Gianna Alessandra Sanchez Moretti*

Reconociendo y valorizando la diversidad como igualdad en el derecho a la educación: el caso de Brasil

Resumen: Las desigualdades generadas por la discriminación impiden la realización de derechos humanos. Las desigualdades socioeconómicas de una sociedad tienen el riesgo de reflejarse en el sistema de educación. Este es el caso de Brasil, país latinoamericano donde todavía existe el racismo histórico-institucional, el cual genera desigualdades socioeconómicas y de educación, principalmente entre los blancos y negros. La mayoría de los estudiantes negros (mulatos y mestizos) en el país no pueden gozar plenamente de su derecho a la educación porque el sistema brasileño todavía no ha superado los mecanismos de exclusión que ha impedido históricamente a esta población el acceso, la permanencia y la valorización de su propia historia y cultura en el currículo. El derecho y la educación en conjunto pueden contribuir a la reducción de las desigualdades para alcanzar una igualdad que tolere y valore la diversidad.

Summary: Inequalities generated by discrimination impede the realization of human rights. Socioeconomic inequalities in a given society have the risk of being reflected in the education system. This is the case of Brazil, a Latin American country where historical and institutional racism still exists and generates socio-economic and educational inequalities, especially between blacks and whites. Most black students (*negros* and *mestizos*) in the country cannot fully enjoy their right to education, because the Brazilian system has not yet overcome the mechanisms of exclusion that have historically prevented the access and permanence of this population and devalued their own history and culture in the curriculum. Law and education can contribute to the reduction of inequalities in order to achieve an equality that tolerates and values diversity.

Palabras claves: discriminación racial; derecho a la educación; desigualdad educativa; diversidad; igualdad; educación.

Key words: racial discrimination; right to education; educational inequality; diversity; equality; education.

* Gianna, italo-venezolana, es doctoranda en la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia. Es una joven profesional internacional con experiencia profesional desde 2009 en las áreas de políticas públicas, derechos humanos, educación, desarrollo de capacidades y desarrollo - especialmente en relación con los temas de inclusión, diversidad, discriminación, violaciones de derechos humanos, políticas públicas de educación, la agenda del desarrollo de las Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Sus experiencias han sido con entidades públicas y privadas, pero sobre todo con las Naciones Unidas: UNICEF (Madrid), UNESCO (París), UNITAR (Ginebra), IPC-PNUD (Brasilia).

Introducción

Un contrato (o pacto) es la transferencia mutua de derechos. Uno de los contratistas puede entregar el asunto contratado por su parte (por ejemplo, el Estado con el deber de garantizar derechos a sus ciudadanos), permitiendo que el otro cumpla con su parte en un momento determinado (por ejemplo, ciudadanos como titulares de derechos y deberes en respeto a los derechos de los demás). Todo contrato es una traducción o intercambio mutuo de derechos y deberes y tiene palabras que son válidas para garantizar las disposiciones en el futuro entre las partes. Un pacto (visto como una promesa) es obligatorio (Hobbes, 1997: 49-50).

El Estado es el garante y protector o “contenedor” (Preuss, 2010: 32) de los derechos y libertades de los individuos en su territorio y bajo su jurisdicción. El propósito de tener una unidad política (un Estado) es garantizar el goce de todos los individuos de su libertad y sus derechos naturales (Eide, 2007: 29).

Sin embargo, el Estado es a la vez un violador potencial de derechos dado que una sociedad está siempre en peligro de ser absorbida por la soberanía del propio Estado (Preuss, 2010: 33). Si un Estado viola o no garantiza los derechos de sus ciudadanos consagrados en la Constitución, ellos pueden legítimamente parar de obedecerle y someterse al mismo (Holmes, 2012: 208). Además, las leyes civiles establecen las reglas de propiedad, del bien y del mal desde la perspectiva de quien domina, o de lo que es legítimo e ilegítimo en las acciones de los sujetos (Hobbes, 1997: 63).

El Estado también tiene una herramienta más para garantizar las libertades y los derechos consagrados en la Constitución y las leyes. A través de las políticas públicas el Estado puede gobernar (o reglamentar) su sociedad evitando el uso de la coerción hobbesiana pacíficamente (Días y Matos, 2012: 3). El desarrollo de políticas públicas es un elemento que pone de relieve al Estado Moderno en relación con otros actores, además de tener el monopolio del uso legítimo de la fuerza y controlar los recursos nacionales (Secchi, 2013: 2-3).

El Estado también tiene un papel único en la creación de instrumentos legales (ibid.) que él mismo puede utilizar como afirmaciones o castigos en determinadas áreas de la sociedad. La realización de los derechos de los ciudadanos, sin discriminación, se puede lograr a través de la ejecución de políticas públicas, las cuales son parte de una estrategia estatal para resolver los problemas públicos a fin de incrementar el nivel de bienestar social (Días y Matos, 2012: 15), así como para reducir la desigualdad. El nivel de desigualdad en una sociedad puede servir como indicador de la existencia de discriminación y la falta de garantía de los derechos de algunos grupos o individuos en una determinada población.

La discriminación puede ser entendida como aquella condición miserable de guerra, la cual es la consecuencia necesaria de las pasiones naturales de los hombres (Hobbes, 1997: 59). El Estado es el actor principal que garantiza el control de estas pasiones naturales a través de su pacto y sus reglas, es decir, a través de su marco jurídico, con el fin de fomentar la paz, la seguridad y el desarrollo humano. Estas normas no sólo garantizan los derechos de los ciudadanos, pero también tienen un poder simbólico capaz de mantenerlos en respeto, obligándolos, por temor al castigo, a cumplir sus deberes del pacto y respetar las leyes naturales (ibid.), por ejemplo, a través de sanciones y multas.

Parte del pacto del Estado brasileño con sus ciudadanos es la Constitución Federal de 1988. El Estado tiene la soberanía para prescribir reglas mediante las cuales sus ciudadanos podrán saber de cuales bienes tienen derecho a disfrutar, y las acciones que pueden practicar, sin ser molestados por cualquiera de sus conciudadanos (ibid.: 63). Brasil es un “Estado Democrático de Derecho” y tiene como fundamento, entre otros, la dignidad humana (artículo 1

de la Constitución). El gobierno brasileño es formalmente un Estado de bienestar¹ y uno de los principales objetivos de este tipo de Estado es liberar a sus ciudadanos de la necesidad y del riesgo (Rosanvallon, 1997: 27) a través de la protección y provisión de derechos subjetivos y colectivos.

Sin embargo, la discriminación racial (o el racismo) en Brasil todavía existe entre los ciudadanos en su vida cotidiana y en la relación entre ciudadano e institución o Estado. El “racismo institucional” ha representado un obstáculo para la lucha contra la desigualdad y discriminación racial en la agenda de las políticas públicas del país (Theodoro, 2008: 175). Tales actos, prejuicios y/o actitudes discriminatorias basadas en la etnia-raza (o color de la piel) se infiltran en el sistema educativo brasileño (García-Filice, 2013: 98). La discriminación racial en el país tiene un carácter histórico, lo que significa que los prejuicios, actitudes y actos implícitos/explicitos están dentro del tejido estructural de la economía, el mercado, así como la sociedad, la mentalidad y la cultura brasileña.

En Brasil, desde un punto de vista de las relaciones raciales, y teniendo en cuenta su compleja interrelación con clase y desigualdad de género, indicadores socioeconómicos y de educación, desagregados por etnia-raza y región, muestran que existe la desigualdad racial en la sociedad brasileña, y más específicamente en su sistema de educación. Las mayores tasas de fracaso escolar se encuentran entre los estudiantes negros, grupo compuesto por negros/mulatos y mestizos², especialmente en la educación secundaria (bachillerato). Además, estos datos varían entre las regiones del país y siempre muestran que, en general, la mayoría de los estudiantes negros está en desventaja en comparación con la mayoría de los estudiantes blancos. Otras investigaciones también muestran que la etnia-raza (o color de la piel) y la clase deberán ser analizadas simultáneamente, ya que esas categorías resaltan la realidad y desvelan la esencia de la desigualdad en los sistemas educativos brasileños (García-Filice, 2013: 100).

El país tiene un problema socio-histórico-estructural en relación a la desigualdad vinculada a la discriminación racial, especialmente contra los grupos afro-descendientes e indígenas. Estos grupos son considerados como grupos marginados que necesitan de la atención política y legislativa del Estado para poder disfrutar y realizar plenamente sus derechos y libertades, así como oportunidades para ejercer una ciudadanía emancipadora y contribuir al desarrollo de la sociedad.

Esto es cierto sobre todo cuando estos grupos fueron víctimas de injusticias en el pasado, por ejemplo, sometidos a un poco más de 500 años de esclavitud. Estos grupos necesitan atención porque siguen siendo víctimas de actos de discriminación hasta el día de hoy, y continúan siendo marginados de la sociedad en general, en lugar de ser valorados y reconocidos como ciudadanos emancipados con plenos derechos y cómo contribuyentes para el desarrollo de su sociedad.

Esto impide, por ejemplo, el pleno goce y la plena realización del derecho a la educación de los grupos desfavorecidos. Se puede deducir que los obstáculos del goce y ejercicio del derecho a la educación de estos estudiantes debido a las desigualdades educativas y

¹ El Estado de bienestar es un Estado que no sólo tiene la función de proteger la propiedad de sus ciudadanos, sino que apunta a llevar a cabo acciones positivas, como la redistribución del ingreso, la regulación de las relaciones sociales, la rendición de cuentas para algunos servicios colectivos, etc. (Rosanvallon, 1997: 19-20). El Estado de bienestar surgió, especialmente del efecto de los movimientos democráticos e igualitarios de finales del siglo XVIII, cuando los derechos económicos y sociales se comenzaron a extender a partir de los derechos civiles (ibid.: 20) y con el fin, entre otros, de reemplazar la incertidumbre de la providencia religiosa por la certeza de la providencia estatal, ya que el Estado afirmó su soberanía y se emancipó de lo religioso (ibid.: 22).

