

II. Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes

En este capítulo se revisará la situación educativa de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, abordándola de forma diferenciada. Con ese fin se sistematizará un conjunto de indicadores haciendo especial énfasis en el análisis de la evidencia existente vinculada a las desigualdades y a las barreras que dificultan el acceso a la educación, así como las referidas al desempeño educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los niveles básicos de educación. Con base en la información disponible se profundizará sobre los obstáculos que vulneran el derecho a la educación, se presentará aquella información asociada a la identificación de los diferentes factores que producen los peores resultados educativos y las altas tasas de exclusión entre los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes (la enseñanza en el idioma dominante, la formación de los docentes y la infraestructura escolar, entre otros). Finalmente, se abordan los datos de los últimos estudios sobre la inequidad de los logros de los aprendizajes, con base en la información existente sobre los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas.

A. Los logros y las persistencias de brechas en materia educativa en la región

Antes de desarrollar la presente sección, caben consignar al menos tres reflexiones con base en los hallazgos de la revisión bibliográfica. La primera de ellas se asocia, tal como citado en la introducción de este documento, a la creciente relevancia que en materia de derechos han logrado las luchas por la igualdad y de la inclusión social en América Latina, lo cual ha permitido a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes ingresar a las agendas gubernamentales. Así “raza” y la “etnicidad” no solo se configuraron como una “plataforma conceptual para movilizar los procesos de identidad política de los afrodescendientes e indígenas, sino que la semántica alrededor de esas nociones ha permitido sentar las bases para la autoidentificación de estas poblaciones en los censos y las encuestas” (CEPAL, 2009, citado en CEPAL, 2016, pág. 26). De este modo, en la lectura de los datos censales y las estimaciones realizadas por diferentes fuentes se pone especial atención a las causas del incremento demográfico de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes (Del Pópolo, 2017; CEPAL 2017b; CEPAL, 2014). A menudo resultan coincidentes las interrogantes sobre la relación del peso del crecimiento demográfico de los mencionados

pueblos y los efectos de la incidencia de las políticas dirigidas a la autoidentificación. Por otra parte, si bien la literatura señala que el ritmo de crecimiento siempre es superior al de la población no indígena ni afrodescendiente se considera que tal aumento puede estar asociados a los cambios metodológicos vinculados con la incorporación de preguntas más inclusivas¹³ y con la implementación de mecanismos de participación de estos pueblos para el desarrollo de los operativos censales (CEPAL, 2017b). Debe consignarse, que aun cuando los censos nacionales de población resultan la mejor fuente de información para los países, no están exentos de problemas para medir con precisión. Entre los investigadores provenientes de la interculturalidad crítica existe la preocupación sobre el modo de la construcción de los datos censales, lo que se apoya en los cuestionamientos existentes en la región, ya que constituyen la base sobre la que los Estados planifican políticas públicas para estos pueblos (Sichra, en UNICEF, 2009). Recoger estos debates es otro de los aspectos a resolver. Finalmente, también la literatura permanece atenta al fenómeno de urbanización y de migración interna que afecta de manera especial a los pueblos indígenas¹⁴.

La segunda reflexión por consignar surge del documento *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (CEPAL, 2016). Con base en los ejes estructurantes de las desigualdades en la región (según estrato socioeconómico, género, condición étnica/racial, territorio y ciclo de vida) la bibliografía observa cómo, a pesar de los avances en materia de políticas públicas, la reproducción de la desigualdad no logra desactivarse y afecta a los sectores más desaventajados de las sociedades latinoamericanas, especialmente a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Si bien este análisis parte de considerar que el estrato socioeconómico incide en las oportunidades que las personas podrán tener a lo largo de la vida, observa que las desigualdades en materia de igualdad de género continúan siendo un eje central de la desigualdad en todos los ámbitos, así como lo es la discriminación étnica-racial producto del peso que esta tiene en las relaciones sociales, de poder y en las estructuras de privilegios presentes históricamente, y que afectan en especial a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. El territorio es otro de los ejes estructurantes, en tanto constituye el espacio de vida donde, finalmente, se cristalizan y se entrecruzan las demás desigualdades. El entramado de desigualdades se da entre países y al interior de ellos, atravesando tanto el lugar donde habitan como el lugar de origen. Esto a su vez, debe ser leído sobre el último de los ejes referido a las desigualdades: las diferentes etapas del ciclo de la vida de las personas. En este sentido, la literatura considera la edad y la manera en que las desigualdades en cada etapa de la vida de las personas contribuyen a reproducir la desigualdad social (CEPAL, 2016). Por otro lado, en el análisis de la matriz de la desigualdad también se considera de forma relevante el entrecruzamiento de estos ejes de desigualdad: “Lo que confiere a cada uno de estos ejes el carácter de estructurante en la configuración de las desigualdades sociales es su peso constitutivo y determinante en el proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales y de la experiencia de las personas o, en otras palabras, su impacto sobre la magnitud y la reproducción de las desigualdades observadas en distintos ámbitos del desarrollo y del ejercicio de los derechos (...). Es necesario señalar, además, que esos ejes se encadenan a lo largo del ciclo de vida y se entrecruzan y potencian, lo que resulta en una multiplicidad de factores de desigualdad y/o discriminación que pueden manifestarse, al mismo tiempo, en las personas y/o en determinados grupos de la población. Ese enfoque permite visibilizar las situaciones de múltiples desigualdades y/o discriminación que, con frecuencia, caracterizan los “núcleos duros” de la pobreza, la vulnerabilidad y la desigualdad que persiste y se reproduce en la región. Sin él, la comprensión de las brechas estructurales que marcan las sociedades latinoamericanas será incompleta y, por lo tanto, la posibilidad de diseñar e implementar políticas para superarlas también lo será” (CEPAL, 2016, pág. 19).

Por último, destacar que la tercera reflexión que surge de las fuentes secundarias y del análisis de la información brindada por censos nacionales, sugiere que la implementación de políticas educativas en el sistema formal, orientadas a la inclusión y el sostenimiento de alumnos pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, da como resultado un mejoramiento intergeneracional de la situación educativa.

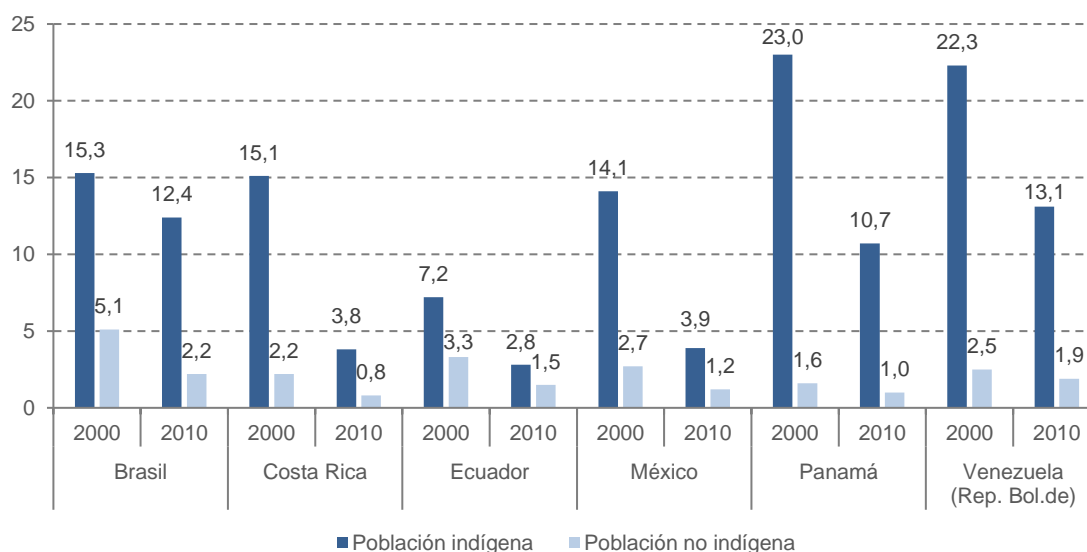
¹³ Tales preguntas permitirían captar a personas que pertenecen a pueblos indígenas o son afrodescendientes que antes no se captaban.

¹⁴ Cabe señalar que la estructura residencial de las poblaciones afrodescendientes en la región es variable: en el Brasil, por ejemplo, el 81,2% vive en ciudades, mientras que en Guatemala y Honduras la proporción urbana alcanza al 46,1% y al 46%, respectivamente (Bello y Paixao, 2009, pág. 41).

1. Situación educativa en pueblos indígenas

A continuación, sobre la base de diversas fuentes de información disponible, se examina un conjunto de indicadores básicos para analizar la situación de las personas que pertenecen a pueblos indígenas en materia de educación. Los indicadores son tasa de analfabetismo, tasa de asistencia a un establecimiento educativo, culminación del ciclo primario y secundario y regazo escolar. Cabe señalar, por un lado, que las principales fuentes de información son los censos de población y las encuestas de hogares; por el otro, se debe destacar que la dificultad de contar con datos comparables con la mayor cobertura geográfica posible hace que el número de países de los cuales se dispone de información sea, en algunos casos, reducido y variable. Dicho esto, en una primera aproximación al panorama educativo de los pueblos indígenas a partir de las tasas de analfabetismo, en las últimas décadas se pueden apreciar importantes avances en la región.

Gráfico 1
América Latina (6 países): tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años
por condición étnica, alrededor de 2000 y 2010
(En porcentajes)

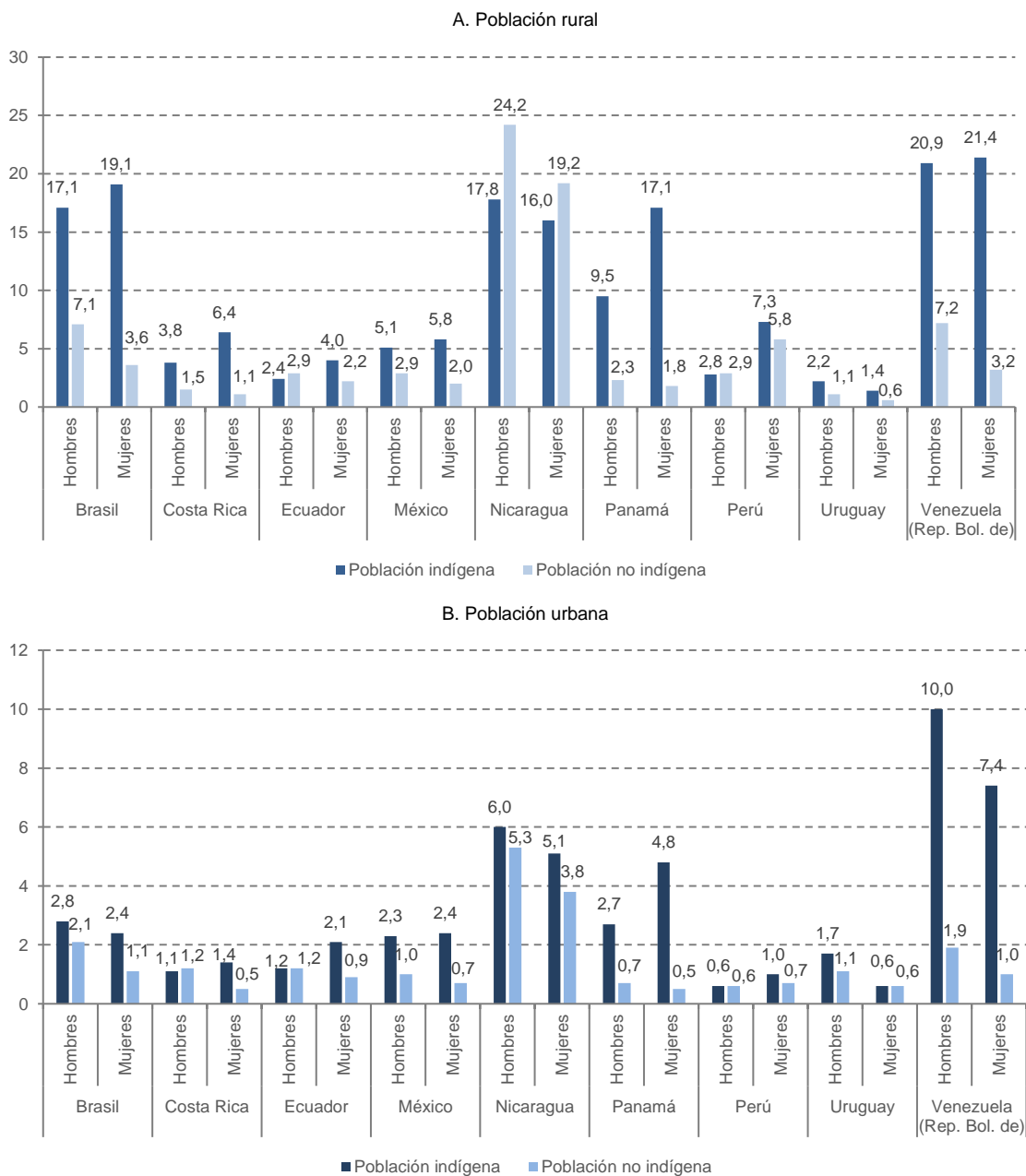


Fuente: Elaboración propia sobre la base de censos de población rondas 2000 y 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

En el gráfico 1 se muestra la tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años para seis países sobre la base de datos censales de las rondas de 2000 y 2010. Se aprecia que, alrededor de 2010, la tasa en pueblos indígenas se ubicó en un rango que va del 2,8% en el Ecuador al 13,1% en la República Bolivariana de Venezuela. En la evolución del indicador durante el período se observa que en todos los países se ha producido una importante reducción. Esta evolución fue muy significativa en Costa Rica, México y Panamá, donde la disminución fue superior a 10 puntos porcentuales. No obstante, a pesar de los avances registrados, la brecha étnica en materia de alfabetización continuó siendo ostensiblemente amplia, puesto que, alrededor del año 2000, la población no indígena presentaba tasas cercanas o inferiores al 5% en todos los países, y en 2010 estas fueron de 2,2% o menos en todos los países para los que se cuenta con información. El nivel de analfabetismo en el caso de los pueblos indígenas, pese a su disminución en 2010, continuó siendo elevado: 3 de los 6 países presentaron tasas por sobre el 10%: el Brasil, Panamá y la República Bolivariana de Venezuela.

