunidad para que los estudiantes discutan y se involucren en el contenido del curso, contribuye a la conformación de percepciones en los estudiantes sobre la identidad racial y antinegritud.

4.2. Comprensión de los docentes frente a la identidad racial y el racismo

En esta sección, nuestro objetivo es revelar, mediante el análisis de entrevistas y datos secundarios, que, a pesar del intento de borrar la diversidad racial y cultural de la nación dentro de las prácticas curriculares y pedagógicas, la raza y el racismo son una parte normal de

la vida escolar. Por un lado, los docentes y estudiantes afroecuatorianos reconocen de forma abrumadora que existe discriminación racial y desigualdad. Por otro, los maestros y estudiantes blanco-mestizos tienden a negar que estos temas jueguen un papel importante en la conformación de la sociedad, al mismo tiempo que manifiestan la antinegitud. Podría decirse que estas diferencias en el modo en que los docentes perciben la raza y el racismo juegan un papel decisivo en la determinación de cómo ocurre el racismo en el aula.

Jaime, uno de los profesores entrevistados, es docente de Química en una escuela en la ciudad de Esmeraldas. Cuando se le pregunta cuál era su identidad racial y de clase social, hizo los siguientes comentarios:

Jaime: Racialmente me identifico como un mestizo y socialmente soy de la clase media-baja. Así es como me identifico.

Investigador: ¿Y qué es ser mestizo? ¿Qué significa?

Jaime: Es una mezcla étnica entre varias razas. Mi abuela era negra, mi abuelo era mulato, mi madre era mulata, mi padre era blanco y yo soy un producto de esta mezcla. Así que no soy blanco, no soy negro. Soy mestizo.

A partir del modelo de análisis propuesto, es posible establecer que Jaime también habría sido identificado por otras personas como una persona mestiza, esto debido a su pelo liso, su tez clara y sus características faciales por lo regular asociadas con la gente blanca. Durante la entrevista, él manifestó con claridad que no creía que existiera el racismo en Esmeraldas o en Ecuador y cuando le pregunté si la gente negra se enfrentaba a fenómenos de discriminación laboral, él declaró:

[Esto radica] en los que se preparan bien o los que no se preparan bien, eso es todo. La persona bien preparada no tiene ninguna dificultad. ¿Por qué sucede eso? Muchas personas de la raza negra no están bien preparadas; no se educan bien. Van a solicitar un trabajo, se les da una prueba y no les va bien. Por lo tanto, los que lo hacen bien no tienen problemas, así que definitivamente no creo que el asunto del racismo sea un factor de influencia.

En la cita anterior Jaime afirma de manera simultánea que el nivel económico más bajo de la gente negra se explica por su carencia de esfuerzo en la escuela (son perezosos), mientras que indica que el racismo no existe. Lo que resulta significativo acerca de sus declaraciones es que no reconoce que la caracterización de la gente negra como perezosa sea un ejemplo del racismo. En otras palabras, el racismo se normaliza, como ya lo he mostrado con anterioridad en el ejemplo de “mejorando la raza” y en la canción producida en el cantón La Concordia (provincia de Esmeraldas). Aunque no le pregunté a Jaime si apoyaría un curso para los estudiantes sobre raza y racismo, sí le pregunté a otros profesores que se autoidentificaron como mestizos.

Elisa, una profesora de inglés que se autoidentificó como mestiza, apoyó la idea de un curso de investigación para examinar las cuestiones de la diversidad racial y cultural. Cuando le pregunté cómo se identificaba racialmente, ella dijo, “me identifico como mestiza. Mi raza no es blanca, sino intermedia”, afirmación que estaba basada en la combinación de su tez clara, su pelo lacio y sus rasgos faciales asociados con la blanquitud. En la entrevista, ella explicó que había aprendido de algunos de sus estudiantes que la gente afroecuatoriana, en especial las personas de tez más oscura, experimentan discriminación en el ámbito laboral. Sin embargo, cuando le pregunté porqué no hay muchos negros ricos en la ciudad de Esmeraldas, se refirió a lo que denominó como la “época del plátano”, cuando en la década de 1950, a través de la producción de plátano (sobre todo en la provincia de Esmeraldas), Ecuador se convirtió en el mayor productor bananero del mundo. Ella dijo:

Y ellos (los extranjeros) contrataban a gente negra de aquí de Esmeraldas que tuvo la oportunidad de hacerse rica, pero no aprovecharon esta oportunidad porque gastaron mal su dinero. Se dedicaron a beber, a divertirse, a ir a los casinos, ¿no? A los casinos de aquellos tiempos, que no tenían cabarets. Y gastaron el dinero. Me imagino, como me han dicho, que había tanta bebida que la cerveza se desbordaba y fregaban el suelo con ella.

Además, Elisa preguntó durante la entrevista si el coautor creía que los negros estaban genéticamente programados para ser perezosos,

explicando que un psicólogo de la ciudad de Quito se lo había dicho, así que Elisa solicitaba corroborar o impugnar esta afirmación. Es así que la comprensión del racismo por discriminación laboral, sin embargo, también se basa en las nociones culturales y biológicas de la raza para explicar la desigualdad.

En la investigación de campo efectuada en la ciudad de Esmeraldas se encontró mucha evidencia de ejemplos explícitos y manifiestos de racismo en el aula hacia estudiantes o maestros, aunque los ejemplos anteriores revelan que los maestros blanco-mestizos/as expresaron formas de racismo tanto cultural como biológico, muy probablemente reproducidos y practicados en el aula. Sugerimos que las razones por las que no encontramos muchos ejemplos de racismo abierto en las aulas de Esmeraldas se deben a que las personas de ascendencia africana ya no son rechazadas o excluidas de las instituciones convencionales de la misma manera en la que lo fueron con anterioridad (Johnson, 2009). Tanto los estudiantes como el personal académico dieron cuenta de manera consistente de la relativa falta de conflictos raciales explícitos y manifiestos en la escuela. Por ejemplo, un profesor dijo: “Es que uno no ve el tema de la discriminación en la escuela como una característica evidente que tiene consecuencias, porque, además de los estudiantes, los sectores estudiantiles hoy en día tienen una posición muy clara al respecto”.

Un estudiante hizo una afirmación similar: “No he visto esos casos en la escuela, como esos de los de los negros y la discriminación aquí en la academia”. Sin embargo, a veces sucede. Por ejemplo, en un curso que el coautor siguió sobre Historia Universal, un profesor dio una conferencia sobre la reforma de la Iglesia católica. El maestro proporcionó lo que el coautor pensaba que era una descripción y un análisis bien versados de lo que condujo a la ruptura de la Iglesia católica, a causa, según él planteaba, de la corrupción. Sin embargo, hacia el final de la charla, el profesor hizo una comparación entre la corrupción de la Iglesia y los burdeles y la prostitución en la ciudad de Esmeraldas. Entonces, señaló a una estudiante que él describió como hermosa, pues era la chica de tez más clara de la clase, como ejemplo para evitar tales lugares. Este evento no solo muestra la jerarquía racial, sino que también revela cómo la raza y el género se unen

para dar forma a los diferentes roles sexuales de las mujeres blancas y negras (Rahier, 1999). A menudo, esta y otras declaraciones de los maestros no son examinadas ni discutidas por los estudiantes en las aulas.

Otros estudios corroboran los hallazgos anteriores. Nova y Torre (2010) han encontrado, por ejemplo, y esto se aplica por lo regular a las regiones en las que los afroecuatorianos no son el grupo racial y cultural más grande, (lo cual aplica para todos los lugares en Ecuador, excepto Esmeraldas y el valle del Chota-Mira), que los estudiantes negros experimentan formas de antinegritud explícitas de manera regular en el aula. Los estudiantes negros son objeto de burlas en clases. Se les señala como ladrones, King Kong, con apelativos a partir de los nombres de famosos atletas negros y también son llamados monos. Además, a menudo no son llamados o son ignorados cuando levantan la mano para responder a una pregunta y no se les incluye en los eventos extracurriculares de la escuela. Por último, cuando son los mejores en rendimiento académico de su clase, no son invitados a los eventos en los que se espera que tales estudiantes representen a la escuela (Nova & Torre, 2010).

Los profesores que se autoidentifican como personas negras tienen una gama diferente de entendimientos sobre la desigualdad racial y la discriminación, en comparación con los profesores que se identifican a sí mismos como mestizas/os. De manera significativa, tienden a reconocer la existencia del racismo y también se muestran de acuerdo con que la enseñanza de un curso sobre la historia del pueblo negro y la diversidad racial y cultural sería una buena idea. Por ejemplo, Ricardo (entrevista, 2003), un profesor autoidentificado como negro, afirmó lo siguiente cuando le preguntamos sobre el racismo en la ciudad de Esmeraldas:

Sí, creo que todavía sucede, se manifiesta un poco menos, pero todavía hay mucho que hacer. El hombre blanco y las mujeres blancas siguen siendo el prototipo de la belleza... Lo otro, por ejemplo, se ve en la familia. Como la hija o el hijo no buscan un compañero/a negro/a, siendo ellos mismos negros. El compañero ideal para ellos puede ser cualquiera excepto una persona negra.