² La categoría étnica-racial de negro (*negro*) incluye los negros/mulatos (*preto*) y mestizos (*pardo*) auto-declarados según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE).

socioeconómicas representan un acto de discriminación (directo o indirecto) histórico-estructural, contemporáneo pero heredado del pasado. Para superar esta desigualdad y la discriminación en la sociedad brasileña se necesita un cambio socio-político-económico-legal-educativo del Estado brasileño que sea continuo y se lleve a cabo a través de la democratización y descolonización en virtud del principio de una igualdad que reconoce, acepta y valora la diversidad y la multiculturalidad.

Este artículo utiliza el caso de Brasil, país de América Latina y ex-colonia europea, como un ejemplo de un problema más amplio: la marginación y la exclusión de algunos grupos de la sociedad como consecuencia negativa de mecanismos de opresión, dominación e/o imposición (por ejemplo, el sistema colonial-esclavo-capitalista); consecuencias éstas que limitan el goce y ejercicio de los derechos humanos de estos grupos, en este caso, el derecho a la educación. En la contemporaneidad y la historia brasileña, el concepto de democracia se presenta como un desafío al capitalismo (García-Filice, 2013: 114). La “colonialidad del poder” todavía existe en las sociedades previamente colonizadas y alimenta jerarquías y relaciones de dominación que limitan el goce y ejercicio de los derechos humanos de los grupos marginados.

El contenido de la legislación nacional, las políticas públicas y el derecho internacional debe ser ampliado, es decir, debe contemplar la “diferencia colonial” con el fin de ser más justo, objetivo y emancipador para favorecer un cambio y lograr una igualdad que incluya la diversidad y la reducción de desigualdades en la sociedad. No basta sólo consagrar derechos humanos como universales en un contexto donde el principio universal no es suficiente por sí mismo, ya que hay otros elementos histórico-estructurales de dominación/explotación que deben ser considerados con el fin de que este principio sea más universal. Es decir, que rescate a todos de la exclusión y permita a todos, por igual, realizar y disfrutar de sus derechos humanos.

Los enfoques críticos del derecho internacional, tales como los enfoques del derecho internacional tercermundistas y el enfoque basado en la raza del derecho internacional, así como las teorías sociológicas de la colonialidad del poder y la diferencia colonial, proporcionan un enfoque para explicar y comprender los límites de la realización de los derechos humanos, así como un punto de partida para que los derechos humanos sean emancipatorios y universales en relación a la diversidad y la multiculturalidad.

Frente a esta dura realidad, ¿cómo reducir el prejuicio, la intolerancia y la discriminación en Brasil? ¿Cómo eliminar la desigualdad? ¿Cómo lograr la igualdad de oportunidades? ¿Cómo hacer del derecho una herramienta emancipadora y descolonizadora? Además de la buena gobernanza, se debe comenzar en la **escuela**, a través de la **educación** con el fin de cambiar el comportamiento y la mentalidad de las personas, ya que en la escuela pueden ser forjados y reproducidos patrones sociales, y viceversa. La educación puede ser una táctica y una estrategia de prevención.

Además de ser un bien común, la educación es un derecho humano fundamental y es esencial para el ejercicio de otros derechos humanos. Uno de los principales objetivos de la educación es para que las personas lleguen a su máximo potencial y se realicen plenamente como seres humanos a través de la adquisición de conocimientos, valores y habilidades. La educación tiene el potencial de empoderar a las personas para que contribuyan a la sociedad como ciudadanos autónomos y responsables, proporcionando un mecanismo sólido para reducir la desigualdad y la pobreza.

Sin embargo, en la escuela existen mecanismos de violencia simbólica - estrechamente vinculados a actos discriminatorios y prejuicios - que les quita la autoestima a los servidores, profesores y estudiantes y los lleva al quietismo, al bajo rendimiento escolar y a la evasión

escolar (Praxedes y Praxedes, 2014: 64). Investigaciones en el área demuestran que visiones de mundo y creencias acerca de la raza, el racismo y la clase se traducen en prácticas discriminatorias y/o afirmativas por parte de los sujetos investigados y afectan a la estructura de la educación brasileña (García-Filice, 2013: 99)

El Estado y los miembros de la sociedad civil organizada (los individuos) deben promover una cultura de paz, el respeto y la tolerancia por la diversidad, así como garantizar los derechos humanos a través políticas públicas, legislación y acciones proactivas para combatir estos mecanismos perversos.

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los hechos históricos rastreados desde la época colonial se basan en la discriminación y explotación de ciertos grupos de la sociedad, y cómo éstos se mantienen al mismo tiempo y producen desigualdades socioeconómicas y educativas, especialmente para los grupos históricamente marginados, como la población negra en Brasil.

Así, el artículo pretende mostrar cómo estas desigualdades indican a la “no-realización” del derecho a la educación para estos grupos, así como a la inhibición del desarrollo en el país. El caso de Brasil sirve como ejemplo para los países que fueron colonizados y explotados por otras poblaciones, especialmente en Asia, África y las Américas y el Caribe, regiones que tienen que lidiar con la diversidad y la multiculturalidad.

El derecho internacional como instrumento descolonizador

El derecho internacional ha sido acusado de no ser suficientemente universal, emancipador o integral para abrazar la diversidad e incluir todas las voces de la comunidad internacional con el fin de encontrar un consenso. Más específicamente, de haber tenido un enfoque hegemónico de valores e intereses eurocéntricos. Esto es cierto sobre todo en relación con el origen del derecho internacional; teniendo en cuenta, sin embargo, que el derecho internacional se encuentra todavía en un período de transformación (Koskenniemi, 2014: 125).

Las alegaciones se remontan al siglo XVI, sobre todo desde la colonización española de las Américas, considerado como el período del origen del derecho internacional como lo conocemos en la contemporaneidad (ibid.: 121). En ese período, figuras como el estudioso Francisco de Vitoria y su colega Bartolomé de Las Casas criticaban a sus compatriotas por colonizar ejerciendo violencia contra los indios y advocaban por un cosmopolitismo/humanitarismo en contra de la expansión y el colonialismo europeo (ibid.: 121-122).

El marco jurídico internacional establecido desde entonces no sabía cómo vivir con la diferencia, lo cual produjo varios tipos de exclusiones afectando estados y pueblos del Tercer Mundo³ (Galindo, 2013: 59). El otro, el no-europeo, se vio obligado a asimilar el derecho internacional y el régimen de gobernanza mundial construido por el conocimiento de Europa, así como por su historia, cultura y experiencia (Mutua, 2000: 34). Algunos ejemplos contemporáneos de estas afirmaciones se encuentran en el ámbito económico regido por las instituciones de Bretton Woods, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX.

³ El Tercer Mundo es un término necesario para la comprensión de un derecho internacional que haga más justicia para las personas que se encuentran sobre todo en los estados azotados por diversos tipos de exclusión social y económica, especialmente aquellos ubicados en Asia, África y América Latina (Galindo, 2013: 47).

La universalidad del derecho internacional está siendo comprometida por los intereses y la política de las potencias hegemónicas, así como la dependencia de sus normas en la cultura occidental (Gathii, 1998: 195). Es necesario, por lo tanto, contribuir al proyecto de la subalternidad, que sostiene que los individuos que no encajen en el modelo eurocéntrico también pueden ser escuchados y participar plenamente en su propia gobernanza (Mutua, 2000: 37).

Estos procesos han contribuido al surgimiento de una conciencia postcolonial en el derecho internacional (Koskeniemi, 2014: 125). Esto se puede ver hoy en día en los diferentes enfoques y las teorías críticas del derecho internacional, como los nuevos enfoques para el derecho internacional (*New Approaches to International Law - NAIL*), los enfoques del tercer mundo al derecho internacional (*Third World Approaches to International Law - TWAIL*), el enfoque basado en la raza del derecho internacional (*Race Approach to International Law - RAIL*), IR/IL camp, New Haven, la teoría de la crítica jurídica latina, el feminismo, los estudios poscoloniales, etc.

Se afirma, por ejemplo, que el colonialismo aún produce efectos contemporáneos en el derecho internacional, y que la distinción entre los colonizadores y los colonizados es esencial para entender el pasado, presente y futuro del derecho internacional (Galindo, 2013: 48). Un enfoque ejemplar en este ámbito son los TWAIL, que plantean que el derecho internacional debe tomar más en serio los intereses y las supresiones vinculados a los estados y pueblos que han sufrido el proceso de colonización (ibid.). Los TWAIL, como otros enfoques y teorías críticas del derecho internacional, representan una respuesta descolonizadora para poner fin a la dominación colonial europea/occidental sobre el no-europeo/occidental. Esta respuesta es reactiva y proactiva para que el derecho internacional ya deje de ser un proyecto imperial y para transformar y mejorar las condiciones del Tercer Mundo (Mutua, 2000: 31).

El derecho internacional se encuadra en un contexto de intereses económicos y políticos específicos que ciertas instituciones sostienen, y no prestar atención a ésta realidad sería insuficiente (Koskeniemi, 2014: 126). Si consideramos el pasado como un proceso de cambio constante donde diferentes contextos fluyen entre sí, así como una clave para entender nuestro presente y nuestro futuro (ibid.: 119, 128), y si el contextualismo sostiene que el significado de un texto o evento pasado debe ser aislado en el contexto que fue escrito o hecho (ibid.: 127), entonces, el derecho internacional debe ser analizado desde una perspectiva contextual. Por ejemplo, teniendo en cuenta la dinámica de la relación de dominación que ha impregnado el derecho internacional bajo el colonialismo, el imperialismo y el capitalismo.

Investigaciones y análisis jurídicos apuntan a la estrecha relación (o incluso “simbiosis”) entre el colonialismo (la anexión y ocupación territorial de los territorios no-europeos por los Estados europeos) y el imperialismo (la proliferación y expansión del capitalismo industrial y comercial) y el derecho internacional (Gathii, 1998; 2007: 1013-1014).

¿Cómo estamos seguros de que las relaciones jerárquicas establecidas por el colonialismo (o eurocentrismo/occidentalismo más específicamente) han desaparecido del derecho internacional? O mejor aún, desde una perspectiva más dinámica, ¿cómo podemos hacer que el derecho internacional del presente y futuro sea más universal/emancipatorio y no refleje ningún tipo de relación de dominación/explotación jerárquica?