Cuando se analiza la tasa de analfabetismo según sexo y zona de residencia se aprecian de manera más clara las profundas brechas étnicas y de género existentes. En líneas generales, las tasas de analfabetismo son más altas en las zonas rurales que en las ciudades, pero en el caso de los pueblos indígenas estas diferencias son mucho más pronunciadas.

Gráfico 2
América Latina (9 países): tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años por condición étnica y sexo, alrededor 2010
(En porcentajes)



Fuente: Censos de población 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

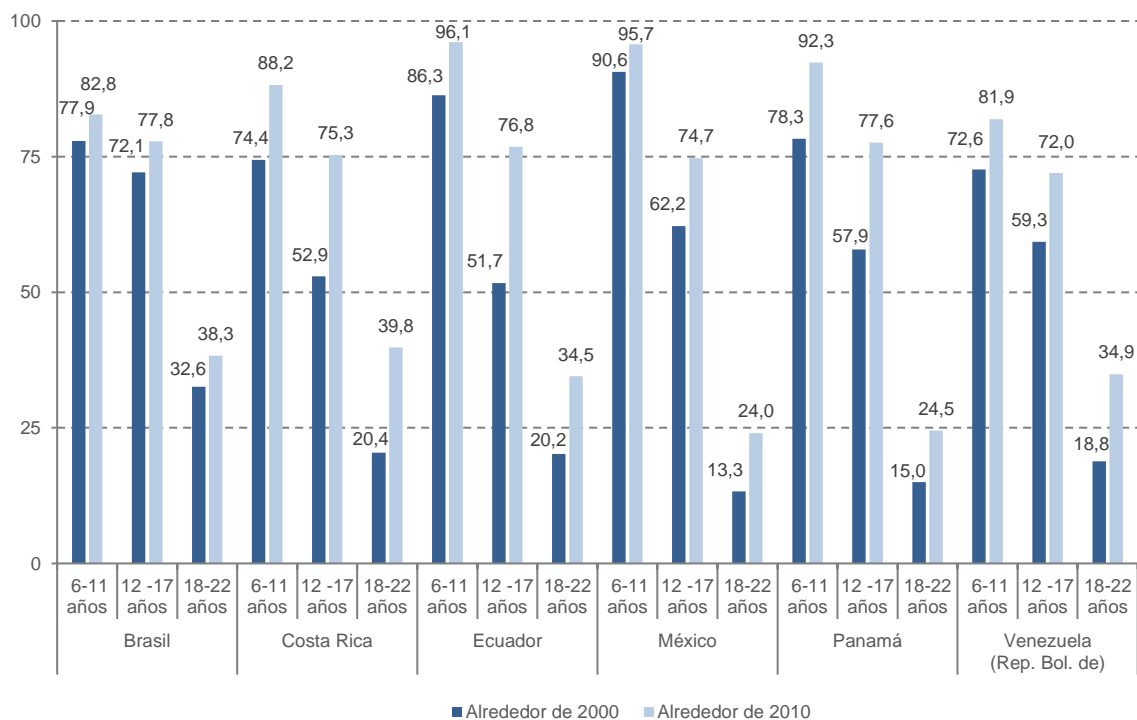
En el gráfico 2.A se presenta el indicador desagregado según sexo para la población rural alrededor de 2010. Del conjunto de 9 países analizados, solo en tres se presenta una situación no desfavorable para los pueblos indígenas en comparación con la población no indígena: este es el caso de Nicaragua, para hombres y mujeres, y del Perú y el Ecuador, en el caso de los hombres, mientras que para el resto de los países la tasa de analfabetismo siempre resultó ostensiblemente más desfavorable para los pueblos indígenas. De este subconjunto de países, las tasas más bajas de analfabetismo para pueblos indígenas (inferiores al 2,5%) se registraron en el Ecuador (en hombres) y el Uruguay (para hombres y mujeres), en tanto en la República Bolivariana de Venezuela, Panamá, Nicaragua y el Brasil se registraron tasas superiores al 17%. De estos últimos países, salvo Nicaragua, las mujeres indígenas siempre presentaron mayores tasas de analfabetismo que los hombres indígenas (en el caso de Panamá, por ejemplo, el valor en las mujeres llega al 17,1%, mientras que el de los hombres alcanza 9,5%). Cabe destacar entonces que, si bien las mujeres, en términos generales, tienden a presentar mejores perfiles educativos que los hombres, dicha relación se invierte en la mayoría de los países para el caso de la población de mujeres indígenas que residen en zonas rurales.

En el gráfico 2.B se presenta la misma información que 2.A esta vez para la población urbana. Se advierte que, del conjunto de países analizados, las tasas de analfabetismo en la gran mayoría de los casos mostraron una situación más desfavorable para los pueblos indígenas siendo las más bajas (inferiores al 2,5%) en el Brasil (para mujeres), Costa Rica, el Ecuador, México, el Perú y el Uruguay. En el caso de los restantes países, las tasas van desde el 2,7% (hombres) en Panamá, hasta el 10% (hombres indígenas) en la República Bolivariana de Venezuela. En este sentido, las tasas más altas de analfabetismo de pueblos indígenas en zonas urbanas se registran en la República Bolivariana de Venezuela y Nicaragua. No obstante, cabe señalar que los niveles de analfabetismo de la población urbana son prácticamente la mitad en comparación con la población rural¹⁵. En esta dirección cabe destacar que, si bien las brechas étnicas en la gran mayoría de los casos son en detrimento de pueblos indígenas, las mayores brechas tanto en hombres como mujeres se encuentran en la República Bolivariana de Venezuela y Panamá (Panamá, el Ecuador, el Perú, Costa Rica y México también presentan brechas de género en detrimento de mujeres indígenas).

El segundo indicador que se presenta aquí para analizar la situación educativa refiere a las tasas de asistencia a establecimientos escolares. Según Del Pópulo (2017), en la actualidad los niños y niñas indígenas ingresan antes al sistema educativo, permanecen más tiempo en él y un mayor porcentaje de ellos logra finalizar el ciclo escolar. En este marco, a continuación, en el gráfico 3 se presentan las tasas de asistencia escolar de personas que pertenecen a pueblos indígenas para la población entre 6 y 22 años para seis países sobre la base de datos censales de las rondas de 2000 y 2010. Cabe señalar que de esta población se han tomado tres grupos etarios (de 6 a 11 años; de 12 a 17 años y de 18 a 22 años), puesto que, mediante tales cortes, se puede aproximar la edad de ingreso y terminación del sistema educativo formal en la gran mayoría de los países. Cada uno de los tramos se corresponden con la educación básica, la educación secundaria y la educación terciaria y/o superior. En una primera aproximación general se puede observar un apreciable aumento en las tasas de asistencia en todos los grupos.

¹⁵ Por ejemplo, en la República Bolivariana de Venezuela la tasa de hombres analfabetos de zonas rurales es de 20,9% mientras que en zonas urbanas llega al 10%.

Gráfico 3
América Latina (6 países): población indígena entre 6 y 22 años que asiste a un establecimiento educativo^a por grupo de edad, alrededor de 2000 y 2010
(En porcentajes)



Fuente: Censos de población rondas 2000 y 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad* (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

^a Los porcentajes presentados se refieren a la asistencia a algún establecimiento educativo, sin identificación del nivel de enseñanza al que se asiste.

En el caso de la población infantil indígena de 6 a 11 años, todos los países registraron un aumento, siendo Costa Rica y Panamá los que más incrementaron los niveles de cobertura, países en los que, durante el período intercensal, la tasa aumentó alrededor de 14 puntos porcentuales (de 74% a 88% y de 78% a 92%, respectivamente). Por otra parte, en México y el Ecuador si bien se registró un incremento menor (de alrededor de un 5% y un 10%, respectivamente) ya alrededor de 2000 se había alcanzado un porcentaje de inserción escolar cercano al 90% de modo tal que en 2010 los valores se ubicaron en torno al 95%. Así, se comprueba que el aumento del acceso a la enseñanza primaria también se está produciendo en la población indígena en la región.

Cuando se analiza la inserción escolar de adolescentes indígenas entre 12 y 17 años, se observan tasas bastante más bajas en relación con el grupo etario anterior. No obstante, los datos censales muestran un importante incremento en la asistencia escolar que resulta muy alentador. Por ejemplo, en Costa Rica, el Ecuador y Panamá, la tasa de asistencia escolar en adolescentes se incrementó en torno a 20 puntos o más durante el período intercensal. En México y la República Bolivariana de Venezuela, el incremento fue de cerca de 13 puntos porcentuales y en el Brasil, si bien el aumento fue menor (6 puntos porcentuales), ya en el año 2000 el 72% de adolescentes indígenas asistían a un establecimiento educativo en ese país. En resumen, en los seis países de la región analizados, en torno a 2010, más del 70% de adolescentes indígenas de 12 a 17 años se encontraban insertos en el sistema escolar.

Por último, el grupo más rezagado en términos de escolarización es el de los jóvenes entre 18 y 22 años cuyas tasas de asistencia en torno a 2010 no superan el 40% en ninguno de los países en estudio (el rango oscila entre el 24% en México y casi un 40% en Costa Rica). No obstante, durante el primer decenio del siglo XXI, se registró también una tendencia de mayor escolarización para este grupo etario.

Por otra parte, un aspecto complementario e importante a tomar en cuenta a la hora de analizar las tasas de asistencia escolar son las tasas de finalización de los ciclos escolares. En líneas generales, se observa que, en niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas, además del aumento paulatino de la cobertura de escolaridad entre las dos últimas rondas censales, se registraron también importantes avances en la culminación del ciclo escolar primario. En el cuadro 1 se muestra la tasa de adolescentes de pueblos indígenas entre 15 y 19 años que finalizaron los ciclos primarios de educación según la información censal de 2000 y de 2010. En los seis países se registraron importantes incrementos y los progresos más notorios se produjeron en Costa Rica, México y Panamá, donde el porcentaje de finalización de la enseñanza primaria de los jóvenes indígenas de 15 a 19 años se incrementó alrededor de 20 puntos porcentuales (de 56% a 81%, de 69% a 91% y de 56% a 76% respectivamente).

Cuadro 1
América Latina (6 países): población indígena entre 15 y 19 años con educación primaria completa, alrededor de 2000 y 2010
(En porcentajes)

| País | Alrededor de 2000 | Alrededor de 2010 | Diferencia (2010-2000) |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|------------------------|
| Brasil | 63,8 | 78,0 | 14,2 |
| Costa Rica | 55,7 | 81,0 | 25,3 |
| Ecuador | 69,5 | 87,0 | 17,5 |
| México | 68,7 | 90,9 | 22,2 |
| Panamá | 55,8 | 76,1 | 20,3 |
| Venezuela (República Bolivariana de) | 52,8 | 61,4 | 8,6 |

Fuente: Censos de población rondas 2000 y 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad* (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

Mediante el índice de disparidad¹⁶ se pueden observar también las brechas educativas en relación con las tasas de asistencia escolar entre niños, niñas y adolescentes indígenas y no indígenas. En esta dirección, en el cuadro 2 se presenta la información comparable para 5 países a partir de los datos las rondas censales de 2000 y 2010. A modo de síntesis, el índice de disparidad para el grupo entre 6 y 11 años, muestra que, para la ronda del año 2000, este oscilaba desde 0,78 en el Brasil y Costa Rica, hasta 0,95 en el Ecuador. Cabe resaltar que, de los cinco países analizados, las brechas étnicas para este grupo etario en 2010 se estrecharon considerablemente siendo Costa Rica el país en donde más se acortó (de 0,78 a 0,93) y Panamá (de 0,81 a 0,94). En el caso del grupo entre 12 y 17 años, las brechas étnicas se redujeron, siendo Ecuador (17 puntos porcentuales), y Costa Rica y Panamá (16 puntos porcentuales) los países que mayor reducción presentaron. En el grupo entre 18 y 23 años, las brechas étnicas presentan el mismo signo y se destacan Costa Rica y México como países en donde más se redujeron las brechas (25 y 24 puntos porcentuales, respectivamente). En relación con las brechas de género en la población indígena, cabe destacar y resaltar la evolución que presentó México, puesto que ha sido el país en el que dichas brechas se acortaron de manera significativa durante el período intercensal.