Aquí, Ricardo hace referencia a la idea de “mejorar la raza”, que él ve como un ejemplo de antinegritud y no una indicación de alguna patología de abnegación racial dentro de las personas de ascendencia africana, como las personas no negras a veces reclaman. Lo que es en particular relevante en relación con el entendimiento del racismo por parte de Ricardo es que mientras proporcionó muchos ejemplos de discriminación racial en la ciudad de Esmeraldas, también afirmó que estaba disminuyendo. En la cita anterior, Ricardo explica que existe una jerarquía de la estética racial, en la que la blanquitud es percibida como más bella que la negritud. En la entrevista, Ricardo también señaló que los bancos discriminan en sus prácticas de contratación y préstamo. Además, se refirió a la representación del pueblo afroecuatoriano en los libros de texto y la discriminación racial en la escuela en la que él mismo enseñó. De hecho, Ricardo había participado en talleres sobre cómo los cambios constitucionales proporcionan espacios oficiales dentro del sistema educativo para desarrollar material curricular y prácticas pedagógicas que aborden la diversidad racial y cultural.

Ricardo representa un extremo del continuum con respecto a las comprensiones de la gente autoidentificada como negra. Él fue más consciente que la mayoría en relación con la discriminación racial y la desigualdad y ha participado de manera activa en los esfuerzos para cambiar el sistema educativo con el fin de abordar estas cuestiones. En comparación, la mayoría de los maestros autoidentificados como afroecuatorianos no fueron tan perspicaces como Ricardo en la identificación de las múltiples formas de racismo que forman parte de la vida de las personas afroecuatorianas, sin embargo, han apoyado de manera significativa los esfuerzos para abordar la identidad racial y la discriminación en el aula. Helena, una persona autoidentificada negra, enseñó literatura en el lugar de la investigación. Se le preguntó si discutía sobre racismo o discriminación en su clase y dijo lo siguiente:

Sí. Tengo muchos ejemplos. Una vez hubo racismo con un estudiante. Tuve que suspender la clase porque el joven hablaba en voz baja. [Ella le dijo] ¿Qué quieres decir con que no eres una persona negra? Tú sí lo eres.

Él me dice: “No profesora, soy de color canela”. [Ella responde al estudiante] Hay negros y hay blancos. Eres negro y yo soy negra. Él dice que no es una persona negra, lo cual es evidente porque se alisa el pelo. Lo llevaba muy alisado para que otros no vieran los rizos.

Helena explicó que tuvo que interrumpir la clase prevista para el día para tener una discusión sobre la identidad racial y el racismo. También es importante señalar la manera en la que se perciben las acciones de los estudiantes como un ejemplo de racismo, cuestión que es muy diferente a culpar o “patologizar” al estudiante por sus intentos de no ser negro. Aunque no había ningún plan de estudios que abordara las cuestiones de raza o racismo, los maestros auto-identificados como afroecuatorianos demostraron de manera consistente que reconocían que estos temas son importantes y que han hecho esfuerzos para abordarlos en el aula. En cambio, los maestros blanco-mestizos/as negaron con mayor frecuencia la existencia de la desigualdad racial y la discriminación, y cuando reconocían estos temas, a menudo se contradecían con declaraciones que revelaban que tenían una comprensión de la desigualdad racial basada en el razonamientos culturalistas y biológicos.

Los datos sobre los resultados educativos de los afroecuatorianos demuestran la relación entre la antinegritud en la escolaridad y el logro académico. Desde 2007 hasta 2016, los afroecuatorianos y los indígenas han alcanzado ganancias significativas en relación con los logros académicos. Estas ganancias se deben en gran parte a los cambios que se han implementado en la educación, a la infraestructura pública y la redistribución de los ingresos desde la elección del presidente Rafael Correa, lo cual significó el aumento de las oportunidades de los afroecuatorianos para asistir a mejores escuelas dotadas con recursos, obtener un mejor acceso a las oportunidades de empleo y un mayor acceso a mejores programas de vivienda, salud y bienestar social. Las mejoras en la calidad de vida de los afroecuatorianos en cuanto a los logros académicos también han ocurrido para otros grupos étnicos, hecho corroborado en los datos. Sin embargo, los afroecuatorianos y los indígenas permanecen en la base de la jerarquía social.

El analfabetismo para los afroecuatorianos ha descendido de 7,9 % a 5,5 % de 2007 a 2015, en comparación con los indígenas, blancos y mestizos/as, para quienes se ha reducido en un 16,7 %, 4,1 % y 5,1 %, de forma respectiva. Los grupos indígenas tuvieron el mayor descenso en los índices de analfabetismo, que en 2007 fue de 26,5 %. En el momento en que se examina las tasas de culminación académica, se observan patrones similares para la educación primaria, secundaria y universitaria. Por ejemplo, desde 2007 hasta 2016 el cambio en el porcentaje de afroecuatorianos, indígenas, blancos y mestizos/os que han completado la escuela secundaria a los 18 años de edad es de 24,4 % a 38,8 %, de 11,5 % a 24,7 %, de 43,9 % a 52,2 % y de 38,1 % a 49,4 %, de forma respectiva. El orden de los grupos para las tasas de culminación de la educación elemental y universitaria son los mismos, aunque las tasas son mucho más altas para todos los grupos de educación elemental y mucho menor para la educación universitaria en relación con lo esperado. Como se ha sugerido antes, las proporciones rurales y urbanas de indígenas y afroecuatorianos muy probablemente juegan un papel clave en estas diferencias. Los afroecuatorianos viven en zonas urbanas en mayor proporción que los indígenas y las zonas urbanas por lo general tienen mejor acceso educativo y calidad que las zonas rurales. Por último, los afroecuatorianos y los grupos indígenas se desempeñan mejor en las ciencias humanas y sociales que en las matemáticas y las ciencias naturales.

Los dos gobiernos sucesivos del progresista Rafael Correa y los esfuerzos de su administración por redistribuir los ingresos de manera más equitativa entre los grupos de personas que permanecían en el fondo de la jerarquía social han tenido un impacto social positivo para todos los ecuatorianos. Sin embargo, las brechas raciales siguen siendo persistentes, lo que sugiere que la antinegritud es un poderoso elemento estructural que determina los resultados educativos de los afroecuatorianos. Es así que, con poca sorpresa, los logros académicos de los afroecuatorianos siguen estando muy por debajo de los blanco-mestizos.

5. Análisis parcial

La antinegritud es un hecho en Ecuador. La idea de la no persona de los africanos desarrollada por reconocidos filósofos europeos fue llevada a la región conocida hoy como Ecuador. Este es un proceso conocido como la colonialidad del poder, es decir, el despojo de la diversidad cultural de los pueblos africanos e indígenas y su organización en categorías raciales. Se hizo que los africanos e indígenas fueran aquellos sin historia, leyes y religión, fuera de lo que se piensa de la civilización y el ser humano. También, dentro de este proyecto en Ecuador y gran parte de América Latina, los negros se encuentran debajo de los pueblos indígenas y es evidente de la manera muy explícita de la antinegritud se practica con impunidad en la nación de forma contemporánea, como en este trabajo se ha demostrado.

La escolarización en Ecuador está implicada de múltiples maneras a la reproducción de la antinegritud y la desigualdad racial. El análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales revela que la noción dominante de la identidad nacional sigue siendo construida a través de la mezcla racial y cultural, en la que el pueblo afroecuatoriano no tiene cabida en el desarrollo político y económico de la nación. En los casos en los que son reconocidos en los libros de texto, la suma de su representación literaria y visual los limita a su condición colonial, sobre todo como personas esclavizadas. Combinando estas prácticas curriculares que borran el significado del pueblo afroecuatoriano como miembros legítimos de la nación, con ceremonias que recrean la ciudadanía nacional, el costo de admisión obliga a los afroecuatorianos a renunciar a su negritud. Además, las prácticas pedagógicas limitan el desarrollo de las habilidades que todos los estudiantes necesitan para impugnar y transformar la jerarquía racial que condiciona sus vidas.

Al examinar cómo los maestros entienden la desigualdad racial y la discriminación, es posible establecer que las prácticas de escolarización perpetúan la diferencia racial entre los estudiantes y los maestros. Los maestros que se identifican a sí mismos como negros hacen esfuerzos para dar un lugar en sus clases a temas relacionados con la raza que fueron negados dentro del currículo formal. En

cambio, los maestros blanco-mestizos a menudo niegan la existencia de la desigualdad racial y la discriminación y, cuando reconocen estas cuestiones, tienden a contradecirse con declaraciones que revelan su creencia en la inferioridad de los negros. En sus esfuerzos para impugnar la jerarquía racial, los maestros negros intentan remediar la negligencia de las escuelas, proporcionando un lugar para el compromiso de los problemas raciales, pero estas prácticas resaltan de nuevo la marginación de la negritud porque se encuentran fuera de las prácticas oficiales.

En la ciudad y provincia de Esmeraldas y en el valle del Chota-Mira, las únicas regiones del país en las que las personas de ascendencia africana constituyen las mayores proporciones de la población, los afroecuatorianos han iniciado cambios curriculares y pedagógicos en diversas escuelas que hacen frente a la historia de los afroecuatorianos y a sus contribuciones al desarrollo político, económico de la nación y a su conexión con África y con la diáspora africana. Estos esfuerzos son referidos como el proceso de etnoeducación afroecuatoriana.