Aunque el derecho internacional se haya vuelto más y más humano y universal a través de la inclusión de diferentes voces e historias locales en las últimas décadas, algunos todavía señalan a las enormes desigualdades de renta y riqueza que aún existen en todo el mundo como resultado de la involucración del derecho internacional en patrones de dominación y explotación colonial (ibid.: 120); el dominio europeo en el discurso internacional (Román, 2000: 1531); o

incluso que las cuestiones raciales no se han abordado de manera significativa en el discurso del derecho internacional (ibid.: 1520). Por ejemplo, el derecho corroboró con el comercio triangular de la trata de esclavos (África - Caribe - Francia - África) (Koskenniemi, 2014: 131); y la historia poscolonial eligió como su marco interpretativo preferido la larga dominación europea de gran parte del mundo no-europeo (ibid.: 128).

Si el colonialismo es una parte fundamental para entender el derecho internacional, entonces el aspecto étnico-racial es un enfoque fundamental para mejorar la naturaleza universal y el nivel de inclusión de la diversidad del derecho internacional, ya que la étnica-raza fue (y sigue siendo en muchos casos) una justificación - junto con la cultura y los niveles de desarrollo desde una perspectiva europea - para la división entre superior (supremacía blanca) e inferior (especialmente los pueblos afro-indígenas) como resultado de la naturaleza del colonialismo, imperialismo, capitalismo y la esclavitud:

“[...] when we talk of culture, of minorities, of difference, of colonialism, of the first and third world, we are engaging in a discourse about race. Until this moment much of international discourse on race has masked the importance of race through the use of these other labels and has avoided race because many find it discomfoting.” (Román, 2000: 1535; énfasis propio)⁴

La adopción de un enfoque crítico, en este caso étnico-racial, del derecho internacional es crucial para ampliar el alcance y la profundidad del diálogo internacional, asegurando la inclusión de diferentes voces, así como desenmascarar la supuesta objetividad del paradigma liberal y dismantelar la realidad de la supuesta retórica humanitaria del derecho internacional (ibid.: 1521). Esto se puede aplicar a la esfera de los derechos humanos y el derecho humanitario⁵. Por ejemplo, en el caso de este artículo que se ocupa del derecho humano a la educación, el marco internacional del derecho a la educación debe ser revisado con el fin de ampliarlo bajo una perspectiva descolonizadora, emancipadora e inclusiva/permisiva de la diversidad y multiculturalidad. Esto es necesario, ya que el tema étnico-racial tiende a no ser tan relevante en estudios, en la sociedad y en la escuela (García-Filice, 2013: 115).

No basta sólo ver los desarrollos legales hechos en papel. La realidad y las condiciones de vida de todas las poblaciones del mundo se deben considerar junto con cualquier tipo de marco jurídico. La metáfora del derecho internacional como un puente entre el pasado y el futuro social mediante el presente social (Allott, 2002: 317) significa que el derecho internacional puede ser un instrumento hacia el cambio y progreso socio-humanitario (o el desarrollo humano sostenible). O, en otras palabras, el derecho es una disciplina normativa que se basa en la experiencia colectiva de la sociedad y contiene un plan para el futuro que va más allá de la mera repetición del pasado (Koskenniemi, 2014: 129). La realidad del desarrollo humano hoy muestra que ciertos grupos de la población de todo el mundo no gozan y no se benefician de sus derechos humanos debido a las prácticas discriminatorias (institucionales y/o subjetivas) que los marginan e inferiorizan.

⁴ Traducción en español por la autora: Cuando hablamos de cultura, minorías, diferencia, colonialismo, primer y tercer mundo, estamos participando en un discurso sobre la **raza**. Hasta este momento gran parte del discurso internacional sobre la raza ha enmascarado la importancia de la raza a través de la utilización de estas otras etiquetas y ha evitado la raza porque a muchos les resulta incómodo.

⁵ Por ejemplo, los TWAIL desconfían del lenguaje de los derechos como una herramienta manipulada por los poderes hegemónicos y se vuelven conscientes del potencial opresivo de la supuesta universalidad de los derechos (Galindo, 2013: 62). Sin embargo, los derechos humanos también se consideran como una herramienta para corregir las desigualdades entre los estados y los pueblos del tercer mundo (ibid.).

Si los mecanismos que fueron establecidos por la era colonial todavía están presentes en nuestra contemporaneidad, y si la etnia-raza fue/es una justificación de estos mecanismos, entonces, un ejemplo de un grupo marginado es la población negra (o indígena) en varias partes del mundo, especialmente en los países que fueron colonizados y/o explotados por otras poblaciones. Un ejemplo más específico es la mayoría de la población negra en Brasil; tema que será discutido a seguir.

La colonialidad del poder y la diferencia colonial

Para entender uno de los desafíos socio-económicos más grandes de un país como Brasil, hay que entender los fenómenos históricos del colonialismo, la esclavitud y el capitalismo, específicamente los efectos adversos que estos mecanismos interdependientes desencadenaron y dejaron profundamente arraigado en la estructura de la sociedad contemporánea. Brasil, así como varios países de América Latina que fueron colonizados por los europeos, cae bajo las teorías de la realidad de América Latina, por ejemplo, la colonización explotadora, la industrialización tardía, la modernización acelerada, el mestizaje de los pueblos, etc. (Moresco y Ribeiro, 2015: 177). Los conceptos sociológicos de la “diferencia colonial” y la “colonialidad del poder” pueden aclarar esto.

El semántico y literario Walter D. Mignolo teorizó el término “diferencia colonial” para explicar las consecuencias de identidad, geopolíticas, culturales y económicas del colonialismo, de la relación dominación/sumisión y la “colonialidad del poder”, especialmente a partir de la colonización de las Américas (2002; 2005). Lo que el término representa se comenzó a percibir con los movimientos de descolonización (o independencia) de finales del siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XX (ibid.: 34). La diferencia colonial fue organizada, y aún es sustentada, por la colonialidad del poder, la cual estableció relaciones complejas entre colonizador y colonizado.

A partir de la “diferencia” (entendida como herida) emerge un imaginario conflictivo, es decir, una construcción simbólica a través del cual una comunidad (étnica, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí mismo (ibid.: 33). La colonización de América por Europa dejó implantado una “doble conciencia” en la mente de las personas que fueron colonizadas y clasificadas subalternas e inferiores en relación a los europeos dominantes y supuestamente superiores. La conciencia de los subalternos se formó y definió en relación al “otro mundo” (ibid.: 38). Esta doble conciencia es consecuencia de la colonialidad del poder y la manifestación de las subjetividades forjadas en la diferencia colonial (ibid.).

La colonialidad del poder, entendida como articulación espacial del poder del sistema-mundo moderno, es un término que se refiere al patrón de poder establecido sobre la idea de la jerarquía racial que se ha creado sobre todo durante el siglo XVI y desde la emergencia del circuito comercial del Atlántico (Mignolo, 2002: 60). El “colonialismo” es un concepto entendido como el otro lado (el lado oscuro) de la modernidad (Mignolo, 2005: 34). Este patrón de poder del sistema-mundo se complementa con el capitalismo y el eurocentrismo⁶ (Quijano, 2005: 113) y está vinculado a la creación de la diferencia colonial (Mignolo, 2002: 61).

⁶ Concepto teorizado por el sociólogo y politólogo Aníbal Quijano (2005), que representa una perspectiva de conocimiento, cuya producción sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, o incluso antiguas, y que en los siglos siguientes se convirtió hegemónico globalmente cubriendo el mismo flujo del dominio de la Europa burguesa. Se constituyó alrededor de las necesidades del patrón mundial del poder capitalista, colonial/moderno, eurocéntrico, establecido a partir de las Américas (ibid.: 115). Es una racionalidad hegemónica que coloniza y anula todas las demás perspectivas de conocimiento (ibid.).

Durante los siglos XVII y XX, Europa estaba interesada en África y América Latina debido a sus riquezas naturales y recursos humanos para poder mantener el capitalismo (Araújo dos Anjos, 2013: 140). Por otro lado, África, su historia y cultura fueron devaluadas y inferiorizadas en comparación con la historia y cultura europea, especialmente durante los siglos XVIII y XIX. Estudiosos europeos, como Hegel abogaban por excluir África de la historicidad judeocristiana, ya que el continente era diferente de la Europa judeocristiana debido a su supuesta inferioridad cultural y desorganización política (Gathii, 1998: 192), así como sus creencias religiosas y espirituales consideradas heréticas.

Estudiosos post-coloniales explican que las actitudes de superioridad racial vinculadas a la religión, como el Cristianismo y el Islam, han justificado la captura y esclavización de millones de africanos (ibid.). Esta supuesta diferencia cultural jerárquica fue también un elemento pilar de la misión civilizadora (religiosa y económica) del proyecto colonial europeo en las Américas (ibid.: 199-200). Estas creencias también se pueden aplicar a las Américas, por ejemplo, en relación a los pueblos indígenas.

El poder del colonialismo convirtió diferencias en valores y jerarquías que se utilizaron para justificar un sistema y mecanismos de explotación en beneficio de pocos y en detrimento de muchos. Por lo tanto, es necesario desmitificar y descolonizar las mentes de los colonizadores y los colonizados con el fin de promover la transmodernidad bajo la ética y la filosofía de la liberación, como teoriza Dussel (ibid.: 73). Raza, clase y género se pueden movilizar para establecer la solidaridad política alrededor de proyectos decoloniales (Bernardino-Costa, 2013: 51). Para avanzar en esta dirección, se necesita de una sensibilización y la movilización sociopolítica decolonial en favor de un nuevo humanismo donde las diferencias de género, raza y clase sean consideradas una riqueza para la creación de una sociedad pluricultural (ibid.: 56).

La desmitificación de conceptos se puede hacer a través de la educación. Ya que las escuelas de los países que fueron colonizados, por ejemplo, tienen el riesgo de aplicar un modelo didáctico y currículo eurocéntrico, los proyectos político-pedagógicos de estas escuelas deben centrarse en desmitificar los conceptos distorsionados de la historia, al igual que promover la diversidad, la cultura local y el multiculturalismo, así como los derechos humanos. La Un investigación mostró que algunos profesores sí tienen la convicción de desmitificar el modelo eurocéntrico. El equipo pedagógico investigado tuvo como objetivo desmitificar la visión eurocéntrica sobre el continente africano y las personas de raza negra construida a través del tiempo, tratando también de no reforzar prejuicios y la discriminación (García-Filice, 2013: 112). Por lo tanto, la educación es una herramienta que puede desmitificar y descolonizar la mentalidad humana, la cultura y el derecho.