¹⁶ El índice de disparidad se obtiene dividiendo la tasa de asistencia escolar en pueblos indígenas por la tasa de asistencia escolar de población no indígena. Un valor igual a uno indica paridad total. Un valor superior a uno indica mayores niveles de asistencia; por el contrario, un valor inferior a uno indica una menor tasa de asistencia y, en consecuencia, una mayor brecha.

Cuadro 2
América Latina (5 países): indicadores de disparidad de asistencia a un establecimiento educativo,
según condición étnica por grupos de edad, alrededor de 2000 y 2010
(Índice de disparidad)

| Población indígena - población no indígena | | | | |
|--|--------------|-------------------|-------------------|------------------------|
| | | Alrededor de 2000 | Alrededor de 2010 | Diferencia (2010-2000) |
| Brasil | 6 - 11 años | 0,78 | 0,85 | 0,07 |
| | 12 - 17 años | 0,84 | 0,87 | 0,03 |
| | 18 - 23 años | 0,86 | 1,09 | 0,23 |
| Costa Rica | 6 - 11 años | 0,78 | 0,93 | 0,15 |
| | 12 - 17 años | 0,73 | 0,89 | 0,16 |
| | 18 - 23 años | 0,55 | 0,81 | 0,25 |
| Ecuador | 6 - 11 años | 0,95 | 0,99 | 0,04 |
| | 12 - 17 años | 0,75 | 0,92 | 0,17 |
| | 18 - 23 años | 0,63 | 0,82 | 0,19 |
| México | 6 - 11 años | 0,93 | 0,99 | 0,06 |
| | 12 - 17 años | 0,82 | 0,93 | 0,12 |
| | 18 - 23 años | 0,44 | 0,68 | 0,24 |
| Panamá | 6 - 11 años | 0,81 | 0,94 | 0,13 |
| | 12 - 17 años | 0,70 | 0,86 | 0,16 |
| | 18 - 23 años | 0,40 | 0,61 | 0,21 |
| Mujer indígena - hombre indígena | | | | |
| | | Alrededor de 2000 | Alrededor de 2010 | Diferencia (2010-2000) |
| Brasil | 6 - 11 años | 1,01 | 1,01 | -0,01 |
| | 12 - 17 años | 0,97 | 0,96 | 0,00 |
| | 18 - 23 años | 0,87 | 0,91 | 0,04 |
| Costa Rica | 6 - 11 años | 0,99 | 0,99 | -0,01 |
| | 12 - 17 años | 0,93 | 0,96 | 0,04 |
| | 18 - 23 años | 0,90 | 1,00 | 0,10 |
| Ecuador | 6 - 11 años | 0,99 | 1,00 | 0,01 |
| | 12 - 17 años | 0,85 | 0,93 | 0,07 |
| | 18 - 23 años | 0,78 | 0,85 | 0,07 |
| México | 6 - 11 años | 0,99 | 1,00 | 0,01 |
| | 12 - 17 años | 0,83 | 0,99 | 0,16 |
| | 18 - 23 años | 0,73 | 0,93 | 0,20 |
| Panamá | 6 - 11 años | 0,98 | 0,99 | 0,01 |
| | 12 - 17 años | 0,79 | 0,88 | 0,09 |
| | 18 - 23 años | 0,68 | 0,69 | 0,00 |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos CELADE-CEPAL, procesamientos especiales de micro datos censales 2000 y 2010.

Alrededor de 2016, los países con las mayores tasas de culminación del ciclo secundario en pueblos indígenas son Chile y Perú, donde el 80% y 76%, respectivamente, de la población indígena ha terminado este ciclo. Sin embargo, de acuerdo con información para 10 países de América Latina, las brechas étnico-raciales en detrimento de los pueblos indígenas prevalecen en todos los casos¹⁷ y superan los 40 puntos porcentuales en Panamá y Brasil.

¹⁷ Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay.

El cuadro 3 presenta la proporción de jóvenes de 20 a 24 años con el nivel secundario completo para 8 países según condición étnico-racial y sexo a partir de la información de las encuestas de hogares, alrededor de 2016. En general, siguiendo la tendencia regional, se aprecia una mayor terminación de este ciclo educativo entre las mujeres que en hombres en la población no indígena ni afrodescendiente en la mayoría de los países. En el caso de mujeres y hombres indígenas, la situación es mixta: en cuatro países se aprecian diferencias a favor de las mujeres, siendo las más pronunciadas en Nicaragua, y en otros cuatro casos, la tendencia se revierte, observándose una mayor brecha de género en Panamá. Las brechas étnico-raciales son muy pronunciadas en Panamá donde la diferencia en la proporción de mujeres indígenas y no indígenas ni afrodescendientes llega a 52 puntos porcentuales, y a 30 puntos porcentuales entre hombres indígenas y no indígenas ni afrodescendientes, que han concluido este nivel educativo. En el caso de las mujeres, las brechas étnico-raciales son cercanas a superiores a los 20 puntos porcentuales en el Ecuador y Guatemala, y en el caso de los hombres, llegan a 21 y 12 puntos porcentuales en estos países. En el conjunto de países analizados, Guatemala es el país que exhibe la menor conclusión de este nivel educativo en mujeres y hombres indígenas, no superando el 17% y el 25%, respectivamente.

Cuadro 3
América Latina (8 países): población de 20 a 24 años con secundaria completa
según condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

| País | Población indígena | | | Población no indígena ^b | | | Brecha étnico-racial ^c | |
|-----------------------------------|--------------------|---------|-------------------|------------------------------------|---------|-------------------|-----------------------------------|---------|
| | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres |
| Bolivia (Estado Plurinacional de) | 64,6 | 70,3 | 5,7 | 72,4 | 73,4 | 1,0 | -7,8 | -3,1 |
| Chile | 83,1 | 77,3 | -5,8 | 87,3 | 83,4 | -3,9 | -4,2 | -6,1 |
| Ecuador | 51,0 | 49,9 | -1,1 | 71,4 | 70,8 | -0,6 | -20,4 | -20,8 |
| Guatemala | 17,3 | 24,8 | 7,5 | 36,7 | 36,5 | -0,2 | -19,4 | -11,7 |
| México | 44,2 | 43,1 | -1,1 | 53,8 | 52,5 | -1,3 | -9,6 | -9,4 |
| Nicaragua | 57,6 | 38,0 | -19,6 | 58,9 | 45,6 | -13,3 | -1,3 | -7,6 |
| Panamá | 21,2 | 30,7 | 9,5 | 73,0 | 60,9 | -12,1 | -51,8 | -30,2 |
| Perú | 72,8 | 78,8 | 6 | 81,9 | 81,9 | 0 | -9,1 | -3,1 |

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

^a Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.

^b En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

^c Diferencia entre la proporción de la población indígena y la no indígena ni afrodescendiente.

Como aspecto complementario a la culminación del ciclo secundario, en el cuadro 4 se presentan las tasas de rezago escolar para la misma población en ocho países de la región. Cabe destacar que los países que presentan las mayores tasas de rezago en población indígena (tanto en hombres como mujeres) son Nicaragua y el Brasil que oscilan entre 31,9% y 50,5%. Por el contrario, México se destaca por tener la tasa más baja de rezago escolar. Por otra parte, en cuanto a las desigualdades étnico-raciales, la brecha entre personas indígenas y no indígenas ni afrodescendientes en el Brasil se encontraba en el orden de los 30 puntos porcentuales, tanto para hombres como para mujeres.

Cuadro 4
América Latina (8 países): población entre 15 y 19 años con rezago escolar por condición étnico-racial según sexo, circa 2016
(En porcentajes)

| País | Población indígena | | | Población no indígena ^b | | | Brecha étnica ^c | |
|-----------|--------------------|---------|-------------------|------------------------------------|---------|-------------------|----------------------------|---------|
| | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres |
| México | 6,3 | 9,1 | 2,8 | 6,1 | 8,3 | 2,2 | 0,2 | 0,8 |
| Ecuador | 11,2 | 17,4 | 6,2 | 6,1 | 8,8 | 2,7 | 5,1 | 8,6 |
| Guatemala | 12,3 | 19,2 | 6,9 | 14,3 | 18,0 | 3,7 | -2,0 | 1,2 |
| Perú | 15,3 | 18,6 | 3,3 | 7,9 | 11,4 | 3,5 | 7,4 | 7,2 |
| Chile | 15,6 | 20,3 | 4,7 | 13,8 | 17,8 | 4,0 | 1,8 | 2,5 |
| Panamá | 21,7 | 31,6 | 9,9 | 8,6 | 14,1 | 5,5 | 13,1 | 17,5 |
| Nicaragua | 31,9 | 44,4 | 12,5 | 23,0 | 33,3 | 10,3 | 8,9 | 11,1 |
| Brasil | 44,9 | 50,5 | 5,6 | 13,2 | 20,2 | 7,0 | 31,7 | 30,3 |

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

^a Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.

^b En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

^c Diferencia entre la proporción de la población indígena y la no indígena ni afrodescendiente.

2. Situación educativa en poblaciones afrodescendientes

Sobre la base de diversas fuentes de información disponible, en este acápite se examinará un conjunto de indicadores básicos para analizar la situación de las personas afrodescendientes¹⁸ en materia de educación. Estos indicadores son: tasa de analfabetismo, culminación del ciclo secundario, rezago escolar y tasa asistencia a un establecimiento educativo. Tal y como ocurre en el caso de pueblos indígenas, la dificultad de contar con datos comparables con una cobertura geográfica amplia¹⁹ hace que el número de países sobre los cuales se dispone información sea limitado y, en algunos casos, muy reducido. En sentido, debe resaltarse que “la posibilidad de demarcar y cuantificar a la población afrodescendiente no es una tarea fácil” (Bello y Paixao, 2009, pág. 65)²⁰.

¹⁸ Como se indicó en el Panorama Social de América Latina 2016, a la fecha de su publicación, de los 12 países de América Latina que ya habían realizado los censos de la década de 2010, un total de 11 habían incluido preguntas de autoidentificación de las personas afrodescendientes, a saber: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de). Si bien Colombia, El Salvador, Guatemala y Nicaragua aún no habían realizado los censos de esta década, en la publicación se indicaba que tenían previsto incluir la autoidentificación de la población afrodescendiente en este instrumento, al igual que el Perú. México incluyó preguntas al respecto en la Encuesta Intercensal de 2015. Países donde permanece el desafío de la inclusión de la autoidentificación de las personas afrodescendientes en los censos son Chile, Haití y la República Dominicana (CEPAL, 2017c, pág. 238).

¹⁹ Obsérvese que, en el caso de las encuestas de hogares, solo cuatro países han agregado la pregunta sobre autoidentificación (el Brasil, el Ecuador, el Perú y el Uruguay). Si bien Colombia también incluyó una pregunta sobre autopercepción afrodescendiente, no se han utilizados los datos que resultaron de esto. Además, como se indica en el Panorama Social de América Latina 2016, el Estado Plurinacional de Bolivia había incluido en 2013 la alternativa de respuesta “afroboliviana” en la pregunta relativa a la autoidentificación étnica, pero el número de personas que se autoidentificaron con esa categoría fue muy reducido, por lo que no era posible trabajar con esa información (CEPAL, 2017, pág. 238).

²⁰ Según los autores, en la actualidad existen múltiples denominaciones recogidas por los censos que permiten un acercamiento relativamente claro al tamaño y composición de la población afrodescendiente. Por otra parte, la definición operativa de “afrodescendiente” varía en cada país según la pregunta del censo respectivo y los enfoques utilizados por especialistas, académicos, movimientos sociales y organismos internacionales.