Conclusiones

NUMEROSOS ARTÍCULOS, ENSAYOS, informes y capítulos han sido escritos sobre la experiencia educativa afroecuatoriana, sin embargo, hasta el momento presente, no ha existido un libro dedicado a la documentación comprensiva y al análisis histórico y contemporáneo de los retos afrontados por afroecuatorianos dentro de los procesos y prácticas escolares, tanto formales como informales. El ámbito de la investigación educativa hace evidente el hecho de que no podemos entender las maneras en las que los planes de estudio y la pedagogía dan forma al rendimiento académico si no ubicamos nuestras indagaciones en un contexto sociocultural más amplio. Dicho de otra manera, lo que sucede en el aula y las escuelas está moldeado por lo que sucede fuera del marco de la enseñanza formal y viceversa. No podemos abordar de forma seria el campo de la educación si no tenemos en cuenta factores como pobreza, empleo, vivienda y servicios sanitarios. Es imperativo elaborar un análisis histórico crítico a propósito de entender, de forma apropiada, el rendimiento escolar y académico. El libro *Educación, negritud y nación* es un intento de abordar esta iniciativa.

Esta investigación es el resultado de muchos años de investigación, tiene en cuenta y está construido sobre un cuerpo extenso de literatura hecha por académicos, académicas y activistas que llevan décadas enfrentando los retos específicos de los afroecuatorianos en el ámbito escolar y en el contexto más amplio de la sociedad. Asimismo, este libro está, de manera intencional, ubicado en la lucha histórica y contemporánea por la libertad que las personas de ascendencia africana han llevado a cabo desde el colonialismo hasta nuestros días. Reconocemos que la lucha afroecuatoriana está integrada en un contexto más amplio y no puede ser aislada de los desafíos que caracterizan la experiencia de los africanos y de la diáspora africana. No es una coincidencia el hecho de que, en la actualidad, a escala global, personas de ascendencia africana estén demandando ser reconocidos

como plenamente humanos y reclamando el derecho a vivir. A pesar de que el movimiento Black Lives Matter ha surgido en un contexto estadounidense, es relevante en Ecuador y en todo el mundo.

Educación, negritud y nación se divide en dos partes. La primera integra, en gran medida, un análisis de datos cuantitativos; de modo complementario, la segunda parte comprende el examen de datos cualitativos. Si bien los métodos son diferentes, cada uno reconoce y demuestra que las estructuras coloniales, la construcción de la nación y las prácticas y procesos educativos formales e informales históricos y contemporáneos están implicados en la producción y reproducción del racismo antinegro en Ecuador.

Esta investigación centra gran parte de su análisis en la condición socioeconómica en la que los afroecuatorianos asisten a la educación formal. El libro comienza con un análisis sociohistórico y muestra cómo en toda América Latina las personas de ascendencia africana son una proporción significativa de la población, brindando una perspectiva histórica de cómo la mayoría de los afrodescendientes llegaron a este continente. Ambos autores subrayan las consecuencias del secuestro masivo de decenas de millones de africanos hacia el Pasaje Medio para luego ser traídos a las Américas, donde fueron convertidos en negros, desprovistos de su etnia, espiritualidad, lenguaje, historia y familia, es decir, todo lo que constituía su esencia. En las Américas y el Caribe, los africanos fueron hechos negros y esclavos de manera simultánea. Este acoplamiento establecido durante el colonialismo entre negritud y esclavitud (y viceversa) ha continuado hasta el presente.

Hay más de 160 millones de personas de descendencia africana que viven en las Américas, esta población se encuentra sobre todo concentrada en Brasil y el Caribe. Esto es significativo porque han sido sin duda las poblaciones negras en Estados Unidos las que han recibido más atención global y las que han producido más análisis de la diáspora africana, a pesar de que no constituyan la mayor proporción de la diáspora africana en las Américas. Este libro es significativo debido a su enfoque, tanto como en el marco general de América Latina como en el contexto específico de Ecuador. Si no fuera por la

selección nacional del equipo de fútbol, la mayoría de las personas en el mundo no sabrían que hay gente negra en Ecuador. De hecho, en muchos países de América Latina hoy, como México y Argentina, muchas personas no negras no son conscientes de que personas de descendencia africana viven en su país.

Las tasas de pobreza en América Latina son casi dos veces más altas para las personas afrodescendientes. Estas cifras se hacen aún más graves cuando se toma en consideración las condiciones de las mujeres negras y algunas de las regiones específicas del continente. Sabemos, por ejemplo, que las mujeres afroecuatorianas sufren de pobreza a tasas mayores que los hombres y que las personas que viven en las zonas rurales experimentan mayores niveles de pobreza. Somos conscientes de que la educación puede mejorar las oportunidades de vida y de que los avances educativos están a su vez determinados en gran medida por la pobreza. Ambos factores se influyen de manera recíproca y no pueden ser separados. Aún así, como demuestra el profesor John Antón, el acceso de los afrodescendientes a niveles más altos de educación no implica, de manera necesaria, que tengan acceso a empleos, estabilidad o salarios que impliquen niveles más elevados de educación formal. La educación, considerada de forma aislada, no mejora las oportunidades de movilidad social para personas de descendencia africana. Ciertamente, en Estados Unidos la literatura académica ha demostrado que el racismo experimentado por las personas negras se agudiza en la medida en que alcanzan niveles más avanzados de educación (Darity). Esto también parece ser el caso de América Latina.

En el momento en que se examina los datos procedentes de toda América Latina sobre el rendimiento académico, no resulta sorprendente que las cifras indiquen un rendimiento casi dos veces inferior cuando comparamos los alumnos afrodescendientes con el resto de la población. Hay algunos aspectos importantes de este análisis que son dignos de recalcar. En primer lugar, desde los inicios del siglo XXI la diáspora africana ha conseguido un mayor acceso a la educación y ha avanzado en términos de rendimiento escolar. Entendemos esto como el resultado de políticas sociales. En toda Latinoamérica, por primera vez en la historia de la región, ha habido un reconocimiento

del racismo que ha afectado a las personas negras y otros grupos y, de manera consecuente, ha habido esfuerzos por mejorar las oportunidades educacionales. Sin embargo, en el momento en que se profundiza en el análisis y este se centra en la educación superior, se hace evidente que las tasas de rendimiento y culminación del ciclo académico disminuyen. Este patrón es característico de las trayectorias académicas de todos los grupos raciales y culturales, pero es más evidente para el caso de las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Mientras que el acceso a la educación ha tenido avances, no se han visto cambios sustantivos en lo que concierne a la calidad de la educación. En el ámbito educativo, el término calidad tiene muchos alcances, sin embargo, aquí subrayamos dos áreas principales. En primera instancia, en la actualidad, los planes de estudio y los modelos pedagógicos se han negado a reconocer factores como la identidad cultural y racial, así como las experiencias que derivan de estas identidades. Las personas de ascendencia africana sufren racismo antinegro y han estado luchando durante siglos en sus respectivos países. No obstante, en términos de planes de estudio y pedagogías, esta realidad no ha sido considerada de forma sistémica. Además, los diversos planes de estudio son reacios a reconocer las formas significativas en que las personas afrodescendientes han contribuido al desarrollo económico y político de la región. El segundo aspecto crítico de la calidad de la educación hace referencia a factores como las condiciones de los centros educativos en los que estudian estos alumnos afrodescendientes, el acceso que tienen a los recursos educativos y la formación profesional de los docentes. Hemos visto con claridad los modos en que el racismo antinegro se refleja en estos dos aspectos de la calidad de la educación. De manera ostensible, el sistema educativo opera a un nivel material e ideológico al servicio de la perpetuación de la desigualdad racial en toda América Latina. La contradicción manifestada en el abismo que separa las pretensiones emancipadoras de la educación y su rol en la reproducción del racismo antinegro no son sostenibles.

Cuando trasladamos nuestro lente analítico al contexto específico de Ecuador, resalta el hecho de que los afroecuatorianos, junto con los pueblos indígenas, sufren las tasas más agudas de pobreza en

todo el país. Como es de esperar, la gente blanca y mestiza goza de la mayor parte del acceso a la riqueza nacional, este hecho no puede ser desligado del crimen original de la esclavitud y la colonización. La esclavización de personas africanas y afrodescendientes fue prohibida oficialmente en 1851, sin embargo, esto no significó en absoluto que fueran reconocidos de forma plena como ciudadanos debido a los sistemas de esclavitud por deudas y servidumbre que subsistieron.

La historia de la diáspora africana en Ecuador se remonta, de manera obligatoria, a procesos históricos tales como su captura en África, la travesía del Atlántico y su esclavización en la región que hoy día es delimitada por las fronteras de Ecuador. La lucha en esta región por la libertad frente a la esclavitud oficial fue constante hasta 1830, año en el que fue fundada la nación. A pesar de que algunos mantienen la perspectiva de que el lugar conocido en la actualidad bajo el nombre de Esmeraldas representa un monumento de liberación para la gente de ascendencia africana, este lugar simbólico de emancipación relativa no se tradujo en mejores condiciones de vida para este sector de la población. La conexión entre negritud y esclavitud sobrepasa los límites del estatus legal de un determinado individuo. Esta conexión que, en el imaginario nacional adscribe a la negritud características tales como la peligrosidad o el subdesarrollo, persiste en Esmeraldas de manera simbólica y material, al igual que en otros lugares del país en los que las personas afrodescendientes representan una proporción significativa de la población.

Mientras debe reconocerse que la diáspora africana se encuentra en todo el país, hay dos regiones que constituyen la proporción más grande de la población afroecuatoriana, estas son, de manera concreta, la provincia de Esmeraldas y la región del valle de Chota-Mira, dividida a su vez entre las provincias de Imbabura y Carchi. Esta población relativamente grande de afroecuatorianos está relacionada, de forma directa, con la historia de la esclavización, debido a que estos lugares han sido focos históricos de la lucha afroecuatoriana por la liberación y la emancipación. Como hemos venido recalcando, las reivindicaciones por parte de los afroecuatorianos por el derecho a una educación accesible y de calidad no pueden ser separadas de

las reclamaciones más amplias por la libertad hechas por este mismo sector de la población ecuatoriana.