La herencia del pasado colonial-esclavista en Brasil

Brasil es un país ejemplar que refleja muchos aspectos de los conceptos de la diferencia colonial y la colonialidad del poder, especialmente durante los primeros siglos de su formación donde el trabajo esclavo y la servidumbre sustentaban la economía nacional (Bernardino-Costa, 2013: 47). Es un país con heterogeneidad socio-racial, formado por pueblos de origen africano, indígena y europeo. Con el proceso de colonización, la población negra brasileña se desarrolló en base a la imposición de valores, formas de pensar, costumbres y formas de producción de la vida material de los colonizadores europeos (Praxedes y Praxedes, 2014: 59). La población negra en el territorio brasileño de esa época - sobre todo los que fueron secuestrados/negociados en África - fue sometida a la esclavitud oficialmente hasta 1888, haciendo de Brasil el último país independiente de América en abolir la esclavitud legalmente.

Vale recordar también sobre los exterminios y el adoctrinamiento de los pueblos indígenas que ya estaban en el territorio brasileño antes de los colonizadores “descubrir” el continente americano.

El colonialismo impuso un modelo eurocéntrico, que fue considerado como supremo y ejerció violencia física y simbólica contra el grupo dominado (ibid.: 60-61). La jerarquía creada entre los grupos étnicos se convirtió en la desigualdad, sobre todo, socioeconómica. Sin embargo, la realidad de la sumisión y explotación de los negros e indios no era la visión que se vendía en el extranjero. Se vendía, por el contrario, la imagen de Brasil como un “paraíso racial” y un “país de riqueza y armonía racial”. Por ejemplo, el discurso externo sobre el patrón de la supuesta convivencia racial en Brasil ignoraba el hecho de que la democracia brasileña fue un mito asimilado por el sentido común y manipulado ideológicamente por sectores de la intelectualidad y élite nacional (Albuquerque y Silva, 2013: 162), evidente en el discurso de Juracy Magalhães, entonces Ministro de Estado de Asuntos Exteriores en las Naciones Unidas en Nueva York durante la vigésima primera sesión ordinaria de la Asamblea General (22 de septiembre de 1966):

“No campo dos problemas sociais e das relações humanas, o Brasil orgulha-se de ter sido o primeiro país a assinar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela última sessão da Assembleia Geral. Dentro das fronteiras do Brasil, na realidade, tal documento não seria tão necessário, uma vez que o Brasil é há muito tempo um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial, onde muitas raças vivem e trabalham juntas e se mesclam livremente, sem medo ou favores, sem ódio ou discriminação [...] todos possuem os mesmos direitos, e todos estão igualmente orgulhosos de serem parte de uma grande nação.” (MRE, 1995)⁷

Durante el siglo XIX, el grupo de intelectuales formados por las ideologías que veían la sociedad bajo parámetros determinísticos y la jerarquía racial indicaban la supuesta superioridad de la raza caucásica y demostraba su insatisfacción por el hecho de que Brasil estaba compuesto por una mayoría negra/mulata y mestiza (Praxedes y Praxedes, 2014: 28). En ese momento, hubo una fuerte tendencia a adoptar mano de obra inmigrante, especialmente europea de raza blanca, ya que se creía que estas personas traerían superioridad racial y conocimiento de los países avanzados, contribuyendo así a la homogeneización, al blanqueamiento de la población y al desarrollo industrial y moral del país (ibid.).

La visión de la necesidad del blanqueamiento continuó durante el siglo XX, sobre todo entre el movimiento intelectual y político a favor de la eugenesia⁸ y la construcción de una sociedad eugenésica, a partir de la inquietud de mejorar racialmente la población mestiza (ibid.: 33-37), por ejemplo, como advocaba la Sociedad de Eugenesia de São Paulo de 1918.

Durante la primera mitad del siglo XX, actores del movimiento eugenésico como Renato Kehl, João Batista Lacerda e Oliveira Vianna, entre otros, estimaban que la población negra sería extinta por completo del país para el año 2012 debido a la supuesta superioridad biológica de la raza blanca y a la degeneración biológica de la población negra (ibid.: 29, 33 y 35). Estas

⁷ Traducción en español por la autora: En el ámbito de los problemas sociales y las relaciones humanas, Brasil se enorgullece de haber sido el primer país en firmar la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, aprobada por la última sesión de la Asamblea General. Dentro de las fronteras de Brasil, de hecho, tal documento no sería tan necesario, ya que Brasil ha sido durante mucho tiempo un ejemplo prominente, y yo diría que hasta el primero, de ser una verdadera democracia racial, donde muchas razas viven y trabajan juntas y se mezclan libremente, sin temor ni favores, sin odio o discriminación [...] todos tienen los mismos derechos, y todos son igualmente orgullosos de formar parte de una gran nación.

⁸ La eugenesia es el estudio de la selección consciente de los individuos para promover el progreso o empobrecer las cualidades físicas, mentales y morales de la especie humana.

ideologías se aproximaban a una concepción de la eugenesia más negativa y racista que coincidía con el contexto político internacional en la década de los años treinta, con el ascenso del nazismo en Alemania (ibid.: 34).

Para contrarrestar este movimiento, autores y estudiosos como Edgard Roquette-Pinto, Fróes da Fonseca, Fernando Magalhães, Gilberto Freyre e Artur Ramos, entre otros, se manifestaban contra el racismo, como hicieron, por ejemplo, en el Manifiesto de los intelectuales brasileños contra el racismo. Los intelectuales brasileños contra el racismo abogaban por una democracia, donde el mestizaje racial llevaría a una hibridación de la población normal y saludable, un elemento clave en el proceso de mejoramiento de los grupos raciales (ibid.: 35).

Debido a la política de inmigración europea y el enraizamiento de la ideología del blanqueamiento, la población negra del país cayó del 58% al 35,8%, mientras que la población blanca aumentó del 38,1% al 63,5% entre 1872 y 1940, respectivamente, según el censo demográfico (Dias Silva, 2013: 15). La población negra y la blanca se han mantenido relativamente estables numéricamente, pero siempre con más blancos que negros hasta el año 2010, cuando el número de negros superó la cantidad de los blancos por un par de puntos porcentuales (ibid.). Este aumento no tiene que ver exclusivamente con un aumento de las tasas de fertilidad o una disminución de las tasas de mortalidad, pero se debe principalmente a la identificación racial (auto-declaración) con la categoría negra (negro/mulato o mestizo), como si las personas hubiesen ganado más confianza para identificarse como negras (Ipea, 2011: 17-18).

Incluso después de la independencia en 1822, el gobierno brasileño no dio prioridad a la construcción de una identidad nacional en armonía con la diversidad y multiculturalidad de la población brasileña. Por ejemplo, la esclavitud fue abolida sólo en 1888 y los debates durante ese periodo mostraban una variedad de opiniones diferentes sobre el tema (Theodoro, 2008: 168).

Negros, indígenas, mujeres, no-cristianos, homosexuales y no-propietarios (es decir, las poblaciones que se consideran fuera de los grupos elitistas de la sociedad dominante) siguieron sufriendo prejuicios, lo cual se tradujo en grandes dificultades para que estos grupos pudiesen avanzar socioeconómicamente en la sociedad brasileña (Guimarães-Iosif, 2009: 87). Las desigualdades pueden ser creadas de manera intersectorial entre los ejes de poder (raza, etnia, clase, género), ya que éstos se cruzan y se superponen (Bernardino-Costa, 2013: 48). Las desigualdades pueden surgir del racismo, de las relaciones patriarcales, de la opresión de clase, y de otros ejes de poder y discriminación (ibid.). La abolición de la esclavitud no equivalió a la superación de la jerarquía racial y de género que existía en la época colonial:

“Em outras palavras, se homens negros e mulheres negras abandonavam a condição legal de escravos, isto não significava que suas imagens e corpos não estivessem sob controle do padrão de dominação que estamos nomeando de colonialidade do poder.” (ibid., 2013: 47)⁹

La tentativa de construir una sociedad multicultural y multirracial no hizo de Brasil un país inmune al flagelo del racismo y la intolerancia racial (República Federativa del Brasil, 2003: 3). Entonces, ante la cruel realidad del colonialismo y la esclavitud, ¿cuál es la forma de erradicar el prejuicio, la intolerancia y la discriminación racial? Se tiene que empezar en la escuela, a través de la educación, porque además de ser una cuestión política, es una cuestión cultural y subjetiva del ser humano.

⁹ Traducción en español por la autora: En otras palabras, si los hombres negros y las mujeres negras abandonaban la condición jurídica de esclavos, esto no significaba que sus imágenes y cuerpos estuviesen bajo el control del patrón de dominación que estamos nombrando como colonialidad del poder.

El Ministerio de Educación de Brasil ha afirmado que la calidad de la educación básica tiene como objetivo enfrentar la desigualdad social en el país y garantizar la educación como un derecho humano (MEC/Sase, 2014: 32). Sin embargo, el sistema escolar brasileño perpetúa un sistema mantenedor de mecanismos de discriminación y exclusión (Guimarães-Iosif, 2009: 76), por no mencionar el déficit de calidad que el sistema público enfrenta.

Investigaciones muestran que el prejuicio existe en las escuelas brasileñas con respecto a la etnia, el color de piel, la discapacidad, el género, la generación, el nivel socioeconómico y habitacional (Mazzon, 2009: 352). Las principales víctimas son los estudiantes, especialmente los negros, homosexuales, pobres, así como los profesores pueden ser víctimas de actos discriminatorios (o *bullying*¹⁰) (ibid.: 352-353). La investigación de Mazzon muestra que las escuelas que tienen altos niveles de prejuicio y discriminación, tienen peores resultados en la *Prova Brasil*¹¹ (ibid.: 354).