En principio, conviene decir que diversos estudios han mostrado que, durante la década de 1990, si bien la cobertura educativa se amplió en la región, varios países, continuaron manteniendo niveles similares a los de las décadas anteriores. En este sentido, Bello y Paixao (2009) señalan que cuando los indicadores educativos se focalizan en países y/o áreas específicas las tendencias se modifican y las brechas educativas entre los distintos grupos se ponen de manifiesto. En el caso de las poblaciones afrodescendientes, si bien en varios países se observan niveles similares de acceso en la población entre 5 y 18 años, dichos promedios resultan bajos en relación con los del resto de la población (SITEAL, 2007).

Por otro lado, un estudio del Banco Mundial (SITEAL, 2007) reveló que en 2001 la escolaridad formal promedio de la población afrodescendiente era de 6,3 años en el Ecuador mientras que el promedio nacional de la población era de 7,3 años. Esta misma tendencia se pudo apreciar para el indicador de enseñanza básica completa, según el cual el 60% de los afrodescendientes de 12 años y más había terminado la educación primaria (solo seis puntos menos que el promedio nacional). Otro estudio del mismo organismo para el Perú mostró que en el acceso a la educación secundaria los jóvenes afrodescendientes superaban el promedio nacional con un 27% frente a un 18,6%. Sin embargo, los afrodescendientes con educación universitaria completa alcanzaban un 1,9%, frente a un 8,7% de la población nacional y un 2,7% de la población indígena (Benavides, Torero y Valdivia, 2006). Esto último pone de manifiesto que, si bien los jóvenes afrodescendientes muestran brechas pequeñas respecto a la población no afrodescendiente o no indígena en el acceso a la enseñanza secundaria, la distancia se amplía cuando se trata del acceso a la educación superior. En el cuadro siguiente se presentan las tasas de analfabetismo para afrodescendientes.

Cuadro 5
América Latina (4 países): tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más según condición étnico-racial y grupos de edad, alrededor de 2010

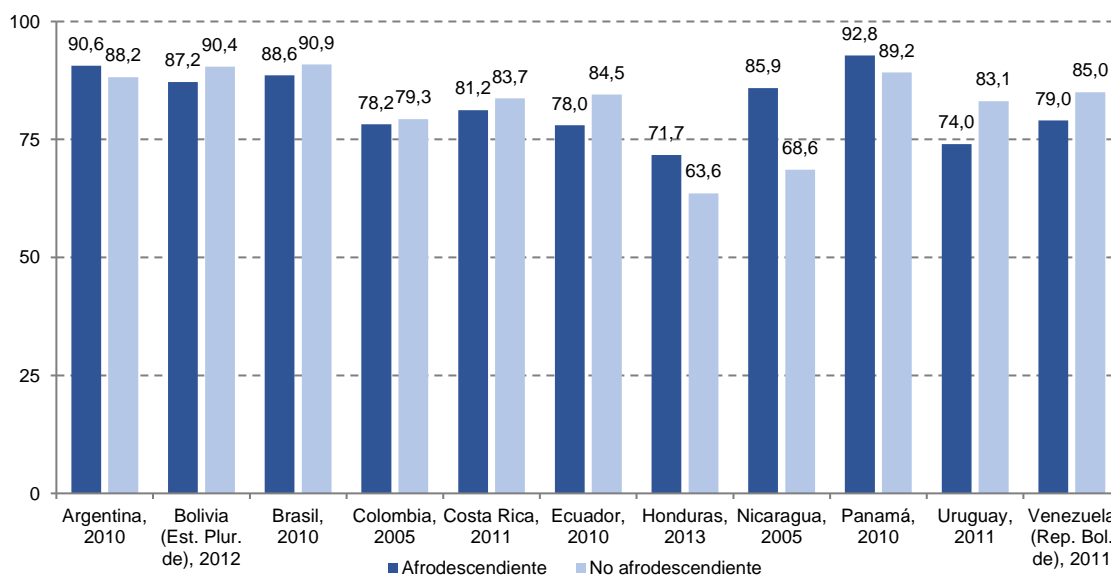
| País | De 15 a 24 años | | 50 años y más | | Reducción intergeneracional (en puntos porcentuales) | |
|-----------|-------------------|----------------------|-------------------|----------------------|---|----------------------|
| | Afrodescendientes | No afrodescendientes | Afrodescendientes | No afrodescendientes | Afrodescendientes | No afrodescendientes |
| Brasil | 2,6 | 1,1 | 31,1 | 12,7 | -28,5 | -11,6 |
| Ecuador | 3,5 | 1,2 | 20,2 | 16,2 | -16,7 | -15,0 |
| Nicaragua | 4,6 | 9,5 | 15,4 | 42,3 | -10,8 | -32,8 |
| Uruguay | 1,4 | 1,0 | 6,3 | 2,7 | -4,9 | -1,7 |

Fuente: Sistema de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, OEI, 2011.

Se registran claros avances en torno a la reducción del analfabetismo en poblaciones afrodescendientes que muestran un panorama alentador. En este marco, en el cuadro 5 se revela una importante reducción intergeneracional del analfabetismo en poblaciones afrodescendientes, así como una reducción de las brechas étnico-raciales. La incidencia del analfabetismo entre los adolescentes y jóvenes afrodescendientes (entre 15 y 24 años), muestra una importante reducción de las tasas de analfabetismo en relación con la población de 50 años y más. En Nicaragua, la proporción de adolescentes y jóvenes analfabetos es mayor para la población no afrodescendiente en el grupo de 15 a 24 años y de 50 años y más.

El segundo indicador analizado para tratar la situación educativa de las poblaciones afrodescendientes hace referencia a las tasas de asistencia escolar. En principio, es necesario señalar que, tal como indican los estudios, las diferencias en el acceso a la educación primaria en niños y niñas de 6 a 11 años son muy bajas hoy en la región, al menos en cuanto a los totales nacionales. No obstante, a medida que aumenta la edad, las brechas se van profundizando.

Gráfico 4
América Latina (11 países): población entre 12 y 17 años que asiste a un establecimiento educativo según condición étnico-racial, alrededor de 2010
(En porcentajes)

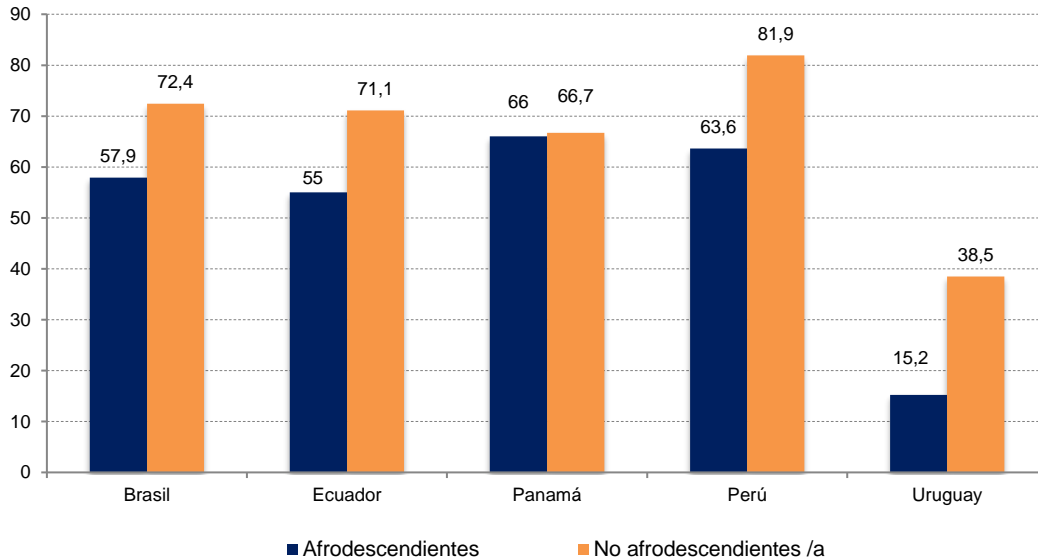


Fuente: Micro-datos censales 2010 en Marta Rangel y Fabiana Del Popolo, *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Publicación de las Naciones Unidas (LC/TS.2017/121), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago, 2017.

En el gráfico 4 se presenta la tasa de niños, niñas y adolescentes de 12 a 17 años que asistían a un establecimiento educativo al momento de la ronda de censos de 2010 para un conjunto de 11 países de la región. A partir de esta información, se puede observar que las tasas de asistencia en afrodescendientes van desde un 71,7% en Honduras a un 92,8% en Panamá. Por otra parte, en siete de los once países, la asistencia escolar de personas afrodescendientes es menor a la del resto de la población. Asimismo, las brechas relativas en detrimento de las poblaciones afrodescendientes son más altas en el Uruguay, el Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela. Cuando se desagrega este indicador según sexo se advierte que, en líneas generales, los siete países donde la escolarización es desfavorable para las personas afrodescendientes son los varones afrodescendientes quienes presentan la peor situación (CEPAL, 2017a). Asimismo, al desagregarlo según zona de residencia, se advierte que son las zonas urbanas en donde existen mayores diferencias en las tasas de asistencia en desmedro de poblaciones afrodescendientes. En zonas rurales, como es de esperar, las tasas de asistencia son significativamente más bajas y se presentan situaciones más heterogéneas.

Como aspecto complementario, en el gráfico 5 se presenta una información más actualizada, alrededor de 2016, relativa a la proporción de jóvenes y adolescentes entre 20 y 24 años con el nivel secundario completo con base en las encuestas de hogares del Brasil, el Ecuador, Panamá, el Perú y el Uruguay. En principio, en todos los países se observan brechas étnico-raciales en desmedro de las poblaciones afrodescendientes. En este marco, se puede destacar que el Uruguay es el país con la mayor brecha (23 puntos porcentuales), siendo Panamá el país con la menor brecha, inferior a 1 punto porcentual. Si se observa este mismo indicador desagregado según el sexo (cuadro 6), se revelan algunos aspectos interesantes: por un lado, independientemente de la condición étnico-racial, salvo en el caso de la población afrodescendiente en el Perú, son las jóvenes y adolescentes mujeres quienes tienen mayores tasas de culminación del ciclo secundario. Por otro lado, se aprecian férreas brechas étnico-raciales en detrimento de la población afrodescendiente. Esta brecha llega hasta los 21 puntos porcentuales en el caso de las mujeres en el Perú y los 17 puntos porcentuales en el caso de los hombres en el Ecuador.

Gráfico 5
América Latina (5 países): población entre 20 y 24 años con secundaria completa
por condición étnico-racial, circa 2016
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

^a En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Cuadro 6
América Latina (4 países): población entre 20 y 24 años con secundaria completa según condición
étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

| País | Población afrodescendiente | | | Población no afrodescendiente ^c | | | Brecha ^b | |
|---------|----------------------------|---------|-------------------|--|---------|-------------------|---------------------|---------|
| | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres |
| Brasil | 64,2 | 52,1 | -12,1 | 77,6 | 67,1 | -10,5 | -13,4 | -15,0 |
| Ecuador | 56,5 | 53,4 | -3,1 | 71,4 | 70,8 | -0,6 | -14,9 | -17,4 |
| Panamá | 73,4 | 58,1 | -15,3 | 73,0 | 60,9 | -12,1 | 0,4 | -2,8 |
| Perú | 60,8 | 66,3 | 5,5 | 81,9 | 81,9 | 0 | -21,1 | -15,6 |

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

^a Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.

^b Diferencia entre la proporción de la población afrodescendiente y la no indígena ni afrodescendiente.

^c En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Por último, se presentan las tasas de rezago escolar según condición étnico-racial en la población entre 15 y 19 años, alrededor de 2016, para cuatro países. Se puede destacar que en todos los países se observan importantes brechas en desmedro de poblaciones afrodescendientes: tanto en el Uruguay como en

el Brasil las brechas étnico-raciales son elevadas (superiores a 9 puntos porcentuales en el caso de los hombres) mientras que en Panamá son más bajas (del orden de los 2 puntos porcentuales). Si se analiza este indicador según el sexo (cuadro 7) se puede observar que, por un lado, son los hombres de dicha franja etaria quienes tienen mayor rezago escolar, independiente de la condición étnico-racial. Por otro lado, en algunos casos, las brechas étnico-raciales según sexo se amplían: en el Uruguay, la brecha en detrimento de los afrodescendientes en hombres era de 9 puntos porcentuales mientras que en mujeres era de 6 puntos.