La década de 1970 marcó un momento crítico en la lucha por la libertad realizada por los afrodescendientes en las Américas y, de manera específica, en Ecuador. Por primera vez la negritud, es decir, categorías tales como raza y etnia, comenzaron a configurarse como el marco conceptual dentro del cual las personas de ascendencia africana se organizaron. De igual manera, fue en la década de 1970 que tuvieron lugar las primeras discusiones oficiales sobre la relación entre educación y raza. El punto clave aquí es que, en el ámbito educativo, estas reclamaciones se entrelazaron con otras reivindicaciones por la libertad, como las demandas por derechos territoriales y el derecho a la no discriminación. No fue hasta la década de 1990 que las personas indígenas y afrodescendientes lograron por primera vez ser reconocidas por el Estado como pueblos diversos y legítimos. Gran parte de este movimiento está fundamentado en las reclamaciones de grupos indígenas y afrodescendientes con respecto a su origen y al desarrollo de formas de existencia y sabiduría que son anteriores a la formación de la nación. Cabría destacar que esta lucha por la libertad de las personas afrodescendientes ha cambiado de un paradigma enmarcado en la lucha de clases sociales a un enfoque que reclama derechos específicos basados en el reconocimiento de identidades raciales y étnicas por parte del Estado.

Como es el caso en la mayoría de los países de América Latina, la identidad nacional ecuatoriana está fundada sobre la idea de la nación mestiza. Dicho de otra manera, cuando la identidad del país estaba siendo establecida por las élites fundadoras de la nación ecuatoriana, se acordó que la existencia de los pueblos indígenas no podría ser negada. Históricamente, la mayoría de los ciudadanos ecuatorianos nunca han sido blancos. Si las élites de la nación hubieran declarado Ecuador como una nación blanca, esto hubiera implicado la exclusión del marco de la ciudadanía a la mayoría de las personas y comunidades del país. Con el fin de no excluir a la mayoría de los habitantes, las élites elaboraron la idea de mezcla racial y cultural, lo que se conoce como mestizaje, es decir, reconocieron el pasado indígena y las mezclas raciales y culturales que tuvieron

lugar durante la época colonial. No obstante, no reconocieron que la estructura primaria subyacente a las mezclas raciales y culturales se basó en el poder coercitivo ejercido por hombres blancos sobre los pueblos indígenas y sobre las mujeres en particular. Si el mestizaje es algo, es un discurso de género y sexualidad. La noción de la superioridad de lo blanco y occidental también fue promulgada por estas mismas élites de la nación tanto de manera explícita como implícita, lo que ha constituido la supremacía blanca o el blanqueamiento. Hasta el presente, la identidad nacional se ha basado en la inclusión de los antecedentes indígenas en pro de lo blanco y occidental. Mientras que la identidad indígena ha estado integrada de forma peyorativa en la identidad nacional ecuatoriana, la negritud ha estado ausente del imaginario nacional y su inclusión actual está limitada a la retórica.

Como hemos venido demostrando, como parte de la lucha por los derechos raciales y culturales dentro del Estado, las reclamaciones indígenas han gozado de mayor legitimidad en comparación con las reivindicaciones precedentes de las personas afrodescendientes. Esto es característico del contexto en el que está situada la lucha afroecuatoriana. Asimismo, las personas negras han sido excluidas del imaginario nacional, a pesar de sus esfuerzos por ser reconocidas. Es importante recalcar que las reclamaciones de inclusión en la nación están moldeadas por conceptos de mestizaje y blanqueamiento. Como sucede en el caso de las personas indígenas, muchos individuos afrodescendientes no se identifican como tal. En su lugar, se adhieren a una identidad mulata o comparan la complexión de su piel al color del trigo o la canela. En Ecuador, al igual que en otros países latinoamericanos, la negritud tiene pocas connotaciones positivas. El mestizaje ofrece una vía de escape. Brinda, ante el espectro de la negritud, la salvación de considerarse una mezcla. El mestizaje es inherentemente antinegro, lo que acarrea la siguiente cuestión: ¿Quién elegiría ser negro cuando la negritud es constantemente un objeto de ridículo? Es así que los que pueden, optan por escapar de ello.

Esto conlleva a serios problemas para la conceptualización del racismo antinegro. La idea del mestizaje tiene el efecto de disminuir, de manera literal, a la cantidad de individuos negros en Ecuador, porque define la negritud como una característica que solo pertenece

a aquellos que poseen piel oscura, rizos apretados y rasgos faciales asociados con la gente negra. Sin embargo, como es evidente, personas de piel más clara también experimentan el racismo antinegro, esto se demuestra en los esfuerzos por parte de estos individuos en construir una identidad alternativa a la negritud. El refrán “mejorar la raza” encarna las maneras en las que el mestizaje y blanqueamiento normalizan el racismo antinegro. Esto significa que las reclamaciones afroecuatorianas por los derechos, tanto a escala nacional como en el ámbito educativo, implican una lucha en al menos estos dos frentes: aquel eclipsado por el indigenismo y aquel enredado en el poderoso discurso nacional del mestizaje.

En respuesta a las reclamaciones de inclusión racial y étnica que han ido ganando fuerza por todo el mundo y, de forma específica, en Ecuador, se ha desarrollado una infraestructura institucional para responsabilizar de forma ostensible a los Gobiernos respecto a su compromiso de mejorar el acceso a los recursos y a las instituciones. Vemos surgir de esta iniciativa un censo que por primera vez empezó a recoger datos sobre categorías tales como raza y etnia en América Latina. Ecuador fue de los primeros países en adoptar esta medida en el año 2000. Asimismo, otras formas de recolectar datos se han desarrollado, lo que ha hecho posible que los afroecuatorianos y otros grupos documenten y analicen sus condiciones dentro de la nación y a partir de ahí puedan elaborar reclamaciones políticas específicas basadas en la evaluación de estos datos. Como resultado, mucho del debate sobre la educación se ha movido del acceso y la calidad de la educación para incluir conceptos tales como la equidad y la relevancia. La equidad se refiere al acceso a recursos basado en la necesidad y la relevancia hace referencia al alcance que los planes de estudio y la pedagogía tienen para la experiencia vital del alumno.

A pesar de que ha habido algunos avances a nivel de legislación, política e inversiones de recursos, lo que resta evidente es que los afroecuatorianos no están recibiendo una educación de calidad y como resultado, el rendimiento de este grupo, tanto en cada área (matemáticas, ciencias sociales, humanidades, ciencias naturales) como en cada nivel de educación (primaria, secundaria y universidad), está por debajo de la media nacional. Esto resulta en la reproducción del ciclo

de pobreza al que nos referimos anteriormente. En las palabras del profesor John Antón, “tenemos entonces que si a este grupo poblacional se le restringe el derecho esencial de la educación nos encontramos frente a una nación racista y excluyente. Por tanto, los principios constitucionales de igualdad y multiculturalidad constituyen una falacia” (cap. 3). Desde el año 1998 ha habido declaración tras declaración, ley tras ley. Todas, se supone, orientadas hacia cambios para los afroecuatorianos en términos de los planes de estudio y las pedagogías, sin embargo, poco ha cambiado. Podemos señalar, de manera específica, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y el Plan Nacional Desarrollo para el Buen Vivir de 2009 como ejemplos de leyes promulgadas que han sido aplicadas con poca fuerza y que siguen siendo una aspiración retórica.

Todo lo que se ha hecho hasta ahora y que ha resultado en cualquier aplicación significativa del concepto de calidad de educación (en tanto que se relaciona con el acceso a recursos materiales tales como libros de texto, recursos tecnológicos y prácticas y procesos pedagógicos) ha sido construido desde las epistemologías desarrolladas en el marco de la etnoeducación afroecuatoriana y es a su vez fruto de los esfuerzos de los afroecuatorianos. Lo único que ha proporcionado el Estado es la reproducción del posicionamiento periférico o aislado de los afroecuatorianos con respecto a la sociedad. Esto no es intencionalmente negativo, es solo un intento de reconocer la realidad demostrada por los datos expuestos en este libro.

El Ministerio de Educación declaró en 2016 el establecimiento de ocho instituciones llamadas Escuelas Guardianas de los Saberes. Cada una de estas escuelas de educación primaria y secundaria está ubicada en comunidades en las que los afroecuatorianos constituyen el sector más grande de la población, esto es, en las ciudades de Esmeraldas, San Lorenzo y en el valle del Chota. Los planes de estudio en estas escuelas Guardianas de los Saberes fueron desarrollados por los profesores y administrativos afroecuatorianos que trabajan allí. Muchas de las prácticas educativas empleadas en estos programas han sido examinadas en los capítulos anteriores. Estos son esfuerzos de lo que se conoce bajo la noción *casa adentro*, es decir, la reconstrucción de la identidad por y para los afroecuatorianos,

basados en su historia y tomando en consideración los retos actuales afrontados por los jóvenes afroecuatorianos. *Casa adentro* es una categoría flexible y no permite reclamaciones esencialistas sobre los afroecuatorianos, sin embargo, mantiene tanto la unicidad del pueblo afroecuatoriano, como la conexión con la diáspora africana en un sentido amplio. A pesar de que podemos considerar el establecimiento de las escuelas Guardianes de los Saberes como un avance significativo, esto no atiende al fenómeno del racismo antinegro que experimentan los afroecuatorianos frente al resto de la población. Una gran parte de la población, tanto de ascendencia africana como no africana, permanece bajo la influencia del sistema de educación nacional, el cual funciona dentro de la lógica del mestizaje.