Para erradicar los mecanismos perversos, el respeto a la diferencia, diversidad y tolerancia debería ser estratégico en el sistema escolar de Brasil y en la sociedad (cultura) en general. La escuela debe ser un lugar esencial que también fomente la diversidad y la mitigación de los prejuicios y la discriminación (ibid.: 355). El currículo, el entorno escolar, los servidores, los profesores, los estudiantes y la comunidad tienen que asimilar estos cambios profundamente y a largo plazo con apoyo financiero, material y técnico-pedagógico por parte del Estado y sus entidades federales a través del Ministerio de Educación y las secretarías de educación. También es de suma importancia el papel de la sociedad civil organizada, la comunidad local y las familias. Este proceso puede favorecer cambios de mentalidad, hábitos y cultura.

El gran desafío es detener ese sistema perverso y evitar el desarrollo de una sociedad altamente desigual, en lugar de democrática, donde un pequeño grupo de ciudadanos disfrutan de más derechos que la mayoría (Guimarães-Iosif, 2009: 85). La interrupción se puede efectuar a través de la emancipación de los servidores, maestros y estudiantes, a partir de la erradicación de la ignorancia, los prejuicios y el etnocentrismo (por ejemplo, el eurocentrismo/occidentalismo). Para que el derecho a la educación se realice plenamente, la educación debe conducir a la emancipación y debe reflejar un diálogo en el que los representantes de los diferentes grupos políticos, religiosos, sociales, etc., tengan voz (Praxedes y Praxedes, 2014: 63).

Por lo tanto, la educación y la escuela deben hacer frente a la desigualdad y los prejuicios a fin de fortalecer una ciudadanía democrática, es decir, una educación global emancipadora basada en los derechos humanos fundamentales (Guimarães-Iosif, 2009: 83). Además de la familia, la escuela es el lugar donde la formación para la convivencia con los demás (con el no-ídéntico) comienza. La escuela es, pues, un ejemplo de la convivencia en una sociedad multicultural (Praxedes y Praxedes, 2014: 63). Aunque, mirando más detalladamente dentro de la propia escuela, se pueden identificar mecanismos de violencia simbólica que les quita la autoestima a los servidores, profesores y aprendices conduciéndolos al quietismo, al bajo rendimiento escolar y a la deserción escolar (ibid.: 64). El respeto a la diversidad y la tolerancia son de importancia estratégica para erradicar estos mecanismos perversos y discriminatorios.

¹⁰ *Bullying* es la manifestación de prejuicios y actitudes discriminatorias por parte de estudiantes, profesores, directores, empleados o familiares a través de actos de humillación, agresión y acusación injusta contra los demás, en especial contra el otro que es diferente (Mazzon, 2009: 354).

¹¹ La *Prova Brasil* es una evaluación educativa anual elaborada por el gobierno brasileño para medir el rendimiento y calidad de la educación básica.

El derecho a la educación y la lucha contra la discriminación racial

El marco jurídico internacional del derecho a la educación

La educación no es sólo un fin sino un medio: el medio para que la humanidad logre y mantenga un desarrollo sostenible y una paz duradera. Es así que la educación - como un medio y un fin para el desarrollo humano - es un componente esencial de la vida humana y se traduce en derecho humano. El derecho a la educación se declaró oficialmente un derecho humano a nivel internacional en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Es importante que la educación sea inclusiva y no-discriminatoria a fin de evitar la exclusión/marginación de ciertos grupos de la sociedad. Actos discriminatorios ejercidos directa o indirectamente hacia algunos grupos dentro del sistema de educación pueden generar efectos socioeconómicos negativos en el mercado de trabajo y la sociedad - como por ejemplo, una mano de obra pobre y débil, el subempleo, el desempleo, salarios injustos, mercados menos competitivos y diversificados, la intensificación de la violencia, la delincuencia, la inseguridad, etc.

La educación de calidad e inclusiva es un derecho humano fundamental para la realización de todos los derechos humanos. La educación, por lo tanto, es una clave vital para el desarrollo humano sostenible, ya que el desarrollo como proceso *necesita* y como ambiente *permite* la realización de los derechos humanos. Sin embargo, el derecho a la educación se suele reducir a la inscripción de los estudiantes en la escuela (Guimarães-Iosif, 2009: 74) o las tasas de alfabetización y la igualdad de género en la educación. Un ejemplo es el objetivo de educación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el de asegurar que todos los niños y las niñas hayan terminado la educación primaria en el año 2015¹².

Este objetivo, sin embargo, ni tiene en cuenta ni se refiere a una educación de calidad, por lo menos de manera explícita, ya que la resolución de las Naciones Unidas (ONU) que adoptó los ODM no lo hizo. No obstante, esto ha sido superado gracias a la adopción del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) que pretende garantizar la educación inclusiva y equitativa de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. El ODS 4 es un objetivo más amplio y holístico más consciente de los efectos de largo plazo que el ODM 3, que de una manera reduce la educación a meras tasas de matriculación escolar.

Aunque estos elementos son importantes, otros factores como la formación docente, los contenidos curriculares, el rendimiento escolar, los principios de respeto y tolerancia, y las diferentes realidades y condiciones del entorno escolar, se suelen dejar a un lado al medir el nivel de realización del derecho a la educación. El derecho a la educación debe ser pensado, además de accesible, como una formación integral para la realización del potencial humano sin discriminación alguna. La realización del derecho a la educación debe comprender la participación de toda la escuela en todo el entorno cultural y de la comunidad en donde opera (Haddad, 2003: 124).

El derecho a la educación está presente en más de 60 tratados y declaraciones internacionales y regionales sobre derechos humanos. Como derecho fundamental, el derecho a

¹² Versión original en inglés del ODM en educación declara lo siguiente: “To ensure that, by the same date, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling and that girls and boys will have equal access to all levels of education.” (UN, 2000).

la educación está presente en alrededor del 90% de las constituciones de todo el mundo y en la mayoría de los países existe una legislación nacional sobre la educación (Elkins et al., 2010). Los instrumentos que tienen el mayor potencial con respecto al monitoreo y cumplimiento de las obligaciones del derecho internacional son aquellos que son *jurídicamente vinculantes* para los Estados Partes, es decir, aplicables domésticamente después de la ratificación.

La Declaración, sin embargo, no es un instrumento de derecho internacional jurídicamente vinculante, es decir, no responsabiliza a los Estados por el cumplimiento de su contenido, ya que es solo una “declaración”. Fue concebida como inspiración para la posterior adopción de un tratado internacional sobre los derechos humanos, una meta que se alcanzó en 1966 con la adopción del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Dimitrijevic, 2006: 8). Sin embargo, la Declaración ha sido considerada como parte del derecho internacional consuetudinario por la Corte Internacional de Justicia, por ejemplo, en el caso Estados Unidos v. Irán (1980: para. 91), así como durante los eventos internacionales de derechos humanos, por ejemplo, la Conferencia Internacional de Derechos Humanos en Teherán de 1968, que adoptó la Proclamación que declaró la Declaración una obligación para los miembros de la comunidad internacional¹³ (ONU, 1968: par. 2).

El primer instrumento internacional jurídicamente vinculante exclusivamente sobre el derecho a la educación es la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada en 1960 por la Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La Convención establece la esencia del derecho humano a la educación basada en el principio de la no-discriminación.

La adopción de la Convención se debe en parte al contexto de la discriminación y segregación en la educación bajo el régimen del apartheid en Sudáfrica (Coomans, 2007: 190) impuesta por los gobiernos del Partido Nacional de Sudáfrica entre 1948 y 1994. El apartheid se institucionalizó formalmente cuando el partido conservador más radical y racista tomó el poder en 1948. Se estableció un régimen separatista basado en la pertenencia étnico-racial, es decir, en el color de la piel (Colombo, 2002: 39). La separación se produjo en lugares y servicios públicos, como escuelas, transporte público, bares, restaurantes, oficinas públicas, etc., mientras que la concesión de los derechos políticos estaba reservada para la minoría (en número) blanca, en otras palabras, los descendientes de los poderosos colonizadores blancos (Colombo, 2002: 40).

El aspecto crítico que se plantea aquí es la ideología radical detrás de ese régimen: una ideología racista que pretende disminuir “el otro” (el supuesto “inferior”) y prevenir cualquier posible forma de contacto entre los diferentes grupos existentes, ya que era visto como una fuente potencial de contaminación. Socialmente, esto se traduce en un doble caso de discriminación: estos grupos minoritarios nativos son excluidos y subyugados por quienes tienen el poder socio-económico y político, y son sometidos a prejuicios negativos que tienden a limitar sus posibilidades de realización de su pleno auto-desarrollo y sus posibilidades de integración y participación en la sociedad. Sus posiciones sociales, políticas y económicas siguen marginadas. Por tanto, es un problema de oportunidades para adquirir los recursos sociales que permitan la

¹³ En este artículo, el término “comunidad internacional” se refiere a los gobiernos nacionales que están representados por sus respectivos funcionarios diplomáticos dentro del sistema de las Naciones Unidas (ONU), por ejemplo, las Delegaciones Nacionales Permanentes con sede en la ONU en Nueva York o la UNESCO en París, que interactúan en las instancias internacionales para adoptar e implementar instrumentos de derecho internacional relativos a la educación, y en general a la primacía del derecho internacional (*international rule of law*). La primacía del derecho es un valor fundamental de la ONU y un principio de gobierno con el que las personas, instituciones y entidades se responsabilizan ante las leyes que se promulgan, aplican y adjudican, y que son compatibles con los derechos humanos y las normas y pautas internacionales (ONU, 2012: 23).

plena y digna realización de un individuo y su movilidad social; elementos estos que contribuyen a sostener los principios democráticos que han ayudado a la comunidad internacional dejar un violento pasado atrás y esforzarse por una cultura de paz.

El Comité de Convenciones y Recomendaciones de la UNESCO es el órgano que monitorea la aplicación de la Convención y examina los resultados de las consultas periódicas de los Estados miembros sobre la implementación junto con la cooperación técnica del Programa del Derecho a la Educación de la UNESCO, además de examinar comunicaciones relativas a casos y asuntos relacionados con el derecho a la educación, entre otros.

Los primeros cinco artículos de la Convención constituyen las disposiciones que se deben aplicar domésticamente por los Estados Partes. Aparte de por ser una “Convención”, el carácter jurídicamente vinculante se puede identificar en su artículo 4, que establece que:

“Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen, además, a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza”.