Cuadro 7
América Latina (4 países): población entre 15 y 19 años con rezago escolar según condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

| País | Población afrodescendiente | | | Población no afrodescendiente ^c | | | Brecha étnica ^b | |
|---------|----------------------------|---------|-------------------|--|---------|-------------------|----------------------------|---------|
| | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres |
| Ecuador | 12,2 | 14,1 | 1,9 | 6,1 | 8,8 | 2,7 | 6,1 | 5,3 |
| Panamá | 10,2 | 15,8 | 5,6 | 8,6 | 14,1 | 5,5 | 1,6 | 1,7 |
| Brasil | 21,9 | 29,9 | 8,0 | 13,2 | 20,2 | 7,0 | 8,7 | 9,7 |
| Uruguay | 27,5 | 34,0 | 6,5 | 21,4 | 24,6 | 3,2 | 6,1 | 9,4 |

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

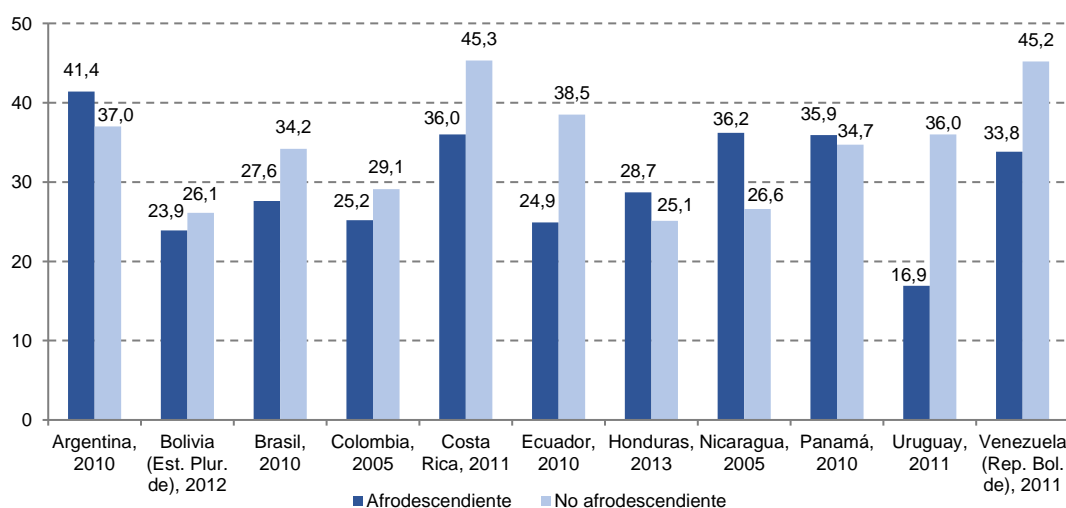
^a Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.

^b Diferencia entre la proporción de la población afrodescendiente y la no indígena ni afrodescendiente.

^c En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

A continuación, se presentan y analizan las tasas de asistencia a un establecimiento educativo para la franja entre 18 y 24 años según condición étnico-racial en torno a 2010.

Gráfico 6
América Latina (11 países): población entre 18 y 24 años que asiste a un establecimiento educativo según condición racial, alrededor de 2010
(En porcentajes)



Fuente: Micro-datos censales 2010 en Marta Rangel y Fabiana Del Popolo, *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos* (LC/TS.2017/121), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago, 2017.

En el gráfico 6 se presenta la tasa de asistencia “bruta”; es decir, no se distingue si los individuos están asistiendo al nivel educativo acorde a su edad. Una vez dicho esto, aunque dichas cifras midan solo asistencia, se puede advertir también que el acceso no es universal para poblaciones afrodescendientes. Lo primero que puede destacarse es que, en términos globales, la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que asiste a un establecimiento educativo es significativamente inferior al de aquellos de 12 a 17 años. En segundo lugar, la escolarización de jóvenes afrodescendientes de 18 a 24 años va de 16,9% en el Uruguay a un 41,4% en la Argentina. Asimismo, las brechas étnico-raciales se profundizan en ese tramo de edad en desmedro de los afrodescendientes. En la Argentina, Honduras, Nicaragua y Panamá la tasa de asistencia escolar en afrodescendientes es un poco más elevada respecto a los no afrodescendientes. Ahora bien, las mayores desigualdades se presentan en el Uruguay, en donde la escolarización de las personas afrodescendientes es algo menos de la mitad que la de los jóvenes no afrodescendientes y le siguen el Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela, países cuyas tasas para afrodescendientes son 35% y 25% menor, respectivamente, en comparación con las de no afrodescendientes.

Como síntesis de la información expuesta y analizada hasta aquí, se puede afirmar que si bien hay evidencia suficiente para sostener que el acceso al nivel primario se encuentra muy extendido, y que en algunos países prácticamente está universalizado, a una gran parte de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a poblaciones afrodescendientes le toma varios años más que los preestablecidos graduarse en el nivel primario, e incluso una parte de ellos permanece escolarizada en ese nivel durante largos períodos para, finalmente, desertar antes de culminarlo (CEPAL, 2017a). Este diagnóstico implica que, en la actualidad, prácticamente todos los niños y niñas, incluyendo a indígenas y afrodescendientes, acceden a la escuela. Sin embargo, en algunos países, esta situación enfrenta serias dificultades para sostenerse en el tiempo. En términos generales, se observa que los niños y niñas afrodescendientes ingresan con retraso en el sistema, se atrasan más durante el transcurso de sus trayectorias escolares y las interrumpen tempranamente. En otras palabras, las brechas étnico-raciales aumentan gradualmente a medida que se avanzan en los distintos ciclos de escolarización formal.

3. Los obstáculos que vulneran el derecho a la educación

Diversos son los factores que vulneran el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes que pertenecen a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. En el caso de los primeros, el trabajo infantil indígena constituye, particularmente, uno de los elementos que obstaculizan el ejercicio del acceso a la educación, reduciendo las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo formal (Naciones Unidas, 2010c en Del Pópulo, 2017). Por otra parte, las políticas públicas puestas en práctica en el ámbito educativo suelen no ser pertinentes culturalmente. El desconocer aspectos de la cultura y el idioma de las y los estudiantes por parte de sus maestros, resulta uno de los principales obstáculos para el pleno ejercicio de los derechos a la educación, según declaran las organizaciones indígenas (Del Pópulo, López y Acuña, 2009, en Del Pópulo 2017).

Estos obstáculos han impactado tanto en el bajo rendimiento como en el abandono del sistema educativo. Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación entre los años 1998 y 2004, planteó que la enseñanza en el idioma dominante condiciona el acceso y la permanencia en el sistema educativo debido a las limitaciones lingüísticas, pedagógicas y psicológicas que produce. Sobre la importancia de que la educación se realice en la lengua materna, la literatura señala que “la duración de la enseñanza en la lengua materna es más importante que cualquier otro factor para predecir el éxito de los estudiantes bilingües. Los peores resultados, incluidas altas tasas de exclusión, se dan entre los estudiantes que cursan programas en que sus lenguas maternas no reciben ningún tipo de apoyo o únicamente se enseñan como asignaturas” (Naciones Unidas, 2005c, citado en Del Pópulo, 2017, pág. 387).

Con referencia a las brechas en el aprendizaje, Paxson y Schady (2007, citado en Del Pópulo 2017) explican que, en cierta forma, quienes nacen en una comunidad indígena y se incorporan a la educación formal, poseen habilidades y conocimientos propios que no necesariamente coinciden con los de la educación occidental convencional. Por eso, sugieren que es indispensable advertir que cuando se habla de calidad de la educación en contextos donde hay predominancia de estudiantes indígenas o

afrodescendientes, debe plantearse la cuestión de la pertinencia cultural a partir de la cual se estructura dicha educación. La literatura muestra que “en todos los casos existe una brecha entre los puntajes obtenidos por niños indígenas y no indígenas, tanto en zonas urbanas como rurales. Esta diferencia se expresa incluso desde la primera infancia. Así, de acuerdo con un estudio regional que mide indicadores de aprendizaje en el desarrollo de la infancia en América Latina, en general, los puntajes de los niños indígenas fueron considerablemente más bajos que los niños no indígenas de sectores urbanos y rurales” (Verdisco y otros, citado en OREALC/UNESCO, 2017a, pág. 14)²¹. En el caso del Paraguay, por ejemplo, los niños entre 2 y 3 años obtienen puntajes considerablemente menores que los de poblaciones no indígenas urbanas y rurales, lo que es consistente con las expectativas asociadas a la mayor vulnerabilidad de las escuelas a las que asisten los estudiantes indígenas, en tanto las escuelas rurales e indígenas cuentan con menos recursos económicos, educacionales y financieros (OREALC/UNESCO, 2017a, pág. 14).

Otro de los aspectos a considerar es la calidad de la infraestructura educativa y la distribución de insumos, los cuales son muy desiguales entre los alumnos de diferentes estratos socioeconómicos, dependiendo del país de la región que se considere. Autores como Duarte, Bos y Moreno (2010, citado en Del Pópulo, 2017) plantean que esto es un elemento de enorme relevancia porque existe una correlación positiva entre la calidad de la infraestructura y el acceso a los servicios básicos, por un lado, y los aprendizajes de los estudiantes, por el otro. De acuerdo con información de la base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, se encontró que un alto porcentaje de estudiantes asiste a centros escolares con infraestructura escolar deficiente:

- Menos del 60% de los estudiantes asiste a escuelas con un nivel adecuado de agua y saneamiento. Solo dos de cada tres estudiantes tienen aulas lo suficientemente equipadas.
- La situación entre los países de la región es bastante diversa, pero tiende a ser mejor entre los países del Cono Sur y es bastante más negativa en los de América Central.
- Solo una cuarta parte de los estudiantes asisten a escuelas que cuentan con niveles de suficiencia en las seis categorías de infraestructura estudiadas, las cuales incluyen: acceso a agua y saneamiento; conexión a servicios; presencia de espacios pedagógicos/académicos adecuados; áreas de oficinas para los docentes y el personal escolar; espacios de uso múltiple en las escuelas y, por último, el equipamiento de las aulas.

Entre las conclusiones, se puede mencionar que solo uno de cada cinco estudiantes en las zonas rurales de la región asiste a una escuela que cuenta con suficiente acceso al agua o saneamiento o con conexión a la red eléctrica y/o telefónica; que dos de cada cinco estudiantes asisten a escuelas con las aulas adecuadamente equipadas y solo la mitad van a establecimientos escolares que tienen espacios académicos adecuados. Debido a este conjunto de deficiencias, las posibilidades de la escuela de disminuir las condiciones de desigualdad que afectan a los niños y las niñas se minimizan.

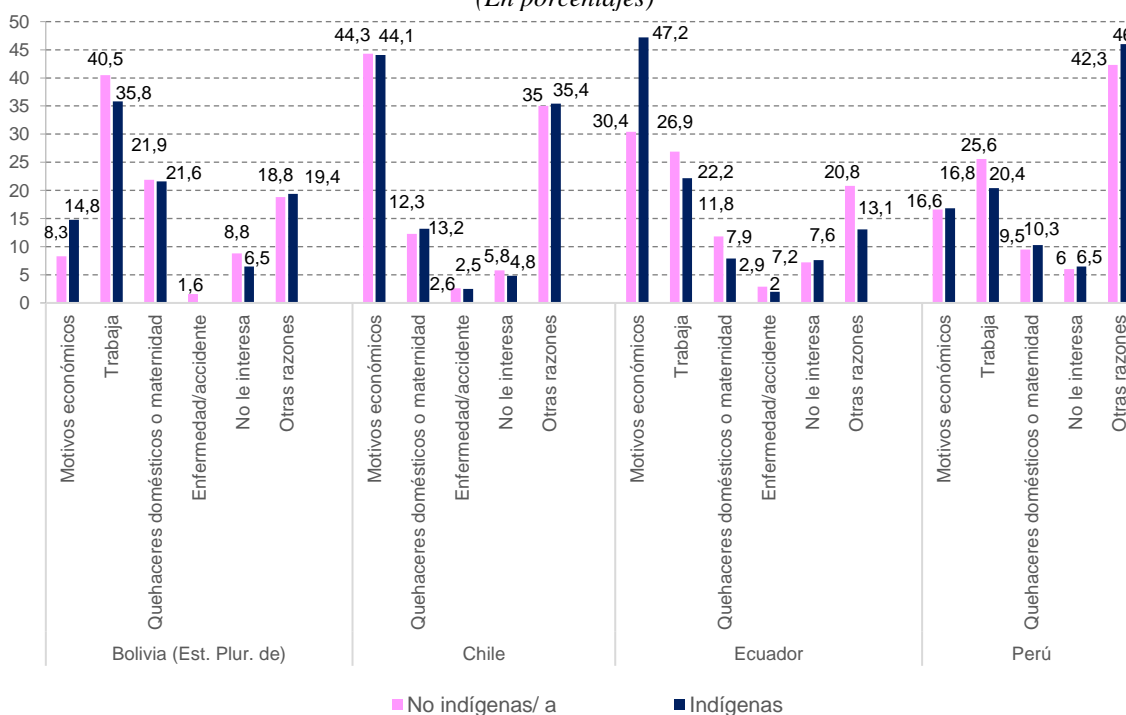
Por otra parte, los datos que arroja la investigación de Del Pópulo (2017) que explora en siete países de la región los motivos de la inasistencia de los estudiantes en el nivel secundario, arrojan que los más altos porcentajes de causales corresponden a la falta de interés, los problemas económicos y los problemas relacionados con el trabajo.