El acceso a una educación de calidad en la escuela primaria y secundaria determina el acceso que tendrá un determinado individuo a la enseñanza superior y a la universidad. Como ha sido demostrado, los planes de estudio, tanto formales como informales, y las prácticas pedagógicas en la escuela primaria y secundaria son centrales para la reproducción de desigualdad racial e inhiben el acceso a una educación universitaria. Pocos análisis que tomen en consideración las formas en las que la enseñanza universitaria funciona dentro de la lógica del mestizaje han sido elaborados. Aún en la actualidad, no existe una carrera pedagógica o algún programa de máster en Estudios Étnicos en Ecuador, de la misma forma, no existe ningún requerimiento que obligue al nivel de educación universitario al estudio de categorías tales como raza, etnia, género o sexualidad. Se puede asumir que todas las universidades de Ecuador operan dentro de la lógica del mestizaje antinegro. No obstante, sabemos que el acceso al nivel de educación universitario es esencial para los afroecuatorianos, en aras de una integración más plena en la sociedad.

Esta es la contradicción que afrontan los afroecuatorianos, es decir, la obligación de tener que educarse dentro de un contexto que niega y hace ausente aquello que los define. Esto es la condición general de la experiencia vital de los afroecuatorianos. ¿Significa esto que los afroecuatorianos no deberían intentar acceder a la educación superior? No insinuamos esto. Simplemente, la cuestión se reduce a un reconocimiento del terreno en el que los afroecuatorianos son

obligados a llevar a cabo su existencia. No pueden escapar de la necesidad de tener que hacer frente a instituciones inherentemente antinegras. En este contexto, activistas y académicos afroecuatorianos reclaman que las universidades reconozcan la existencia del racismo antinegro y que de manera consecuente desarrollen políticas públicas que aumenten la capacidad de los afroecuatorianos para acceder a la educación superior como una forma de reparación. Esto ha resultado en el desarrollo de políticas de acción afirmativa. El artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación Superior responde a estas reclamaciones por medio de políticas de acción afirmativa. Es necesario entender que estas políticas son solo una manera de muchas por medio de las cuales el Estado puede ser responsabilizado por el racismo antinegro.

El análisis de los datos sobre el acceso a la educación universitaria demuestra que los afroecuatorianos consiguen acceso a la universidad a una tasa casi dos veces inferior en relación con la población general. Somos de la opinión de que esta conclusión debe ser problematizada. En primer lugar, reivindicamos que la proporción afroecuatoriana actual es mucho mayor que lo registrado en las cifras precedentes. Según los datos del censo, los afroecuatorianos constituyen entre 5 y 6 % de la población, estos datos dependen de que las personas reconozcan que tienen antepasados negros, mulatos, o de descendencia africana. Sabemos, por ejemplo, que muchas personas afrodescendientes en Ecuador niegan su propia negritud y se identifican de otras formas. Para tomar este hecho en consideración, las denominaciones afrodescendiente y mulato/a fueron añadidas al censo. Sin embargo, esto ignora la posibilidad de que personas de ascendencia africana opten por otras identidades raciales con el fin de negar su propia identidad negra. Sugerimos que la verdadera proporción de afrodescendientes que corresponde a la población es mucho mayor que un 5 o 6 %, debido al poderoso discurso antinegro presente en el mestizaje. Esto implica serias dificultades para el entendimiento, a través de datos del censo, de la exclusión de los afroecuatorianos de la educación universitaria. Esto no es un intento de desconocer el valor de los datos proporcionados por el censo. De hecho, reconocemos que estos datos raciales y étnicos son extremadamente importantes, sin embargo, hacemos hincapié en las

maneras en que el mestizaje distorsiona el entendimiento de las identidades raciales y culturales. Por ejemplo, ¿con cuánta frecuencia se oye el refrán “En Ecuador todos somos mestizos”?

Tomando en consideración el poder del racismo antinegro inherente al mestizaje, la nación ha optado en avanzar con políticas de acción afirmativa que supuestamente atenderán de manera específica a la subrepresentación de grupos que han sido excluidos y marginalizados de manera histórica y contemporánea. En la LOES, se declara de forma explícita que las cuotas deberían ser establecidas para estos grupos, a fin de que mejore su acceso a la educación superior. El Senescyt declaró en 2017 que todas las universidades de Ecuador deberían reservar el 15 % de todos los admitidos a la universidad para personas afrodescendientes, pueblos y nacionalidades indígenas y montuvios. Sin embargo, hay claros problemas en la interpretación de esta iniciativa. Al parecer, una variante del multiculturalismo está siendo utilizada para diluir las pretensiones originales de las políticas de acción afirmativa y otros grupos están siendo incluidos en el 15 %, como son, por ejemplo, los habitantes de las islas Galápagos. Entretanto, reconocemos que hay muchos más grupos sociales en Ecuador, por ejemplo, las mujeres, los pobres, los discapacitados o las personas *queer* y que todos estos merecen políticas públicas que respondan a su posición única en la sociedad. De hecho, afirmamos que el racismo antinegro es el modo central por medio del cual la sociedad está estructurada. También reconocemos que la clase social, el género y la sexualidad se cruzan con la identidad afroecuatoriana y exacerbaban de manera profunda la experiencia indigna de las personas afroecuatorianas. Por lo tanto, argumentamos que los pueblos afroecuatorianos deben recibir los beneficios de las acciones afirmativas de manera que se reconozca su ubicación específica dentro de la sociedad como personas colonizadas, considerando seriamente el género, la sexualidad y la clase social dentro de estos grupos para implementar de manera más precisa las acciones afirmativas.

El libro *Educación, negritud y nación* está ligado a la lucha más amplia por la libertad que los africanos y las personas afrodescendientes han estado librando a lo largo del tiempo. El racismo antinegro está en todas partes. Lo encontramos donde trabajamos, en la escuela, en los

lugares en los que dormimos y comemos, en las calles, en el autobús, en la policía y en nuestras relaciones personales con amigos y seres queridos. Es omnipresente. La simple idea de que un hombre no negro pueda curar sus riñones teniendo relaciones sexuales con una mujer negra solo existe a través del racismo antinegro. La creencia de que es posible mejorar o dañar la raza se estructura a través del racismo antinegro. Exigir a los estudiantes afros que besen la bandera ecuatoriana para graduarse es racismo antinegro. El racismo antinegro se evidencia en los libros de historia y en los profesores blanco-mestizos. En buena medida, hacen falta las palabras para expresar la profundidad del racismo antinegro cuando se considera y acepta que sucede dentro de un contexto en el que muchos afirman que Ecuador, al igual que las otras naciones de América Latina, es una democracia racial.

¿Cuántas veces hemos oído que el racismo es peor en Estados Unidos o que no tenemos ese problema aquí? El reconocimiento de la realidad del mundo en el que vivimos no pretende ser negativa ni pesimista. Debemos estar abiertos a aceptar nuestra condición actual para avanzar. Lo que es impresionante es que las personas afrodescendientes todavía están aquí luchando por su dignidad frente a tales niveles de degradación y deshumanización. Los afroecuatorianos siguen luchando en múltiples frentes, la etnoeducación afroecuatoriana es uno de esos frentes. La educación representa un sitio clave de los antagonismos a los que se enfrentan las personas de ascendencia africana. Prácticamente todos los Gobiernos nacionales promocionan la educación como la manera de mover a su país hacia el futuro. Al mismo tiempo, el sistema de educación en Ecuador se estructura por medio de libros de texto, prácticas pedagógicas, asignación de recursos y maestros que promueven el racismo antinegro.

A menudo decimos en las comunidades negras que los negros tenemos que trabajar el doble de duro para tener éxito en la escuela (pero esto se puede aplicar a cualquier cosa que hagamos). Lo que se transmite en esta epistemología es el reconocimiento de la contradicción vivida que los estudiantes afroecuatorianos experimentan al ir a la escuela. Los estudiantes afroecuatorianos, sus familias, amigos y seres queridos encuentran una manera de navegar por un sistema educativo que no los reconoce. Trabajan el doble porque tienen que

estudiar en un sistema antinegro. Teniendo esto en cuenta, no es de extrañar que muchos estudiantes afroecuatorianos abandonen la escuela. Algunos llaman a esto deserción. Tal vez deberíamos llamarlo de otra forma. Tal vez deberíamos llamarlo supervivencia o una forma de escape.