Además de garantizar y definir el derecho a la educación, la Convención define el término “discriminación”. Según los artículos 1 y 2, la discriminación es

“[...] toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:

- a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;
- b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;
- c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o
- d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.” (énfasis propio)

El artículo 3 sanciona el principio de la no-discriminación en relación a la admisión de estudiantes en las escuelas; a la igualdad de trato (basado en el mérito y necesidad) en el ámbito de gastos escolares y asistencia financiera; a la no existencia de restricciones o preferencias fundadas únicamente en el hecho de que los alumnos pertenezcan a un grupo determinado; y la igualdad de acceso a la educación entre nacionales y súbditos extranjeros residentes en el territorio.

El artículo 4 establece las disposiciones básicas para ser cumplidas por los Estados Partes bajo el principio de la no-discriminación:

- a. Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior; velar por el cumplimiento por todos de la obligación escolar prescrita por la ley;
- b. Mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza proporcionada;
- c. Fomentar e intensificar, por métodos adecuados, la educación de las personas que no hayan recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido en su totalidad, y permitirles que continúen sus estudios en función de sus aptitudes;
- d. Velar por que, en la preparación para la profesión docente, no existan discriminaciones.”

El artículo 5, que coincide con el párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración, establece los principios y objetivos de la educación. La educación tendrá por objetivo realizar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. La educación favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos, y contribuirá con las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Este artículo también garantiza a los padres (o tutores legales) el derecho a elegir para sus hijos(as) los “establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que puedan fijar o aprobar las autoridades competentes”, así como “la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones”.

En cuanto a los miembros de las minorías nacionales, se les reconoce el derecho a ejercer sus propias actividades educativas, incluyendo el mantenimiento de las escuelas y, en función de la política de educación de cada país, el uso o la enseñanza de su propia lengua. La inscripción en las escuelas mantenidas por esas minorías debería ser opcional. Estas minorías también deben mantener el nivel de la educación establecida a nivel nacional. Este derecho, sin embargo, no puede ser ejercido de forma para evitar que las minorías comprendan la cultura y lengua de la sociedad dominante y participen en sus actividades, o comprometan la soberanía nacional.

Por lo tanto, la Convención tiene el potencial de servir como una herramienta eficaz que responsabiliza a sus Estados Partes guiándolos hacia alcanzar el objetivo de mejorar la educación, así como las condiciones sociales de su población, lo cual contribuiría a mejorar la condición socioeconómica humana a nivel global.

Según el Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación, Kishore Singh, la Convención constituye la fundación del edificio del marco jurídico internacional establecido por los instrumentos normativos de Derechos Humanos de la ONU sobre el Derecho Humano a la Educación. La Convención sirve como una herramienta para combatir y superar las desigualdades persistentes y las disparidades en la educación en todo el mundo. Estos últimos, además de la marginación y la exclusión, son efectos negativos provocados por la globalización y el fracaso de la gobernanza (Singh, 2011: 7). Es fundamental hacer hincapié a la importancia del principio de la no-discriminación, ya que la marginación (sea por causa de las políticas nacionales o por los efectos siniestros de la globalización y el capitalismo) es un reto global que limita a un individuo o grupo de poder disfrutar de sus derechos humanos garantizados en todos los niveles (local, nacional, regional e internacional).

En 1966, otro instrumento internacional jurídicamente vinculante garantiza el derecho a la educación: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El Pacto reitera las principales disposiciones de la Convención en artículos 13 y 14 y su respectivo Protocolo Facultativo le otorga al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales la competencia de recibir y examinar las comunicaciones recibidas de personas que alegan violaciones de los derechos sancionados en el Pacto. Además, en 1999 el Comité aprobó las observaciones generales N° 11 sobre el artículo 14 del Pacto, y N° 13 sobre el derecho a la educación como sancionado por el artículo 13 del Pacto. Estas observaciones generales del Comité interpretan y elaboran con más detalle la esencia del derecho a la educación y de los planes nacionales de acción para la educación básica.

Las obligaciones de respetar, proteger y garantizar el derecho a la educación que los Estados deben cumplir giran en torno al esquema de las “4-A”, entendido como directriz de la esencia del derecho a la educación. Este esquema fue desarrollado por Katarina Tomaševski, ex Relatora Especial sobre el derecho a la educación de la ONU. El esquema fue utilizado por el

Comité para aclarar la base normativa prevista en el artículo 13 del Pacto en la observación general No. 13 sobre el derecho a la educación. Las “4-A” son las cuatro características interrelacionadas y fundamentales de la educación y establece que la educación debe estar disponible (*available*) y ser accesible (*accessible*), aceptable (*acceptable*) y adaptable (*adaptable*).

La disponibilidad implica que las instituciones y los programas de educación deben estar disponibles en cantidad suficiente en un país. La funcionalidad de estas instituciones también depende del contexto en el que operan, es decir, tener edificios u otro tipo de instalaciones, aseos para ambos sexos, agua potable, profesores bien capacitados y bien remunerados, materiales didácticos, bibliotecas, laboratorios de computación, etc.

La accesibilidad implica que las instituciones y los programas de educación deben ser accesibles a todos en el país, sin discriminación alguna: 1) especialmente para los grupos más vulnerables, por ley y en la práctica; 2) dentro de un alcance físico seguro y conveniente (por ejemplo, una escuela en el propio barrio) o por medio de la tecnología moderna (por ejemplo, mediante el acceso a un programa de educación a distancia); y 3) ser económicamente accesible por todos. Los Estados tienen la obligación de proporcionar educación básica gratuita para todos y progresivamente expandir la gratuidad para la educación secundaria y superior.

No es suficiente garantizar la disponibilidad y accesibilidad; la educación debe ser de buena calidad. La aceptabilidad requiere que la forma y el contenido de la educación, por ejemplo, los métodos, el currículo escolar y la enseñanza deben ser aceptables, es decir, deben ser pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para los estudiantes y los padres (o tutores legales). Esto significa que la educación debe respetar los objetivos y las normas de educación mínimas adoptadas nacional e internacionalmente.

Por último, la adaptabilidad implica que la educación debe ser flexible para adaptarse a las necesidades de las sociedades en transformación y responder a las necesidades de los estudiantes y comunidades dentro de su propio contexto social y cultural, especialmente a fin de incluir a los marginados.

El marco jurídico internacional contra la discriminación racial

Brasil se ha comprometido con varios tratados internacionales que garantizan a los individuos dentro de su jurisdicción territorial diversos derechos humanos, como el derecho a la educación, la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, la igualdad y la tolerancia, etc. A continuación se muestra una lista de los tratados internacionales más importantes en el contexto de la discriminación racial en general, y en el marco del derecho a la educación que el Estado brasileño ha ratificado:

- La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 14 de diciembre de 1960 (el 6 de septiembre de 1968);
- La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 20 de noviembre de 1963 (ratificada el 8 de diciembre de 1969);
- La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de 18 de diciembre de 1979 (ratificada el 1 de febrero 1984);
- La Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 10 de diciembre de 1984 (ratificada el 28 de septiembre de 1989);
- La Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989 (ratificada el 24 de septiembre de 1990);
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ratificada el 24 de enero, 1992);

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales (ratificada el 24 de enero de 1992);
- La Convención Americana sobre Derechos Humanos (“Pacto de San José”) de 22 de noviembre de 1969 (ratificada el 25 de septiembre de 1992);
- La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (“Convención de Belém do Pará”) de 9 de junio de 1994 (ratificada el 27 de noviembre de 1995);
- El Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (“Protocolo de San Salvador”) de 17 de noviembre de 1988 (ratificado el 21 de agosto de 1996);
- El Protocolo Facultativo de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (ratificado 28 de junio de 2002).

También existen otros documentos internacionales en el área no necesariamente jurídicamente vinculantes, tales como:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948;
- La Recomendación relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 14 de diciembre de 1960;
- La Declaración sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 20 de noviembre de 1963;
- La Declaración y el Programa de Acción de Viena de 25 de junio de 1993;
- El Marco de Acción de Dakar de 28 de abril de 2000;
- La Declaración y el Programa de Acción de Durban de 8 de septiembre de 2001;
- La Declaración de Incheon de 21 de mayo de 2015.

A continuación se analizará el contenido de los tratados internacionales de mayor importancia en las áreas de la discriminación racial y la educación.

Por haber ratificado la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, el Estado brasileño se comprometió a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas, así como garantizar el derecho de todos a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color u origen nacional o étnico, particularmente en relación al goce del derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión; el derecho a la libertad de opinión y expresión; los derechos económicos, sociales y culturales; y el derecho a la educación y formación, entre otros (artículo 5). Brasil también se ha comprometido a adoptar medidas inmediatas y eficaces en el campo de la educación, cultura e información, con el fin de eliminar los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y promover la comprensión, tolerancia y amistad entre naciones, grupos raciales o étnicos (artículo 7).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales garantiza que los derechos económicos, sociales y culturales del Pacto sean ejercidos por individuos “sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social” (artículo 2). El artículo 13 garantiza específicamente el derecho a la educación como en la Convención de 1960.

Además de asegurar y definir el derecho a la educación, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960 define la “discriminación” como fue visto anteriormente. Al ser signatario de la Convención, el Estado

brasileño tiene la obligación de garantizar y poner en práctica una educación que tenga el objetivo de desarrollar plenamente la personalidad humana y fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (artículo 5).

La Convención sobre los Derechos del Niño también garantiza el derecho a la educación (artículo 28) y define cual es este tipo de educación (artículo 29). El artículo 30 garantiza a los niños y niñas que pertenezcan a un origen étnico, religioso o lingüístico o de origen indígena, el derecho de gozar de su propia vida cultural, de profesar y practicar su propia religión o utilizar su propio idioma con otros miembros de su grupo. El Estado brasileño tiene que respetar el derecho de los niños y las niñas a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, así como garantizar la libertad de manifestar su propia religión o creencia, lo cual está sujeto a las limitaciones prescritas por la ley y que son necesarias para proteger la seguridad pública, el orden, la salud o la moral o los derechos y libertades fundamentales de los demás (artículo 14). Los derechos de la Convención deben ser garantizados para todos los niños y las niñas “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.” (artículo 2)

En su preámbulo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos pone a la dignidad inherente al ser humano como el fundamento de su derecho a los derechos humanos universales que surgen de la memoria de las atrocidades que fueron llevadas a cabo durante los períodos de guerra y conflicto. La Declaración consagra los derechos y libertades “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (artículo 2); y el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, y la libertad de cambiar de religión o de creencia, “así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.” (artículo 18)

La Declaración también garantiza el derecho a la educación - una educación que fomente el pleno desarrollo de la personalidad humana, fortalezca el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, y favorezca la comprensión, tolerancia y amistad entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos (artículo 26).