Con respecto a las razones de inasistencia al sistema educativo por parte de jóvenes indígenas entre 15 a 29 años que se encuentran desvinculados de la educación y el mercado del trabajo, cabe realizar un análisis más detallado. Sobre la base de información disponible para nueve países de América Latina alrededor de 2012, se indica que los jóvenes que pertenecen a este grupo etario señalan como principal motivo de inasistencia a la escuela la falta de interés y/o percepción de que no es útil estudiar a su edad (19,7%). Según Rico y Trucco (2014), esto tendría relación con la percepción de que la enseñanza secundaria no los beneficia y que el sistema educacional carece de conexión con las realidades cotidianas de los jóvenes de la región.

²¹ Citado por los autores.

A partir de datos más recientes de encuestas de hogares de cuatro países alrededor de 2016, es posible explorar las razones por las que jóvenes entre 15 y 24 años no estudian (véase gráfico 7). Si bien no se dispone de información para todas las categorías en los distintos países, se advierte que las razones varían y no tienen el mismo peso u orden de importancia. Así, “motivos económicos” es la principal razón en el Ecuador y Chile, y “estar trabajando” es la principal causa en el Estado Plurinacional de Bolivia y la segunda principal causa en el Perú. Algunas brechas étnico-raciales resaltan en los datos: por ejemplo, en el Ecuador, el 47% de los jóvenes de pueblos indígenas consigna que no estudian por motivos económicos mientras que, entre los jóvenes no indígenas ni afrodescendientes, esta razón es mencionada por el 30% (esto implica una diferencia de 17 puntos porcentuales). En el Estado Plurinacional de Bolivia, la diferencia para la misma razón y/o motivo es de 7 puntos porcentuales (15% y 8% respectivamente).

Gráfico 7
América Latina (4 países): jóvenes de 15 a 24 años, según razón para no estudiar
y condición étnico-racial, circa 2016
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

^a En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

En este marco, en el cuadro 8 se presentan las razones por las que jóvenes no estudian, desagregada según condición étnico-racial y sexo. En el caso de los motivos económicos, se advierten algunas brechas de género, principalmente en Chile, donde los jóvenes hombres alegan en mayor medida dicho motivo. En el caso del Ecuador, las diferencias no se presentan por sexo sino más bien según pertenencia étnica: los jóvenes indígenas aluden dicho motivo en mayor medida que sus pares no indígenas y no afrodescendientes. El segundo motivo (“estar trabajando”), en términos generales presenta diferencias según sexo siendo los hombres quienes presentan una mayor proporción. En el Estado Plurinacional de Bolivia dicha diferencia es relevante, puesto que el 55% de los jóvenes hombres indígenas consigna dicha razón, mencionada por el 18% de las mujeres.

Cuadro 8
América Latina (4 países): jóvenes de 15 a 24 años, según razón para no estudiar,
condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

| Razones / motivos | País | Indígenas | | | No indígenas | | | Diferencias según condición étnico-racial ^b | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-----------|---------|-------------------|--------------|---------|-------------------|--|---------|
| | | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres |
| Motivos económicos | Bolivia (Estado Plurinacional de) | 14 | 16 | 2 | 8 | 8 | 0 | 6 | 8 |
| | Chile | 35 | 54 | 19 | 34 | 54 | 20 | 1 | 0 |
| | Ecuador | 48 | 47 | -1 | 31 | 30 | -2 | 16 | 17 |
| | Perú | 15 | 19 | 4 | 15 | 18 | 2 | -1 | 1 |
| Estar trabajando | Bolivia (Estado Plurinacional de) | 18 | 55 | 37 | 22 | 59 | 37 | -4 | -4 |
| | Chile | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Ecuador | 17 | 28 | 12 | 15 | 38 | 23 | 2 | -10 |
| | Perú | 11 | 30 | 19 | 17 | 34 | 17 | -6 | -3 |
| Quehaceres domésticos o maternidad | Bolivia (Estado Plurinacional de) | 42 | - | - | 44 | - | - | -2 | - |
| | Chile | 25 | - | - | 24 | 2 | -22 | 1 | - |
| | Ecuador | 15 | - | - | 24 | - | - | -9 | - |
| | Perú | 19 | - | - | 19 | - | - | 1 | - |
| No le interesa | Bolivia (Estado Plurinacional de) | - | - | - | 6 | 11 | 5 | - | - |
| | Chile | 3 | 6 | 3 | 4 | 8 | 4 | -1 | -1 |
| | Ecuador | 7 | 9 | 2 | 6 | 9 | 3 | 1 | 0 |
| | Perú | 5 | 8 | 3 | 4 | 8 | 4 | 1 | 0 |
| Otras razones | Bolivia (Estado Plurinacional de) | 19 | 20 | 1 | 18 | 19 | 1 | 1 | 1 |
| | Chile | 35 | 35 | 0 | 36 | 34 | -2 | -1 | 1 |
| | Ecuador | 12 | 14 | 2 | 22 | 20 | -2 | -10 | -8 |
| | Perú | 49 | 43 | -7 | 45 | 40 | -6 | 4 | 3 |

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

^a Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.

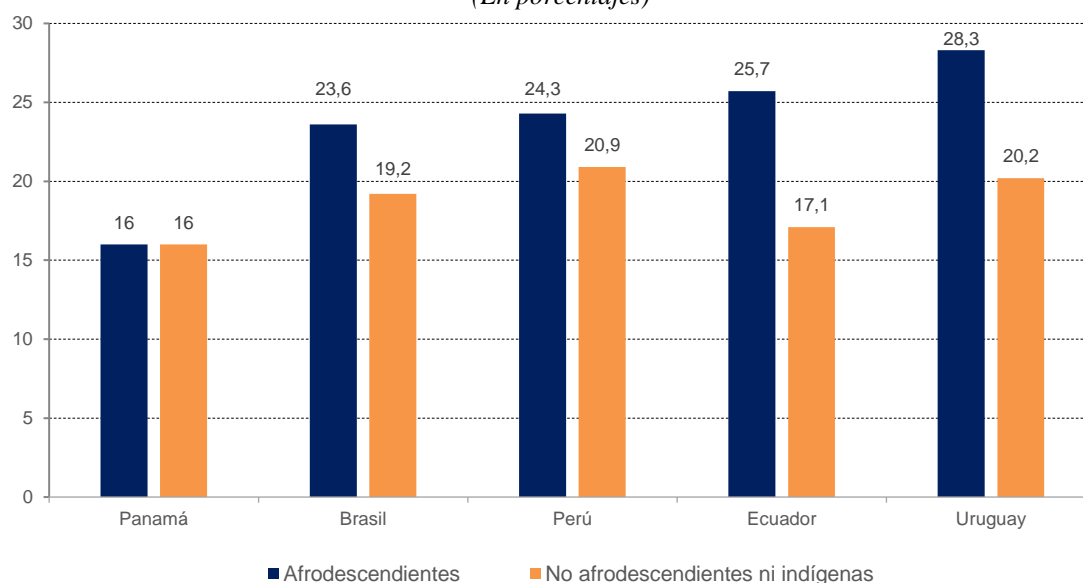
^b Diferencia entre la proporción de la población indígena y la no indígena ni afrodescendiente.

Nota: En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Sobre la base de datos disponibles, resalta la alta proporción en que las mujeres indican el motivo “quehaceres domésticos y/o maternidad” para su exclusión de la educación y del mercado del trabajo. En el Estado Plurinacional de Bolivia este motivo alcanza al 42% de las jóvenes indígenas y al 44% de las no indígenas y se ubica como la principal razón de esta situación.

En este marco, es importante introducir el elemento de que una parte importante de la población adolescente-joven en la región se encuentra fuera del sistema educativo y del mercado laboral: esto es, no estudian ni están ocupados en el mercado laboral. A continuación, en el gráfico 8, se analiza dicho aspecto a partir de datos desagregados según pertenencia étnico-racial.

Gráfico 8
América Latina (5 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnico-racial (afrodescendiente), circa 2016
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

Nota: En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

El gráfico 8 muestra la proporción de jóvenes entre 15 y 24 años que no estudian ni están ocupados en el mercado laboral según pertenencia a poblaciones afrodescendientes alrededor de 2016. En este se pueden observar las brechas étnico-raciales en detrimento de los y las jóvenes afrodescendientes. Esto es, en casi todos los países para los que se dispone de información comparable, la proporción de jóvenes que no estudian ni están ocupados en el mercado del trabajo es mayor en el grupo de afrodescendientes. Cabe destacar que las mayores diferencias se encuentran en el Uruguay y el Ecuador, donde las brechas son del orden de los 8 puntos porcentuales mientras que en el Brasil y el Perú son más bajas (del orden de los 4 puntos porcentuales). Cuando se analiza este indicador según el sexo (cuadro 9), se puede observar que, por un lado, las brechas de género al interior del grupo de afrodescendientes son más marcadas. La proporción de mujeres en esta situación más que duplica la de sus pares hombres tanto en el Ecuador, el Perú y Panamá (37% frente a 15%, 36% frente a 14%, y 22% frente a 10%, respectivamente) y cabe señalar que las diferencias en el grupo de no afrodescendientes y no indígenas son en el mismo sentido. Por otro lado, las brechas étnico-raciales según sexo, en el caso de las mujeres, se amplían, con la excepción de Panamá. En el Ecuador, la brecha es de alrededor de los 13 puntos porcentuales y en el Uruguay de 11 puntos porcentuales.

Para el caso de los jóvenes que no estudian ni están ocupados en el mercado del trabajo según condición étnica, se dispone de una mayor cobertura de países. En el gráfico 9, se observan los guarismos para 10 países de la región. En este se muestra, en principio, que las brechas étnicas en la mayoría de los países son leves. Sin embargo, se observan dos tipos de brechas: en primer término, una en detrimento de pueblos indígenas (que llega a casi 10 puntos porcentuales en Panamá, donde la proporción de jóvenes indígenas en esta situación es mayor que sus pares no indígenas ni afrodescendientes) y otra donde las brechas son en sentido contrario; es decir, mayor en no indígenas ni afrodescendientes, y se presentan en el Ecuador, el Perú y Guatemala.

Cuadro 9
América Latina (5 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

| País | Población afrodescendiente | | | Población no afrodescendiente ^c | | | Brecha ^b | |
|---------|----------------------------|---------|-------------------|--|---------|-------------------|---------------------|---------|
| | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres |
| Brasil | 30,8 | 17,0 | -13,8 | 23,5 | 14,8 | -8,7 | 7,3 | 2,2 |
| Ecuador | 37,2 | 15,3 | -21,9 | 24,7 | 10,0 | -14,7 | 12,5 | 5,3 |
| Panamá | 21,8 | 10,3 | -11,5 | 23,5 | 9,0 | -14,5 | -1,7 | 1,3 |
| Perú | 36,0 | 14,0 | -22,0 | 25,5 | 16,4 | -9,1 | 10,4 | -2,5 |
| Uruguay | 35,3 | 22,6 | -12,7 | 24,0 | 16,4 | -7,6 | 11,3 | 6,2 |

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

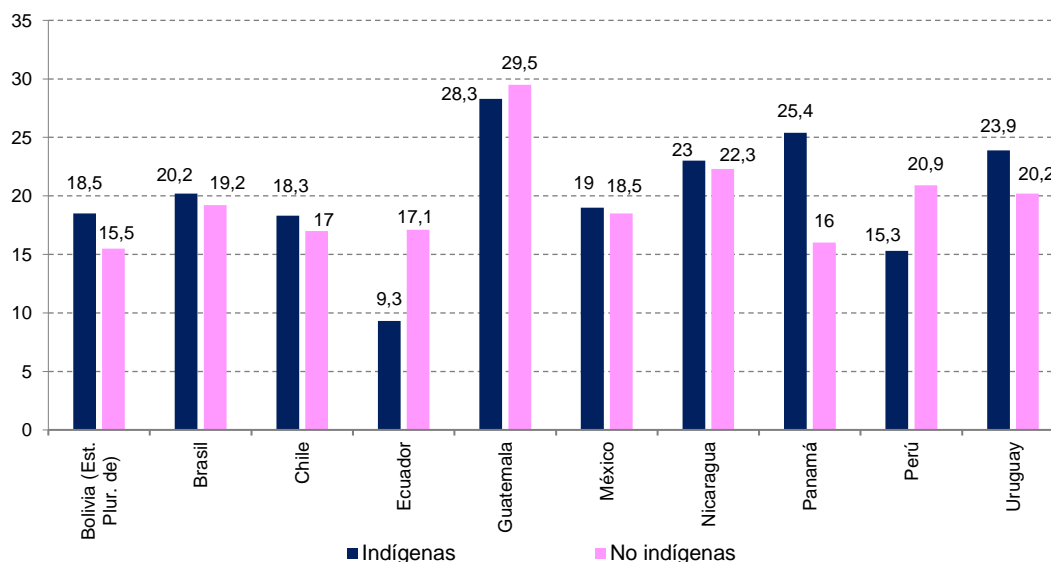
^a Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.