En conclusión, la importancia del libro es que proporciona a las personas afroecuatorianas y no afroecuatorianas un relato riguroso de las condiciones en las que los afrodescendientes luchan en términos generales y específicamente dentro del sistema educativo. El libro *Educación, negritud y nación* también evidencia los amplios esfuerzos que las personas afroecuatorianas han realizado para mejorar las oportunidades educativas y las posibilidades no solo de las personas de ascendencia africana, sino de todos los ecuatorianos, puesto que si la violencia del racismo antinegro degrada a la sociedad, ¿puede un sistema basado en la violencia ser bueno para sus hijas e hijos? En este sentido, la etnoeducación afroecuatoriana representa una filosofía que está tratando de salvar a la humanidad gobernada por la violencia, es decir, por el colonialismo, la esclavitud y sus legados. Es entendible que algunos se pregunten, ¿por qué querría ser parte de una sociedad que me rechaza? La etnoeducación afroecuatoriana responde a esta pregunta porque reconoce que las personas afrodescendientes en Ecuador tienen pocas o ninguna otra opción que participar. El libro *Educación, negritud y nación* pone al descubierto lo que etnoeducación afroecuatoriana representa en todas sus formas, tanto casa adentro como casa afuera, en términos de la acumulación de los mejores esfuerzos de aquellos dispuestos a unirse en solidaridad.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires: Fondo Económico de Cultura.
- Andrews, G. (2016). Los afrodescendientes en los censos latinoamericanos, 1776 -2011. *Claves, Revista de Historia* n.º 2. Montevideo. Enero-junio, 257-278.
- _____ (2007). *Afro-Latinoamérica, 1800-2000*. Madrid: Iberoamericana/ Frankfurt am Main: Vervuert.
- Antón, J. (2018). *Afroecuatorianos y políticas de inclusión en la Revolución Ciudadana*. Quito: Editorial Abya Yala.
- _____ (2016). Evaluación del Plan Plurinacional contra la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural en Ecuador: la política de inclusión de los pueblos y nacionalidades del Ecuador (Decreto 60 de 2009). *Revista latinoamericana de investigación crítica*. Año III, n.º 4, enero- junio. Buenos Aires: Clacso, 173-199.
- _____ (2012). El movimiento social, afrodescendiente en el Sistema Político Ecuatoriano (135-163). *Las poblaciones afrodescendientes de América Latina y el Caribe: pasado, presente y perspectivas. Desde el siglo XXI*. Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Tres de Febrero: Argentina.
- _____ (2009). Los afrodescendientes. En J. Antón, V. Avendaño y D. Caicedo (Eds.), *Pueblos afrodescendientes y derechos humanos. Del reconocimiento a las acciones afirmativas*. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos del Ecuador/Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas.
- _____ (2007). Afrodescendientes: sociedad civil, y movilización social en el Ecuador. *Diario de América Latina y el Caribe de Antropología*, vol. 12, n.º 1, 233-245.
- _____ (2005, abril). *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertenencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*. Trabajo presentado en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), abril, 27-29, Santiago: 6-7.

- _____ (2003). Breve caracterización de los afroecuatorianos: un informe para el Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Ecuador. [A brief characterization of Afro-Ecuadorians: A report for the Department of Social Statistics of Ecuador]. Quito: Department of Social Statistics.
- Antón, J., y Valencia, K. (2015). El impacto del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación y el acceso de los afrodescendientes a la universidad pública ecuatoriana. *Revista San Gregorio*. Portoviejo.
- Antón, J., y Wolf, J.L. (Orgs.) (2014). *La población afrodescendiente e indígena en América Latina: Puntos de reflexión para el debate sobre el Cairo + 20*. Belo Horizonte: ALAP/Unfpa/Ford Foundation.
- Arboleda, S. (2017). *Plan Colombia: genocidio y destierro*. Editorial Académica Española.
- Asamblea Nacional (2011). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).
- Astorga, A. (Ed.) (2011). *Unidades Educativas del Milenio: entre la escuela monumental y un nuevo modelo*. Asociación Alemana para la Educación de Adultos/Regional Andina/Plan Internacional/Unicef. Quito: Movimiento Social Contrato Social por la Educación Ecuador.
- Banco Mundial (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión*. Washington D. C.: Banco Mundial.
- Bárcena, A., y Serra, N. (Ed.) (2011). *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate*. Santiago: Cepal.
- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Memorias. Revista Nacional de Investigación* vol. 8, n.º 13, enero-junio, 277-288.
- Bello, Á. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago: Cepal.
- Bratter, J. (2010). The One-Drop Rule through a Multiracial Lens: The Role of Race and Class in the Racial Classification of Partially Black Children. In K. Korgen (Ed.), *Multiracial Americans and Social Class: The Influence of Social Class on Racial Identity* (pp. 184-204). New York: Routledge Press.
- Burns, B. (1990). *La pobreza del progreso*. Ciudad de México y Bogotá: Siglo XXI Editores.

- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía* (Universidad de Córdoba) LXIV, n.º 234 (mayo-agosto), 365-380.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial [CERD] (2007). Reporte del 17 de agosto de 2007 sobre observaciones finales a los informes periódicos combinados 23 y 24 del Ecuador, relacionados con el cumplimiento a la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965).
- Constitución de la República del Ecuador [CRE] (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional. Registro Oficial 449.
- Daniel, R. (2010). *Race and multiraciality in Brazil and the United States: Converging paths?* University Park: Penn State Press.
- De Carvalho, J. (2006) *La diáspora africana en Iberoamérica: dinámicas culturales y políticas públicas*. Brasilia. Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia. Serie Antropológica 402.
- De Carvalho, J., y Segato, R. (2002). *Uma proposta de cotas para estudantes negros na universidades de Brasilia*. Brasilia. Departamento de Antropología. Serie Antropología 314.
- De la Fuente, A. (1999). Myths of racial democracy: Cuba, 1900-1912. *Latin American Research Review*, 34(3), 39-73.
- De la Torre, C. (2002). *Afroquiteños, ciudadanía y racismo*. Quito: CAAP.
- Degler, C. (1971). *Neither Black nor White: Slavery and race relations in the United States*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Desmond, M., & Emirbayer, M. (2010). *Racial domination, racial progress the sociology of race in America*. New York: McGraw-Hill.
- Dumas, M. (2016). Against the Dark: Anti-blackness in Education Policy and Discourse. *Theory Into Practice*, 55:1, 11-19.
- Estrada, A. (2000). *Breve historia del Ecuador e historia de límites: Sexto curso*. Quito: Maya Ediciones.
- _____ (2001a). *Estudios sociales: Cuarto curso*. Quito: Maya Ediciones.
- _____ (2001b). *Estudios sociales: Quinto curso*. Quito: Maya Ediciones.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Editorial Altamira. Madrid.

- Freyre, G. (1963). *The mansions and the shanties: The making of modern Brazil*. New York, NY: Knopf.
- Fundación de Desarrollo Social Afroecuatoriana Azúcar (16/7/2017). Informe alternativo. Examen de los informes presentados por los estados partes en virtud del artículo 9 de la Convención. Quito, 58.
- García, J. (2009). Agenda de Primer Taller de Tradición Oral Afroecuatoriana. Muisne, 2-3 de mayo, 1.
- García, J., y Walsh, C. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: reflexiones de un proceso. En D. Mato (Ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales Latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 317-326). Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gilroy, P. (2001). *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, São Paulo, Rio de Janeiro.
- Granda, S. (2009). *La educación básica hispana y la interculturalidad: avances y desafíos. Lineamientos para la Construcción de Políticas Públicas Interculturales*. Quito.
- _____ (2003). *Textos e escolares e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Green, S. (2007). Introduction: On race, roots, routes and sovereignty in Latin America's Afro-Indigenous multiculturalisms. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(2), 329-355.
- Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad (22/10/2015). Foro Ecuador. Manifiesto: una mirada crítica al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the other. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 223-290). London: Sage.
- Handelsman, M. (2001). *Lo afro y la plurinacionalidad: el caso ecuatoriano visto desde su literatura*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Hermida, J. (2006). Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil. *Ecenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: Clacso.

- Hooker, J. (2008). Afro-descendant struggles for collective rights in Latin America: Between race and culture. *Souls*, 10(3), 279-291.
- Instituto de Altos Estudios Nacionales [IAEN] (2015). *Decenio Internacional Afrodescendiente: propuesta afroecuatoriana*. IAEN. Quito (folleto).
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2019). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (Enemdu): indicadores de pobreza y desigualdad junio 2019. Quito. Recuperado de https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2019/Junio-2019/201906_PobrezayDesigualdad.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval] (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. Quito: Ineval.
- Jelin, E. (2014). Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza. Realidades históricas, aproximaciones analíticas. *desiguALdades.net Working Paper Series*, n.º 73.
- Johnson, E. (2019). Blackness and Racial Mixture in Portland, Oregon and Esmeraldas, Ecuador. In P. Essed, K. Farquharson, K. Pillay & E. White (Eds.), *Relating Worlds of Racism: Dehumanisation, Belonging, and the Normativity of European Whiteness* (pp. 411-436). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- _____ (2014). Afroecuatoriana movimiento educativo: la opresión racial, sus orígenes y tradición oral. *La Revista de Estudios Panafricanos*, vol. 7, n.º 4.
- _____ (2012). Raza, nación y escolaridad en Esmeraldas, Ecuador. En Kasie & Johnson (Eds.), *Poblaciones negras a nivel mundial: perspectivas educativas, desafíos y perspectivas para los afrodescendientes* (pp. 33-60). Routledge Press: Nueva York.
- _____ (2009). Schooling as a Regime of Equality and Reproducing Difference in an Afro-Ecuadorian Region. *Ethnography of Education*, vol. 4, n.º 2, pp. 147-164.
- _____ (2009). La representación de los murales y estatuas en una región afroecuatoriana. *Las almas*, vol. 11, n.º 4, 365-388.
- _____ (2009). Las negociaciones entre estudiantes y personal docente de la identidad racial en una región afroecuatoriana. *International Journal of Qualitative*, vol. 22, n.º 5, 563-584.