Otra declaración también muy influyente es la Declaración de Viena y el Programa de Acción que establece directrices para que los Estados mejoren la implementación de los principios y derechos consagrados en la misma. Por ejemplo, en la parte B del Programa (Tolerancia Igualdad y Dignidad) hay provisiones para que los Estados tomen acciones dirigidas a erradicar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas de intolerancia. Esta parte le da atención especial a los grupos vulnerables, como las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas; pueblos indígenas; trabajadores migrantes; mujeres; niños y niñas.

Algunas consideraciones sobre el marco internacional

Es evidente que una comunidad internacional basada en el respeto de la dignidad humana, igualdad, diversidad, y por lo tanto, los derechos que son inherentes al ser humano, surgió y se ha consolidado. Es una comunidad compuesta por Estados soberanos que juegan un papel en la toma de decisiones de carácter social, económico y ambiental, entre otros, en todo el mundo. Estos procesos históricos están en armonía con las creencias de los historiadores

franceses que defienden una historia económica y social que se acerca cada vez más a la sociedad (a los individuos) (Hartog, 2003: 23), así como con las teorías del derecho natural de desarrollo social del politólogo Thomas Paine (Loughlin 2010: 53). Esto también muestra que la comunidad internacional es cada vez más descolonizadora, en relación a la época del origen del derecho internacional.

Sin embargo, los instrumentos internacionales todavía dejan un espacio de “ambigüedad” y establecen normas “mínimas” para permitir que los Estados las interpreten y apliquen domésticamente (Derry-Malone, 2012: 3). Por lo tanto, no sirve imponer regulaciones estrictas que limiten el poder de un Estado. Los Estados, incluso, pueden formular reservas para no estar obligados a ciertas disposiciones de un tratado o invocar cláusulas de un tratado que acepten restricciones de derechos humanos en ciertas circunstancias.

Por definición, las normas internacionales no tratan de ser tan ortodoxas para que los Estados tengan espacio suficiente para adaptarlas y aplicarlas. Aunque este marco jurídico internacional pueda parecer detallado e imponente, siempre habrá problemas de implementación a nivel nacional, ya que las realidades culturales, socioeconómicas, políticas y administrativas de los Estados son muy diferentes entre sí y cada uno tiene sus propios desafíos nacionales que pueden obstaculizar la protección y realización de los derechos humanos de su población. Aun así, las normas de derecho internacional son cruciales, porque sirven como directrices de las normas mínimas que los Estados deben cumplir para alcanzar y garantizar los derechos humanos y el bienestar de su población.

Además, dado que el derecho internacional tiene también por objeto establecer criterios mínimos, hay otros criterios que pueden llegar a ser esencial en el tiempo y con la aparición de pruebas que todavía no son parte del derecho. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo ampliar la definición del derecho a la educación sobre la base de los datos analizados en relación a la discriminación racial en la educación en Brasil. El objetivo es utilizar elementos de la desigualdad para ampliar la definición del derecho a la educación con el fin de hacerla todavía más universal y emancipadora. La nueva definición todavía sería universal debido a la naturaleza universal de los principios de la igualdad y dignidad humana, que no deberían poner en peligro la diversidad cultural u otras particularidades de los países.

Además de la distinción entre los titulares de derechos y deberes, hay quienes “tienen” y los que “no tienen”, es decir aquellos que se benefician y disfrutan de sus derechos y los que no pueden. En Brasil, a pesar de que existe un marco jurídico nacional suficientemente amplio, y que refleja las normas internacionales, hay grupos de la población que son marginados de la sociedad. Estos grupos sufren de discriminación y desigualdades socio-económicas y educativas. El derecho a la educación en Brasil no es aprovechado por todos de manera igual, por lo que encuentra desafíos para su realización como se demostrará más adelante.

El derecho a la educación y la lucha contra la discriminación racial en Brasil

¿Cómo trata el Estado brasileño el asunto de la discriminación racial en las escuelas en su marco jurídico y político? Brasil es un Estado democrático destinado a garantizar el ejercicio de los derechos sociales e individuales, la libertad, la seguridad, el bienestar, el desarrollo, la igualdad y la justicia para su población. Por lo tanto, Brasil debería tener un marco jurídico que garantice la tolerancia, el respeto y la igualdad ante la ley y prohíba la discriminación de cualquier tipo. Sin embargo, en el pasado, este no era el caso.

Desde la época colonial y hasta un poco después de la independencia, el Estado brasileño promovía políticas de discriminación. Se pueden identificar varios actos oficiales que contribuyeron de manera substancial a la marginación de la población negra en Brasil:

- **Bula Dum Diversas (16 de junio de 1452):** permitió la invasión, búsqueda y subyugación de sarracenos y paganos y otros infieles y enemigos de Cristo, y su reducción a la esclavitud perpetua.
- **Decreto N° 1.331-A (17 de febrero de 1854):** el artículo 69 de este decreto, el cual aprobó y reguló la reforma de la educación primaria y secundaria del Municipio de la Côrte, explícitamente prohibió el derecho a la educación de algunos grupos de la población, especialmente la población que era predominantemente negra: “*Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos.*”¹⁴
- **Ley de Tierras N° 601 (18 de septiembre de 1850):** dispuso sobre las tierras desocupadas del Imperio, permitiendo la propiedad de tierras sólo mediante la compra (artículo 1): “*Ficam prohibidas as aquisições de terras devolutas por outro titulo que não seja o de compra.*”¹⁵
- **La Guerra del Paraguay (1864-1870):** si se debió a la necesidad de ampliar el ejército nacional o al deseo de reducir la población negra del país (Batista, 2010), la guerra fue una justificación para que los negros (esclavizados) fuesen a luchar por su propia libertad en las filas militares de la guerra. Sin embargo, este deseo de libertad costó la propia vida de muchos. Un ejemplo fue el de los lanceros negros del estado Rio Grande do Sul y el combate de Porongos, donde se alegaba que 80 de cada 100 muertos eran negros (Justino, 2008). También se afirma que durante la guerra el ejército brasileño puso a la población negra en la parte delantera, lo que resultó en un gran número de muertos (Santos Ofm).
- **Ley N° 2.040 - “Ley del Vientre” (28 de septiembre de 1871):** declaró el estado libre de los hijos de las mujeres esclavas que nacieron desde la fecha de esta Ley, liberó a los esclavos de la Nación y otros, y dispuso sobre la creación y tratamiento de aquellos hijos menores y sobre la liberación anual de esclavos. Se afirma que esta Ley que se pensaba ser buena, sólo tenía el objetivo de destruir la familia negra, separando a los niños de los padres, quienes luego huyeron a los quilombos o se convirtieron en los primeros niños abandonados (Ofm Santos). El artículo 1 de la Ley establece que:

“[...] os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre. § 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.”¹⁶

¹⁴ Traducción en español por la autora: No serán admitidos para la inscripción, ni podrán frecuentar las escuelas: § 1 Los niños que sufren de enfermedades contagiosas. § 2. Los que no han sido vacunados. § 3 Los esclavos.

¹⁵ Traducción en español por la autora: Quedan prohibidas las adquisiciones de terrenos baldíos por otro título que no sea el de compra.

¹⁶ Traducción en español por la autora: los hijos de una esclava que nacieron en el Imperio desde la fecha de esta ley serán considerados de condición libre. § 1 - Los llamados hijos menores de edad se quedarán bajo el poder o bajo la autoridad de sus madres, quienes tendrán la obligación de criarlos y tratarlos hasta la edad de ocho años completos. Cuando el hijo de la esclava tenga esta edad, el patrón de la madre tendrá la opción, o de recibir del Estado una compensación de 600\$000, o de usar los servicios del menor hasta la edad de 21 años. En el primer caso, el Gobierno recibirá al menor y le dará destino, de acuerdo con esta ley.

- **Ley N° 3.270 - “Ley del Sexagenario” (28 de septiembre de 1885):** reguló la extinción gradual del elemento servil. Esta Ley fue polémica, ya que su artículo 3 declaró la libertad de los esclavos de 60 años, una edad que hizo del ex-esclavo una fuerza de trabajo infravalorada:

“§10. São libertos os escravos de 60 anos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta lei, ficando, porém, obrigados a título de indenização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de três anos. §11. Os que forem maiores de 60 e menores de 65 anos, logo que completarem esta idade, não serão sujeitos aos aludidos serviços, qualquer que seja o tempo que os tenham prestado com relação ao prazo acima declarado.”¹⁷
- **Decreto N° 528 (28 de junio de 1890):** reguló el servicio de entrada y ubicación de los inmigrantes y mano de obra para Brasil, específicamente provenientes de Europa, y prohibió la entrada de los no-europeos:

“Art. 1 É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas. [...]”

Art. 7 O Estado concederá ás companhias de transporte marítimo que o requererem a subvenção de 120 francos pela passagem de cada immigrante adulto que ellas trasportarem da Europa para os portos da Republica [...]”