^b Diferencia entre la proporción de la población afrodescendiente y la no indígena ni afrodescendiente.

^c En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Cuando se desagregan las cifras según el sexo (cuadro 10), se observa que las brechas de género al interior del grupo de jóvenes indígenas son muy pronunciadas en detrimento de las mujeres. Así, en Guatemala, Panamá y México, las diferencias entre hombres y mujeres son de 46, 25 y 24 puntos porcentuales, respectivamente. En cuanto a las brechas étnicas, en la mayoría de los casos, las mujeres indígenas están en mayor grado en esta situación que las mujeres no indígenas ni afrodescendientes y la brecha llega a los 14 puntos porcentuales en Panamá.

Gráfico 9
América Latina (10 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnica (indígena), circa 2016
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

Nota: En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Cuadro 10
América Latina (7 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnica, circa 2016
(En porcentajes)

| País | Población indígena | | | Población no indígena ^c | | | Brecha étnica ^b | |
|-----------------------------------|--------------------|---------|-------------------|------------------------------------|---------|-------------------|----------------------------|---------|
| | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres | Dif. ^a | Mujeres | Hombres |
| Bolivia (Estado Plurinacional de) | 26,7 | 10,5 | -16,2 | 22,3 | 8,6 | -13,7 | 4,4 | 1,9 |
| Chile | 23,1 | 13,3 | -9,8 | 20,8 | 13,2 | -7,6 | 2,3 | 0,0 |
| Ecuador | 13,3 | 5,3 | -8,0 | 24,7 | 10,0 | -14,7 | -11,4 | -4,7 |
| Guatemala | 50,4 | 4,8 | -45,6 | 48,6 | 9,9 | -38,7 | 1,8 | -5,1 |
| México | 31,3 | 6,9 | -24,4 | 29,1 | 8,1 | -21 | 2,2 | -1,2 |
| Panamá | 37,7 | 12,5 | -25,2 | 23,5 | 9,0 | -14,5 | 14,2 | 3,5 |
| Perú | 20,3 | 10,3 | -10,0 | 25,5 | 16,4 | -9,1 | -5,2 | -6,1 |

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.

^a Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.

^b Diferencia entre la proporción de la población indígena y la no indígena ni afrodescendiente.

^c En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

En síntesis, se puede decir que, en la región, el sistema educativo apunta cada vez más a la competitividad de los estudiantes en el mercado laboral a futuro y no da respuesta a sus motivaciones. Esto, de más está decir, es un punto sensible si consideramos que las y los jóvenes indígenas se incorporan a una escuela que posee “otros” lenguajes y sistemas de comunicación y de construcción de conocimiento. El listado de asignaturas pendientes que afectan a la educación en la región es extenso y diverso. A pesar de los esfuerzos para que más y más personas disfruten del derecho a la educación, persisten numerosos obstáculos. Entre estas dificultades vale mencionar las de índole económica; que la educación formal no responde necesariamente a los intereses de los estudiantes; que los gobiernos se esfuerzan por lograr mayor cobertura dejando de lado los objetivos de mayor calidad y, algo no menos importante, que los modelos de escuela existentes no logran ofrecer contenidos con pertinencia cultural cuando reciben a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes.

4. ¿Qué dicen los últimos estudios sobre la inequidad en los logros de aprendizaje? Un análisis con foco en estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas

Entre los estudios e investigaciones recientes que dan cuenta de la inequidad en los logros de aprendizaje de estudiantes indígenas en América Latina se retoma aquí el estudio *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* de la OREALC-UNESCO (2017a) elaborado a partir de los resultados y la información obtenida en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del año 2013. Cabe señalar que el objetivo central del estudio TERCE no fue el análisis de las brechas educativas según la pertenencia étnica; por consiguiente, en algunos casos la baja cantidad de datos relativos a alumnos indígenas imposibilitó el análisis en profundidad para cada país²². En grandes líneas, puede afirmarse que las localidades de la región con mayor proporción de población indígena tienden a tener los niveles más altos de analfabetismo y pobreza.

²² Por ejemplo, se observa la dificultad de profundizar en la brecha étnica en materia educativa en Costa Rica, dado el bajo porcentaje de población indígena que participó del estudio, y en Guatemala, donde es muy escasa la muestra de población no indígena (OREALC/UNESCO, 2017a).

Con relación a los logros y diferencias de aprendizaje según condición étnica, estudios previos han mostrado que se advierte la existencia de una brecha en los puntajes obtenidos por niñas y niños pertenecientes a pueblos indígenas en relación con los no indígenas tanto en zonas urbanas como zonas rurales. En este marco, puede mencionarse un estudio regional que utilizó indicadores de aprendizaje en el desarrollo de la infancia en América Latina en el que se ha demostrado que, en términos generales, los puntajes de los niños indígenas siempre fueron considerablemente más bajos que aquellos de los niños criollos de sectores urbanos y rurales (Verdisco y otros, citado en OREALC/UNESCO, 2017a). En este sentido, la literatura existente en la región ha mostrado de manera consistente que, en general, los estudiantes indígenas tienden a obtener resultados más bajos que los estudiantes no-indígenas.

En principio, en el documento de OREALC/UNESCO (2017a) se indica que existe una relación entre pertenencia a un pueblo indígena, medida por ascendencia materna y uso de la lengua, y logros de aprendizaje. Los resultados de las y los niños indígenas fueron consistentemente más bajos en los distintos ámbitos, que aquellos de los no indígenas²³. Ahora bien, en los logros de aprendizaje de los estudiantes de pueblos indígenas se puede también apreciar la existencia de una amplia diversidad y heterogeneidad de resultados en los países participantes. En este sentido, pueden distinguirse tres grandes grupos de países: un primer grupo conformado por países donde existen brechas étnicas comparativamente más altas que en el resto de las naciones (Colombia, el Perú, Panamá, México y el Paraguay); un segundo grupo con brechas bastante menores compuesto por Guatemala, Honduras, Chile, el Ecuador y la Argentina; y, finalmente, un último grupo de países donde las brechas no son significativas o solo lo son para alguna de las disciplinas y solo desde alguna forma de medición. En este se encuentran el Brasil y Costa Rica.

Asimismo, del conjunto de datos agregados se pudo identificar un patrón en el que la magnitud de la brecha se relacionaba con el tipo de identificación²⁴ con la pertenencia indígena. En este marco, en el cuadro 11 se presentan las diferencias en los puntajes obtenidos en cada una de las disciplinas analizadas, según la identificación con la pertenencia indígena.

²³ Estos resultados son consistentes con evaluaciones previas realizadas por UNESCO en la región (Treviño y otros, 2010).

²⁴ Dado que el estatus de indígena no es una categoría estática, el estudio propuso tres constructos para categorizar a los estudiantes como indígenas o no indígenas. La primera categorización es la recodificación indígena de UNESCO que los define como estudiantes indígenas si se cumplen las siguientes condiciones: i) se indica que en el hogar se habla alguna lengua indígena; ii) se indica que la madre del niño o niña habla una lengua indígena, y iii) se indica que la madre del niño o niña se identifica como perteneciente a una lengua indígena. La segunda categoría alude a la lengua indígena, y define como indígena aquellos casos en que se cumplieron las siguientes condiciones: i) se indica que la madre del niño o niña habla una lengua indígena; ii) se indica que el padre del niño o niña habla una lengua indígena y iii) se indica que la mayor parte del tiempo en la casa hablan con el niño o niña en una lengua indígena. La tercera categoría refiere a madre indígena. Dada la relevancia de la madre en la transmisión de la lengua a sus hijos e hijas, la tercera definición focaliza el estatus de la madre como un proxy relevante para identificar el estatus indígena del estudiante. Así, se consideró como pertenecientes a pueblos indígenas a aquellos estudiantes donde la madre se autoidentifica como perteneciente a algún pueblo indígena, sin importar la autoidentificación del padre ni si se hablaba alguna lengua indígena en el hogar.

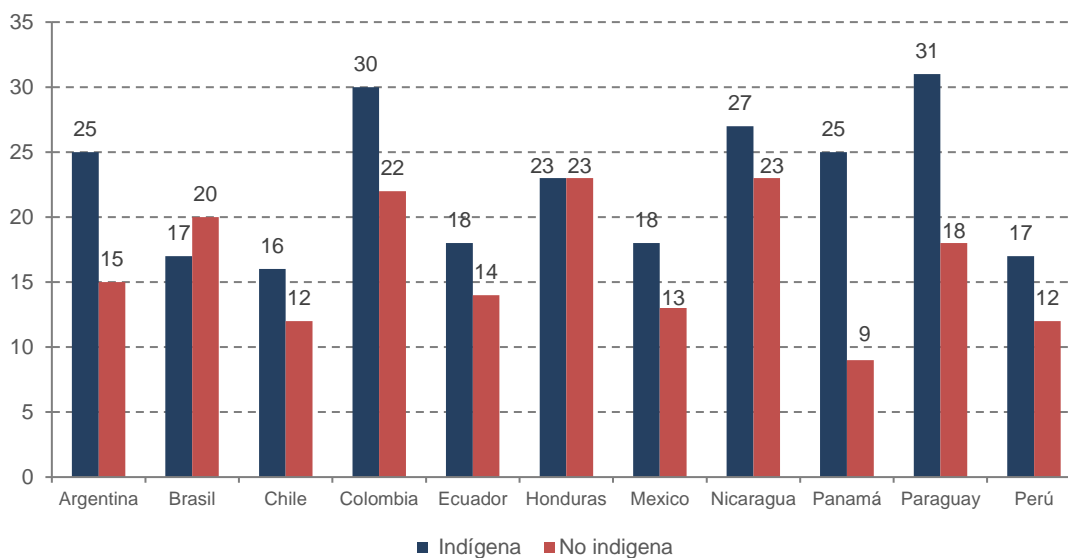
Cuadro 11
América Latina (13 países): diferencias de puntajes entre niños y niñas indígenas y no indígenas por país, asignatura y formas de identificación de la pertenencia indígena, sexto año, TERCE 2013

| País | Ciencias | | | | Matemáticas | | | | Lenguaje | | | | | | | | | |
|------------|----------------|-----------------|--------|-----|----------------|-----------------|--------|-----|----------------|-----------------|--------|-----|-------|-----|--------|-----|--------|-----|
| | Madre indígena | Lengua indígena | UNESCO | | Madre indígena | Lengua indígena | UNESCO | | Madre indígena | Lengua indígena | UNESCO | | | | | | | |
| Argentina | -25,4 | ** | | | -30,3 | *** | | | | | -31,9 | *** | | | | | | |
| Brasil | 13,6 | * | | | 17,0 | * | | | | | 6,1 | | | | | | | |
| Chile | -37,1 | *** | | | -48,6 | *** | | | | | -35,9 | *** | | | | | | |
| Colombia | -40,6 | *** | -124,7 | ** | -113,0 | ** | -51,0 | *** | -116,0 | *** | -105,5 | *** | -56,7 | *** | -135,8 | *** | -127,4 | *** |
| Costa Rica | -24,5 | | | | -17,5 | | | | | | -33,3 | ** | | | | | | |
| Ecuador | -33,7 | *** | -26,7 | | -27,8 | | -33,4 | *** | -29,1 | | -31,9 | * | -44,7 | *** | -67,1 | *** | -67,5 | *** |
| Guatemala | 11,3 | | -23,4 | | -26,0 | | 7,5 | | -16,2 | * | -23,3 | | 7,7 | | -23,8 | * | -29,2 | ** |
| Honduras | -30,8 | *** | -48,6 | * | -53,2 | ** | -31,0 | *** | -41,1 | * | -51,4 | *** | -40,9 | *** | -47,5 | * | -65,1 | ** |
| México | -69,2 | *** | -77,8 | *** | -72,4 | *** | -69,7 | *** | -71,8 | *** | -70,6 | *** | -84,9 | *** | -84,8 | *** | -83,5 | *** |
| Nicaragua | -18,6 | *** | -109,4 | *** | -111,2 | *** | -21,2 | *** | -41,1 | *** | -69,1 | *** | -16,6 | ** | -105,8 | *** | -102,4 | *** |
| Panamá | -67,4 | *** | -113,4 | *** | -116,0 | *** | -69,8 | *** | -79,7 | *** | -82,7 | *** | -69,8 | *** | -120,2 | *** | -125,0 | *** |
| Paraguay | -81,2 | *** | -70,2 | *** | -90,1 | *** | -83,1 | *** | -57,2 | *** | -72,7 | *** | -86,9 | *** | -84,7 | *** | -98,7 | *** |
| Perú | -59,2 | *** | -107,8 | *** | -106,3 | *** | -57,6 | *** | -103,3 | *** | -102,0 | *** | -69,4 | *** | -118,6 | *** | -118,2 | *** |

Fuente: UNESCO-OREALC (2017a), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago, Chile.
 Nota: *** Diferencias significativas al 99% de confianza. ** Diferencias significativas al 95% de confianza. * Diferencias significativas al 90% de confianza.