- _____ (2007). Schooling, blackness and national identity in Esmeraldas, Ecuador. *Race, Ethnicity and Education*, 10(1), 47-70.
- Jordan, J. (1998). *Affirmative Acts: Political Essays*. Anchor Books.
- Lara, B. (2018). Ponencia de Barbarita Lara en la Universidad de Cuenca, Ecuador.
- León, E. (22/1/2014). Texturas y Memorias del pueblo afro. *El Telégrafo*, 2.
- León, E., y Walsh, C. (2005). *Procesos afroetnoeducativos colombianos y ecuatorianos e interculturalidad: alianzas y estrategias entre comunidades y universidades: hacia una integración distinta*. Presentado Como parte de las Cátedras de Integración Andrés Bello-La universidad y los procesos de integración. Proyecto “Estudios de la Diáspora Afro-Andina”. Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador, 4.
- León, E., Mosquera, C., y Rodríguez, M. (2013). Resistencias en la transformación del Estado: reconocimiento de las diversidades étnico-raciales negras en Bogotá. En M. Ghidoli y J. Martínez (Eds.), *Estudios afrolatinoamericanos: nuevos enfoques multidisciplinares: Actas de las Terceras Jornadas del Geala* (pp. 255-268). Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Luykx, A. (1999). *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press.
- Maloney, G. (1983). El negro y la question nacional. En E. Ayala (Ed.), *La nueva historia del Ecuador* (pp. 59-98). Quito: Corporación Editora Nacional/Grijalbo.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Buenos Aires: Futuro anterior.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ministerio Coordinador de Patrimonio Cultural (2009). Plan Plurinacional contra la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica Racial. Expedido como política pública mediante decreto 60 de septiembre de 2009. Quito: Ministerio Coordinador de Patrimonio Cultural.
- Ministerio de Educación (1/11/2017). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00091-A. Reforma al Acuerdo Ministerial 0482-12, de 28 de noviembre de 2012. Estándares de gestión escolar y desempeño profesional docente. Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, Ministerio de Educación. Quito: Ministerio de Educación.

- _____ (2017). Estándares de gestión escolar y desempeño profesional directivo y docente. Documento Oficial, Dirección Nacional de Estándares Educativos. Quito: Ministerio de Educación.
- _____ (2017). Gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente. Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. Subsecretaría de Fundamentos Educativos, Dirección Nacional de Estándares Educativos, Ministerio de Educación del Ecuador. Quito: Medios Públicos EP.
- _____ (20/5/2016). ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00045-A. Acuerdo ministerial, Quito: Ministerio de Educación.
- _____ (12/11/2016). ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00107-A. Reforma al ACUERDO MINISTERIAL No. 0482-12, de 28 de noviembre de 2012. Estándares de aprendizaje e indicadores de calidad. Subsecretaría de Fundamentos Educativos, Ministerio de Educación, Quito: Ministerio de Educación.
- _____ (2012). Estándares de calidad educativa. Documento Oficial. Dirección de Estándares Educativos. Quito: Ministerio de Educación.
- Minteguiaga, A. (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010. Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de “escuelas de calidad” (1980-2010)*. Quito: IAEN.
- Mosquera, C., y León, E. (2009). Entre ciudadanía abstracta y universal y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra. Escenarios posibles para su reconocimiento. En C. Mosquera Rosero-Labbé y R. E. León Díaz (Eds.), *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (Eds.) (2013). *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. (pp. 489-552, 553-614). Bogotá: Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.
- Mosquera, C., León, E., y Rodríguez, M. (2009). *Escenarios post-Durban para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Muñoz, I. (2006). Desigualdades, acción colectiva y etnicidad. *Coyuntura Análisis Económico y Social de Actualidad* (Cisepa/PUCP), noviembre-diciembre, 15-17.
- Murillo, P. (2011) Las medidas de acción afirmativa o medidas especiales: para reparar las injusticias históricas y la discriminación. En J. Antón y V. Avendaño (Eds.), *Pueblos afrodescendientes y derechos humanos. Del reconocimiento a las acciones afirmativas*. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos del Ecuador.
- (2010). Las medidas de acción afirmativas o medidas especiales: para reparar las injusticias históricas y la discriminación. En R. Rojas y D. Moreno (Comps.), *Taller de expertos de la temática afrodescendiente en las Américas: Acciones afirmativas*, organizado por el Departamento de Derecho Internacional de la Secretaría de Asuntos Jurídicos, enero. Washington D. C.: Organización de los Estados Americanos, 15-44.
- Muteba, J., y Dougé-Prosper, M. (2014). Los afrodescendientes y el giro hacia el multiculturalismo en las nuevas constituciones y otras legislaciones especiales latinoamericanas: particularidades de la región andina. *Revista de Estudios e pesquisas sobre as Americas*, vol. 8, n.º 1, 220-237.
- Muteba, J. (1998). Estudios de negros en la antropología ecuatoriana: presencia, invisibilidad y reproducción del orden racial espacial. En C. Landázury (Comp.), *Memorias del Primer Congreso ecuatoriano de Antropología*, vol III. Quito: Editorial Abya Yala.
- Nascimento, A. (1950). *Brazil, mixture or massacre? Essays in the genocide of Black people*. Dover: Majority Press.
- Ng'weno, B. (2007). Can ethnicity replace race? Afro-Colombians, indigeneity, and the Colombian multicultural state. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(2), 414-440.
- Norman, W. (1998). Conferencia magistral. Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo: La formación de los conceptos de las razas y las transformaciones del racismo. En E. Cervone y F. Rivera (Eds.), *Ecuador racista: imágenes e identidades*. Quito: Flacso-Sede Ecuador.
- Novo, C., & Torre, C. (2010). Racial discrimination and citizenship in Ecuador's educational system. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 5(1), 1-26.

- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>
- Pabón, I. (2019). *Un resumen sobre los inicios de la etnoeducación afroecuatoriana: su situación actual*. Documento. Ibarra, 14 de abril.
- Pabón, I., Rojas, A., y Angola, J. (2011). Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas. Quito: Unesco.
- Parlanti, J. (2007). *La experiencia etnoeducativa en el colegio 19 de Noviembre en la comunidad de la Concepción: una subversión estratégica y una entrega total*. Quito: UASB-Sede Ecuador.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2004). *Informe de Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo de hoy*. Madrid: Mundi-Prensa Libros, S. A.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232.
- Quiroga Jr., D., & Whitten, N. (1998). To rescue national dignity: Blackness as a quality of nationalist creativity in Ecuador. In A. Torres & N. Whitten (Eds.), *Blackness in Latin America and the Caribbean* (pp. 75-99). Bloomington: Indiana University Press.
- Rahier, J. (2003). Mestizaje, mulataje, and mestiçagem in Latin American ideologies of national identities. *Journal of Latin American Anthropology*, 8(1), 40-51.
- _____. (1999). Body politics in Black and White: Señoras, mujeres, blanqueamiento and Miss Esmeraldas 1997-1998, Ecuador. *Women and Performance*, 11(1), 102-119.
- _____. (1998). Estudios de negros en la antropología ecuatoriana: presencia, invisibilidad y reproducción del orden racial espacial. En C. Landázury (Comp.), *Memorias del Primer Congreso ecuatoriano de Antropología*, vol. III. Quito: Editorial: Abya Yala.

- Rojas, R., y Moreno, D. (Comps.) (2010). *Taller de expertos de la temática afrodescendiente en las Américas : Acciones afirmativas*, organizado por el Departamento de Derecho Internacional de la Secretaría de Asuntos Jurídicos, enero. Washington D. C.: Organización de los Estados Americanos.
- Sawyer, M. (2006). *Racial politics in post-revolutionary Cuba*. New York NY: Cambridge University Press.
- Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología [Senescyt] (2015, septiembre). Información de acceso a la educación superior y afroecuatorianos. Quito: Senescyt/SNNA.
- ____ (2015, septiembre). Presentación en PowerPoint: Información del acceso a la educación superior para la población afroecuatoriana. Senescyt/SNNA. Quito. Presentado en la mesa de coordinación del Decenio Internacional Afroecuatoriano.
- ____ (24/8/2015). Boletín de prensa n.º 239, Quito.
- ____ (10/12/2015). Acuerdo Nro. 2015-194. Lineamientos para el establecimiento y aplicación de las políticas de cuotas para instituciones de educación superior. Quito.
- ____ (2014). Informe sobre ciudadanos afroecuatorianos que han ingresado al Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Quito.
- Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología [Senescyt] y Sistema Nacional de Nivelación y Admisión [SNNA] (2012). Guía para el acceso a la educación superior. Quito: Senescyt/SNNA.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades] (2014). *Estrategia nacional para la igualdad y la erradicación de la pobreza: hacia el Ecuador del Buen Vivir*. Quito: Senplades.
- ____ (2013). *Atlas de las desigualdades socio-económicas del Ecuador*. Subsecretaría de Planificación Nacional, Territorial y Políticas Públicas, Dirección de Políticas Públicas. Quito: Trama Ediciones.
- ____ (2013). *Plan del Buen Vivir: Plan Nacional de Desarrollo 2013-2017*. Quito: Senplades.
- Segato, R. (2006) *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*. Brasilia. Serie Antropológica 404, p. 19.

- Sexton, J. (2008). *Amalgamation Schemes: Antiblackness and the critique of Multiracialism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sharpe, C. (2016). *In the Wake: On Blackness and Being*. Duke University Press.
- Silva, N. do V. (1985). Updating the cost of not being White in Brazil. In P. M. Fontaine (Ed.), *Race, class and power in Brazil* (pp. 42-55). Los Angeles UCLA Center for Afro-American Studies.
- Skidmore, T. (1974). *Black into White: Race and nationality in Brazilian thought*. New York: Oxford University Press.
- Stutzman, R. (1981). El mestizaje: An all-inclusive ideology of exclusion. In N. Whitten (Ed.), *Cultural transformations and ethnicity in modern Ecuador* (pp. 45-93). Urbana: University of Illinois Press.
- Sue, C., & Golash-Boza, T. (2009). Blackness in Mestizo America: The Cases of Mexico and Peru. In E. Acosta-Belén (Ed.), *The Latino(a) Research Review*, vol. 7, n.º 1-2. (pp. 30-58). Center for Latino, Latin American, and Caribbean Studies (Celac), University at Albany, SUNY.
- Telles, E., & Lim, N. (1998). Does it matter who answers the race question? Racial classification and income inequality in Brazil. *Demography*, 35(4), 465-474.
- Thorp, R., y Paredes, M. (2011) *La etnicidad y la persistencia de la desigualdad: el caso peruano*. Lima: IEP.
- Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Torres, A., & Whitten, N. (1998). General introduction: To forge the future in the fires of the past: An interpretive essay on racism, domination, resistance and liberation. In A. Torres & N. Whitten (Eds.), *Blackness in Latin America and the Caribbean* (pp. 3-33). Bloomington: Indiana University Press.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Anisón y F. Tubino (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: Universidad de la Frontera/Pontificia Universidad Católica del Perú, 91-110.
- Twine, F. (1998). *Racism in a racial democracy: The maintenance of White supremacy in Brazil*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, n.º 46, 2 63-80.
- Wade, P. (2000). Raza y etnicidad en América Latina. Quito: Editorial Abya Yala.

- _____ (1998). The Cultural Politics of Blackness in Colombia. In N. Whitten & A. Torres (Comps). *Blackness in America and the Caribbean* (pp. 310-333), vol 1. Indianapolis: Indiana University press.
- Walmsley, E. (2004). *Grado de oscuridad y de pertenencia: carrera, representaciones y realización en una ciudad ecuatoriana* (Tesis doctoral). Universidad de Manchester.
- Walsh, C. (2012). "Other" knowledges, "other" critiques: Reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the "other" America. *Transmodernity*, 1(3), 11-27.
- _____ (2011). Acción afirmativa en perspectiva afroreparativa: hacia la nueva constitucionalidad ecuatoriana. Recuperado de <http://catherine-walsh.blogspot.com.es/2012/02/accionafirmativa-en-perspectiva.html>.
- _____ (2007). Dossier Actualidades: Lo Afro en América Andina: Lo Afro en América andina: Reflexiones en torno a luchas actuales de (in)visibilidad, (re)existencia y pensamiento. *Revista de Antropología de América Latina y el Caribe*, vol.12, n.º 1, pp. 200-212.
- _____ (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En E. Restrepo y A. Rojas (Eds.), *Conflicto e (in)visibilidad: retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 332-345). Bogotá: Editorial Universidad de Cauca.
- Walsh, C., & García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afro-ecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. En D. Mato (Comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Clacso.
- Walsh, C., León, E., y Restrepo, E. (2005). Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador. *Siete cátedras para la integración*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Whitten, N. (1999). Los paradigmas mentales de la conquista y el nacionalismo. *Ecuador racista: imágenes e identidades* (pp. 45-70). Quito: Flacso-Sede Ecuador.
- _____ (1992). *Pioneros negros: la cultura Afro-Latinoamericana del Ecuador y de Colombia*. Quito: Centro de Cultura Afro-Ecuatoriano, 252.
- Wright, W. (1990). *Café con leche*. Austin: University of Texas Press.

Glosario

Identidad nacional: Se refiere a la manera en la que la nación se imagina a sí misma. Existen diferentes interpretaciones de lo que es la identidad nacional. En este sentido, hay una perspectiva de élite que por lo general se reproduce a sí misma en su propia imagen. De la misma manera en la que se cree que Jesucristo es blanco, en Ecuador, las élites afirman que la nación es mestiza, proyectándose hacia lo blanco y lo occidental. Por su parte, los grupos negros, indígenas y otros tienen sus propias ideas, nociones y formas de imaginar lo que es la nación. Estas diversas nociones de las élites y los grupos no hegemónicos pueden tener coincidencias y a su vez contrastantes con respecto a qué y quiénes conforman la nación. Por ejemplo, muchas personas de diversos orígenes raciales/étnicos piensan en la nación como cristiana, mientras que estos mismos grupos diferirían en lo que respecta a quién conforma la nación y cuáles son sus características principales.

Negritud: Todo aquello relacionado con ser una persona de ascendencia africana, es decir, ser una persona negra. La negritud es la forma en la que las personas negras son representadas, pensadas, descritas, retratadas, tratadas y habladas por sí mismas y por los demás. La negritud está asociada con lo que llamamos la raza negra y los cuerpos negros.

Antinegritud: En su desarrollo teórico, la noción antinegro o antinegritud posee distintos significados. Pretende demostrar que las personas de ascendencia africana tienen una experiencia única y específica como sujetos racializados. Tal como Sharpe (2016) lo ha demostrado de manera elocuente, a lo largo del mundo, las personas de ascendencia africana son consideradas la antítesis de lo humano. Prácticas que incluyen la degradación, el encarcelamiento, el asesinato y la tortura impune (re)producen la muerte social, es decir, la exclusión de la ciudadanía para las personas negras. Dumas (2016) argumenta que las investigaciones en las experiencias educativas de los negros deben

situar de manera frontal la antinegritud o el “disgusto” con el que la sociedad dominante ve y trata a las personas negras, sin lo cual no hay manera de avanzar, de forma honesta, hacia un cambio positivo.

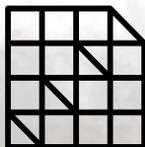
Racismo antinegro: El racismo antinegro ubica a las personas negras afrodescendientes por fuera de la humanidad, provocando un estado de abyección en el que no hay dignidad. Esta es su singularidad. Otros grupos, aunque experimenten el racismo, no se encuentran fuera de lo considerado humano. A las personas negras se les construye por fuera de la humanidad mediante la ausencia y el borramiento de su ascendencia, nombre y familia, que les fue arrebatado por medio de la trata trasatlántica y de la esclavitud. Es un estado general de deshonra, un estado de no ser. El racismo antinegro explica por qué ha sido normalizado el asesinar, encarcelar, negar educación y degradar a las personas afrodescendientes. A la luz del racismo antinegro, los negros no tienen derecho a la reparación porque no se ha producido ningún crimen en su contra, porque no ha habido un ser humano violentado. Por ejemplo, los blancos podían hacerle cualquier cosa al esclavo sin la consideración de haber cometido algún crimen, ya que no se trataba de una relación de ser humano a ser humano. Lo que alguna vez ocurrió, sucedió entre un humano y una cosa, un objeto. Si bien la esclavitud ha terminado, su estructura básica ha perdurado a través del racismo antinegro.

Racismo: Hace referencia a las prácticas y procesos institucionales y sistémicos dentro de las fuerzas del orden, la vivienda, la educación, los medios de comunicación, el empleo y otras instituciones principales, basadas en la identificación racial percibida y atribuida que determina la jerarquía racial. En última instancia, el racismo se identifica por medio de su resultado, que en su forma más clara es la muerte prematura de los grupos que lo experimentan.

Blanqueamiento: Es el favorecimiento de los ideales asociados con lo blanco y lo occidental. El blanqueamiento significa que blanquearse y volverse más occidental es la tendencia preferida a nivel individual y social. Su connotación es que el blanqueamiento y el alcance de los valores defendidos por la cultura occidental son sinónimos de progreso.

Mestizaje: Refiere la mezcla racial y cultural. Sin embargo, este término no puede entenderse sin destacar su relación con el blanqueamiento. Tanto el racismo como la mezcla cultural no valoran ni lo negro ni lo indígena. En relación con el mestizaje, lo negro y lo indígena se ubican en el pasado y son consideradas formas atrasadas, siendo que, por medio del proceso de mestizaje dichas formas serán eliminadas o consideradas no significativas en el desarrollo de la nación.

Prácticas y procesos educativos formales e informales: Esto se refiere a las prácticas curriculares y pedagógicas, dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, aprendemos de manera informal que la negritud es negativa y que la blanquitud es positiva. Las vallas publicitarias, los murales, los periódicos, los libros, las revistas y las redes sociales dan cuenta de cómo esto sucede de manera informal. Las prácticas y procesos formales pueden considerarse como los rituales y ceremonias escolares que obligan a los estudiantes y maestros para que, en orden de conformar la nación, nieguen sus experiencias legítimas de ser construidos como sujetos raciales.



La población afrodescendiente de América Latina y el Caribe representa el treinta por ciento del total de habitantes; sin embargo, la más elemental comparación expone significativas brechas que se reflejan en incidentes condiciones de exclusión y de pobreza, por falta de un acceso efectivo a servicios como educación, salud y empleo.

Educación, negritud y nación: políticas de inclusión educativa para afrodescendientes en Ecuador es un libro que parte de una investigación conjunta entre el IAEN y la Universidad de Portland. El estudio propone un enfoque que permite reconocer las diferencias y particularidades, para formular e implementar soluciones institucionales correspondientes con las demandas de este grupo poblacional.

Este libro analiza las políticas públicas etnoeducativas, concretamente, políticas de la interculturalidad del Ministerio de Educación, que son programas que toman en cuenta variables de calidad, pero también la pertinencia del modelo educativo en relación con su identidad y el acceso a la educación superior. El objetivo de esta propuesta es mostrar la pertinencia de una reforma legal que contemple la etnoeducación como una política pública hacia la atención integral y colectiva de las comunidades afrodescendientes de Ecuador.

ISBN: 978-9942-29-048-9



9789942290489