De este modo, el análisis por países queda matizado, ya que en algunos casos (como el Paraguay, el Ecuador, Guatemala, Honduras o México), las distintas formas de identificación arrojan similares magnitudes, mientras que, en otros países, las magnitudes se mantienen diferenciadas y con valores más altos para las formas asociadas a la lengua, como ocurre en Panamá y en menor medida también en el Perú, Nicaragua y Colombia.

Gráfico 10
América Latina (11 países): tasas de repitencia en estudiantes de 3er grado
según condición étnica y país, 2013
(En porcentajes)

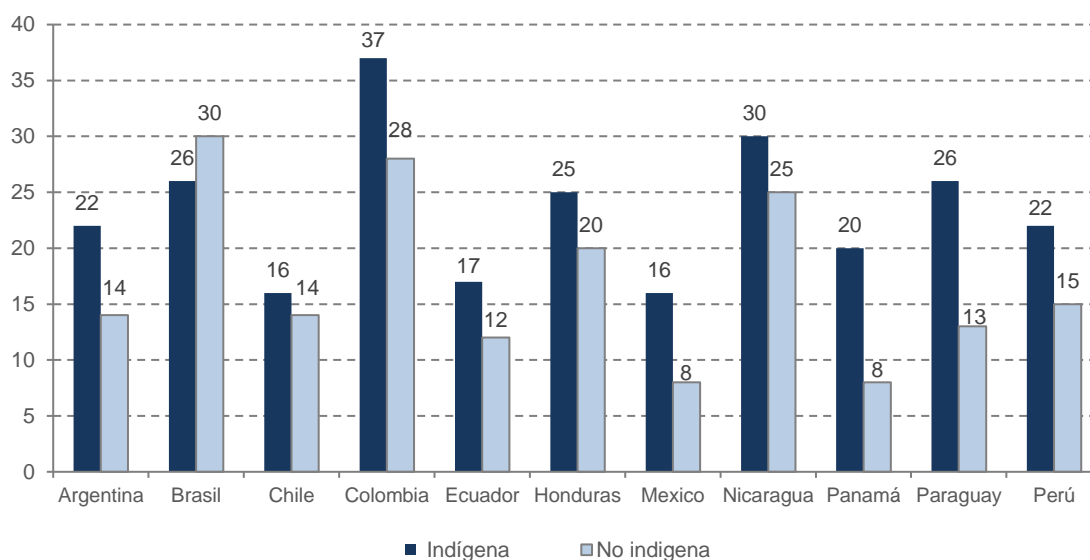


Fuente: UNESCO-OREALC (2017a), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?*, Santiago, Chile.

Otro aspecto que se destaca en el documento refiere a una de las dimensiones más críticas para el desempeño educativo de las niñas y niños: esto es, la repitencia escolar. Varios estudios e investigaciones ya han dado cuenta del alto impacto negativo en los aprendizajes, así como también de su no menor incidencia en el abandono escolar temprano. Al observar el conjunto de los resultados del último estudio de TERCE del año 2013, se puede concluir que la repitencia escolar es un problema estructural de los sistemas educativos de América Latina. En efecto, ya en 3er grado el porcentaje de estudiantes que han repetido ha alcanzado valores entre 9% y 23% en niños no indígenas y 16% y 31% entre los niños indígenas.

En el gráfico 10, se presentan las tasas de repitencia para 3er grado y se puede apreciar que en nueve de los once países analizados existe una mayor tasa de repitencia entre estudiantes de pueblos indígenas en relación con los no indígenas. En la Argentina, Colombia, Panamá y el Paraguay, esta diferencia negativa es de 8 o más puntos porcentuales, mientras que, en Chile, el Ecuador, México, Nicaragua y el Perú, dicha diferencia oscila entre 3 y 5 puntos. Por su parte, Honduras presenta tasas de repitencia similares entre ambos grupos de estudiantes. No obstante, la tasa de repitencia es elevada (23%).

Gráfico 11
América Latina (11 países): tasas de repitencia en estudiantes de 6to grado
según condición étnica y país, 2013
(En porcentajes)



Fuente: UNESCO-OREALC (2017a), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago, Chile.

Cuando se observa la tasa de repitencia en sexto grado se vuelven a manifestar las brechas en el mismo sentido (véase gráfico 11). En efecto, las brechas entre estudiantes que pertenecen a pueblos indígenas y no indígenas se vuelven a presentar en la Argentina, Colombia, Panamá y el Paraguay (entre 8 y 13 puntos). En tanto, en Chile, el Ecuador, Honduras y Nicaragua las diferencias entre las tasas son un poco más acotadas e inferiores a cinco puntos porcentuales. De este modo, se concluye que la repitencia es una experiencia de fracaso escolar bastante generalizada en la mayor parte de los países de América Latina, y esta condición negativa se acrecienta aún más entre estudiantes de pueblos indígenas en prácticamente la mayoría de los países analizados.

Otro aspecto que destaca el documento es el bajísimo porcentaje de personas de pueblos indígenas que habla regularmente una lengua (a pesar del alto porcentaje de familias que se reconoce como indígena). Para la mayor parte de los países del continente, esta situación estructural da cuenta del carácter de urgencia de políticas y programas que vayan más allá de lo escolar y estén destinadas “a revitalizar y promover el bilingüismo en los países de la región, objetivo para el cual el sistema escolar se torna como uno de los principales mecanismos para ser exitoso en su consecución” (OREALC/UNESCO, 2017a, página 100).

Uno de los objetivos centrales del análisis de las desigualdades de aprendizaje medidas por la pertenencia a pueblos indígenas de los estudiantes en la educación primaria en la región fue abordar la relación entre el logro de aprendizajes y sus factores asociados. En este marco, en el estudio se estableció como hipótesis que las “brechas étnicas” eran explicadas por los atributos específicos de los estudiantes y sus familias, así como también por los atributos de las escuelas y los territorios donde estas se localizan. Los resultados mostraron que el conjunto de características mencionadas explicó en gran medida las diferencias observadas. Sin embargo, el informe señala que “la condición de indígena continúa teniendo efectos adicionales en algunos países, que no son del todo pesquisados adecuadamente por las especificaciones propuestas” (OREALC/UNESCO, 2017a, pág. 100). Asimismo, se indica que, con relación al “efecto” de la pertenencia a pueblos indígenas sobre los aprendizajes, existe una alta heterogeneidad entre los distintos países de la región. Ahora bien, es necesario hacer un breve llamado de atención con respecto al efecto de la “pertenencia indígena”, ya que, si esta explicación no se trata con cautela y no se mide adecuadamente, posibilita interpretaciones

donde la responsabilidad sobre los logros de los aprendizajes recae sobre los niños y niñas por su pertenencia a pueblos indígenas y no sobre los sistemas educativos, que son los responsables de garantizar una educación con pertinencia y calidad.

En estrecha concordancia con los conceptos arrojados por *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (CEPAL, 2016), se observa el abrumador efecto del entrecruzamiento de los ejes estructurantes de desigualdad (estrato socioeconómico, género, discriminación étnica/racial, territorial y ciclo de vida) y su peso en el proceso de producción y reproducción de aquellas desigualdades que atraviesan las biografías de personas pertenecientes a pueblos indígenas en el ejercicio de los derechos en los territorios que habitan. Pero, por sobre todo muestra la forma con que esas desventajas persisten en las biografías de las madres a lo largo de su ciclo de vida y se acarrean intergeneracionalmente, pues las políticas estatales de los países no son efectivas en atravesar el núcleo duro de una desigualdad y una pobreza que resulta de una amalgama compleja de factores. De la descomposición de factores asociados a las brechas de aprendizajes a partir de los modelos de análisis efectuados el documento señala el hallazgo de tres resultados muy contundentes y robustos. El primero es que, para la mayoría de los países analizados, las brechas se asociaron a una mayor vulnerabilidad en los atributos de los estudiantes indígenas, sus familias y escuelas, en comparación con sus pares no indígenas. De esta forma, hubo solo un pequeño grupo de países donde las brechas de desempeño no fueron explicadas en gran medida por estos atributos señalados (menos del 70% del total): Honduras, Nicaragua, el Paraguay y Panamá. El segundo, es que una parte relevante de las diferencias se focalizó en la mayor vulnerabilidad de tres variables relevantes: i) el nivel socioeconómico del establecimiento al cual asisten los estudiantes (siendo mayoritariamente más vulnerable la escuela donde estudian niñas y niños indígenas); ii) el nivel socioeconómico de la familia, y iii) los bajos niveles de escolaridad de las madres indígenas. Estas tres variables explicaron el 50% o más del total de la brecha de los estudiantes indígenas para todas las disciplinas y grados. Este resultado fue bastante generalizado para todos los países de la región.

El tercer aspecto que resalta como conclusión el estudio que es no se pudo determinar con claridad los factores que explican las diferencias en el componente de efectividad. Es decir, en aquellos países donde este componente es relevante, los efectos fueron diferenciados según la disciplina, el grado y el país. Sin embargo, este componente está más asociado con los atributos de las escuelas que con aspectos específicos de los estudiantes y sus familias. A pesar de ello, un elemento observado relevante fue la diferencia positiva en el desempeño que generan las escuelas rurales entre estudiantes indígenas y no indígenas.

Por último, a modo de síntesis, los resultados del análisis de los factores condicionantes en los logros de aprendizaje en estudiantes de pueblos indígenas pueden ser agrupados y resumidos en torno a cinco ejes temáticos entre los que se destacan los siguientes:

- Logros obtenidos de aprendizaje y pertenencia a pueblos indígenas. Aquí se observan los resultados de aprendizaje diferenciados entre estudiantes indígenas y no indígenas en todos los grados y áreas de matemática y de lenguaje, y en términos de variabilidad de etnias y grupos de escuelas (urbanas-rurales). Se exhiben logros de aprendizaje diferenciados para la población indígena y no indígena, siendo los primeros los más desfavorecidos.
- Diversidad lingüística y logros de aprendizaje. Sobre este eje vale decir que la mayor parte de los estudios citados se generan en países con alta diversidad lingüística, con pruebas adaptadas a sus lenguas vernáculas. Si bien en la literatura existen afirmaciones polémicas respecto a que el uso de la lengua materna puede incidir negativamente en la comprensión de lectura del español, los estudios coinciden en que ser bilingüe puede estar asociado con mejores capacidades cognitivas en los estudiantes.
- Factores que inciden en las brechas de desigualdad asociadas con la condición étnica. Los estudios coinciden en que no hay un solo factor que determine las brechas de desigualdad entre población indígena y no indígena. Los principales aspectos que determinan esta brecha son, entre otros, la condición de ruralidad de la población, la lengua materna indígena, el trabajo infantil, las interacciones con otros estudiantes en la escuela y el aula, la calidad de los recursos educativos y de

- las escuelas en general, las actitudes y calidad de los profesores, las condiciones de vulnerabilidad y el acceso a servicios y oportunidades de vivienda.
- La relación entre la dimensión de género y las brechas de aprendizajes. Los bajos niveles de escolaridad de las madres pertenecientes a pueblos indígenas están asociados con las brechas de desempeño de los estudiantes indígenas en comparación con sus pares no indígenas. A su vez, este hallazgo debe leerse en relación con el encadenamiento del resto de los ejes que estructuran los patrones de desigualdad social asociados a ingresos y nivel socioeconómico, raza y etnia, ciclo de vida y territorio.
 - Interacción de factores específicos con la particularidad indígena en términos de logros de aprendizaje. Es muy difícil establecer factores causales entre la desigualdad y la particularidad de los estudiantes indígenas. Por esto se subraya la importancia de una educación que se relacione con contenidos y métodos educativos pertinentes a los pueblos originarios y a la educación que estos requieren para sí.

Este último eje permite profundizar en la relación entre las concepciones estatales respecto al tipo de educación para la alteridad, su representación materializada en las propias políticas educativas y los indicadores diseñados para evaluar los avances y logros. Aquí debe considerarse que, más allá de los progresos en materia de reconocimiento político-constitucional y de ciertas mejoras en los indicadores educativos, uno de los aspectos que es necesario indagar se relaciona con los modos y criterios que se utilizan para evaluar los avances de la infancia y adolescencia indígena (extensiva a los afrodescendiente) en materia educativa.