Art. 20 Todo o proprietario territorial, que desejar collocar immigrantes europeus em sua propriedade, tem direito aos favores constantes deste decreto, desde que sejam preenchidas as condições aqui estipuladas.”¹⁸
- **Creación de las colonias europeas en Brasil durante el siglo XIX:** la creación de colonias imperiales y/o privadas, en su mayoría alemanas en el estado Rio Grande do Sul, fue un fenómeno socioeconómico, político y lucrativo del siglo XIX (Horn-Iotti, 2003: 3 12). Por ejemplo, la Decisión N° 80 del 31 de marzo 1824 contribuyó a la creación de la colonia imperial de São Leopoldo, cerca de la ciudad de Porto Alegre; así como la Ley N° 514 del 28 de octubre 1848 que concedió tierras públicas a las provincias para la colonización. Entre 1840 y 1850, se organizaron 20 colonias (33% imperiales y 67% privadas), datos que continuaron creciendo hasta principios del siglo XX (ibid.: 6-13), principalmente debido a que la mano de obra europea era una solución a los problemas agrícolas y de los terratenientes vinculados al café que fueron consecuencia del proceso de la abolición de la esclavitud (ibid.: 24).
- **Aislamiento Territorial de las poblaciones de bajos ingresos y negra del centro a la periferia:** un ejemplo es el barrio de la Restinga, en la ciudad de Porto Alegre del estado Rio Grande do Sul. Este barrio que fue declarado oficial a través de la Ley N° 6571 de 1990, gracias al trabajo y compromiso de su comunidad (Coordenação de Memória

¹⁷ Traducción en español por la autora: §10. Son libres los esclavos de 60 años de edad, completos antes y después de la fecha de la entrada en vigor de esta ley, quedándose, sin embargo, obligados a título de compensación por su liberación, a prestar servicios a sus antiguos patrones durante tres años. §11. Los que tienen más de 60 y menos de 65 años, tan pronto que cumplan esta edad, no estarán sujetos a los servicios antes mencionados, independientemente del tiempo que hayan prestado con respecto a la fecha límite indicada anteriormente.

¹⁸ Traducción en español por la autora: Art. 1 es totalmente libre la entrada en los puertos de la República, de los individuos válidos y aptos para trabajar, que no sean sujetos de acción criminal de su país, con la excepción de los indios de Asia o África quienes solamente a través de la autorización del Congreso Nacional pueden ser admitidos de acuerdo con las condiciones que serían estipuladas en ese momento [...] Art. 7 El Estado otorgará a las compañías de transporte marítimo que lo requieran la concesión de 120 francos por el pasaje de cada inmigrante adulto que ellas transporten de Europa para los puertos de la República [...] Art. 20. Todo propietario de terreno que quiera colocar inmigrantes europeos en su propiedad, tiene el derecho a los favores constantes de este decreto, siempre que se cumplan las condiciones estipuladas en el presente documento.

Cultural da Secretaria Municipal de Cultura: 83-84). El barrio de Mario Quintana también fue declarado oficial por la Ley Municipal N° 8258 del 21 de diciembre de 1998. La mayoría de los residentes de estos barrios eran humildes y provenientes de otras zonas de la ciudad. El proceso de urbanización y mejoramiento de las regiones donde estas poblaciones vivían fueron factores que forzaron a estos grupos a trasladarse a estos barrios. La Ley N° 2902 del 30 de diciembre de 1965, creó el *Departamento Municipal de Habitação* (DEMHAB), el cual se encargó de transferir a estos grupos a esos barrios. Desde la década de los años sesenta, los residentes fueron retirados de las *Vilas* cercanas al centro de la ciudad (por ejemplo, las Vilas Theodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia, Borges-Praia de Belas, Ipiranga y Harmonia en Porto Alegre) y los re-localizaron a las regiones como Restinga y Nordeste (ibid.: 62-63). La Restinga y el Noreste son las regiones con mayor porcentaje de la población negra en Porto Alegre (aproximadamente 38% cada una) (IBGE, Censo 2010). Aunque la política de vivienda del DEMHAB tenía aparentemente un interés social de retirar los residentes de las viviendas urbanas marginadas, proporcionándoles nuevas y mejores viviendas para integrarlos a la vida espiritual, económica y cultural de la comunidad, sin embargo, se manifestó la reproducción de un espacio en un lugar nuevo: la falta de condiciones mínimas y la ocupación de zonas de riesgo a lo largo de las laderas de la colina de San Pedro (ibid.: 83-85), debido a la falta de infraestructura (alcantarillas abiertas, falta de pavimento, viviendas precarias, etc.) y las características socioeconómicas de los grupos de población.

Como se pudo ver encima, durante la época de la Colonia y el Imperio existía legislación explícitamente discriminatoria contra la población negra. Estas normas legitimaron la jerarquía racial de la sociedad brasileña. E incluso durante los primeros momentos de la República, leyes locales continuaban discriminando a la población afro-descendiente, principalmente a través de la represión de sus manifestaciones culturales (Ipea, 2003: 1) y de oportunidades, especialmente en el contexto del derecho al trabajo y la educación.

Hoy en día, uno puede identificar una serie de instrumentos jurídicos y normativos a nivel nacional que garantizan los derechos de toda la población, promueven la igualdad racial y rechazan la discriminación¹⁹. Estos instrumentos pueden ser considerados como “afirmativos” y “multiculturalistas”, ya que tienen el objetivo de promover la igualdad racial y las oportunidades culturales de la diversidad de las poblaciones en Brasil, sobretodo de los afro-descendientes. Las políticas públicas multiculturalistas buscan promover las identidades culturales que previamente fueron marginadas, con el objetivo de mitigar determinado tipo de opresión (Campos y Junior, 2014: 115), así como abogar por el respeto a las diferencias dentro de una unidad social (ibid.: 111). A continuación serán analizados los instrumentos más pertinentes en el área del derecho a la educación, la discriminación e igualdad racial.

La Constitución brasileña de 1988 reconoce y elabora el derecho a la educación en la sección de educación (artículos 205-214), en armonía con lo que establecen los instrumentos internacionales y aún de una manera más elaborada. La educación es un derecho social fundamental (artículo 6) de todos y un deber del Estado y de la familia (artículo 205). Para el

¹⁹ Este análisis no pretende ser exhaustivo, sino rudimentario. Para una lista más exhaustiva sobre el marco jurídico brasileño contra la discriminación racial hasta 2003, consulte: Ipea. *Instrumentos Normativos Federais Relacionados ao Preconceito e às Desigualdades Raciais: 1950 a 2003*. Brasília: Ipea, 2013. Disponible en: <<http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/legislacao.pdf>>. Acceso: 23 de junio de 2015.

Estado brasileño, la función de la educación, que requiere la cooperación de la sociedad, tiene el objetivo de desarrollar a la persona humana de manera integral, y prepararla para el ejercicio de su ciudadanía y calificarla para el trabajo. Brasil tiene el deber de promover la educación pública (artículo 4, Ley N° 9.394 del 20 de diciembre de 1996) y de gestionar la educación con base en la igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela (artículo 206 de la Constitución).

La educación básica es obligatoria y gratuita a partir de los cuatro a los diecisiete años de edad, incluidos los que no tuvieron acceso a la educación en la edad adecuada (artículo 208 § I). Este artículo también establece que el hecho de no proporcionar la educación obligatoria por el Gobierno, u ofrecerla de forma irregular, exige la responsabilidad de la autoridad competente (§ 2). Cualquier ciudadano puede accionar el poder público para exigirle su derecho, y si se comprueba la negligencia de la autoridad competente para garantizar la oferta de la educación obligatoria, podrá ser imputada su responsabilidad por delito (artículo 5, Ley N° 9.394).

Las responsabilidades del sistema educativo brasileño se encargan de los diferentes niveles federales, ya que Brasil es una República Federativa con un sistema descentralizado. Según la Constitución, los sistemas educativos de la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los municipios se organizan en colaboración (artículo 211). La Unión organiza el sistema educativo federal; los Territorios, los Estados y el Distrito Federal actúan principalmente en la educación primaria y secundaria; mientras que los Municipios actúan principalmente en la educación primaria y la educación infantil. De conformidad con el artículo 211, la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios deberán establecer formas de colaboración para garantizar la universalización de la educación obligatoria. La Ley N° 9.394 define además las responsabilidades y áreas de cada entidad federativa bajo el Título IV sobre la organización de la educación nacional (artículos 8-20).

En cuanto a los contenidos mínimos de la educación primaria, la Constitución establece que el importe mínimo pretende garantizar una educación básica común y el respeto por los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales (artículo 210). Con este fin, la enseñanza de la religión es opcional y será una disciplina de los horarios normales de las escuelas públicas de educación básica (§ 1).

La Ley N° 9.394 articula el concepto de la enseñanza religiosa afirmando que esta es una parte integral de la formación básica de los ciudadanos que asegura el respeto a la diversidad cultural religiosa de Brasil y prohíbe toda forma de proselitismo (artículo 33). La entidad civil, formada por diferentes confesiones religiosas será consultada para definir el contenido de la enseñanza religiosa (§ 2). Las reglas generales de la educación nacional también se aplican a la educación privada (artículo 209 de la Constitución Federal).

El Estatuto del Niño y del Adolescente, además de proteger el derecho a la educación (artículo 53) garantiza el derecho a la libertad, el respeto y la dignidad de los seres humanos en el proceso de desarrollo y como sujetos de derechos civiles, humanos y sociales garantizados en la Constitución y la ley (Artículo 15). El derecho a la libertad se refiere a la opinión, expresión, creencia y el culto, entre otros (artículo 16). El desempeño del Estado brasileño para cumplir con los artículos constitucionales entre 205 y 214 se manifiesta en la aplicación de leyes y políticas públicas, principalmente el Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley N° 8.069 de 1990); la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9.394 de 1996); y el Plan Nacional de Educación para el Decenio 2014-2024 (Ley N° 13.005 de 2014).

Además de reconocer y establecer el derecho a la educación, la Constitución garantiza algunos principios en relación a la diversidad. El artículo 3 enumera los objetivos del país, como

la construcción de una sociedad libre, justa y solidaria; la erradicación de la pobreza y marginación y la reducción de las desigualdades sociales y regionales; y la promoción del bien de todos, sin prejuicios de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación. Establece también que todos son iguales ante la ley, sin distinción de ningún tipo, lo que garantiza a los brasileños y a los extranjeros residentes en el país los derechos inviolables a la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad y la propiedad (artículo 5).

La Constitución garantiza el pleno ejercicio de los derechos culturales (artículo 215); fomenta la valoración y difusión de las expresiones culturales (artículo 215); protege las culturas populares, indígenas y afro-brasileñas y de otros grupos participantes en el proceso de civilización nacional (artículo 215 § 1); reconoce la propiedad definitiva de los remanentes de las comunidades quilombolas que ocupan sus tierras (artículo 68); y valoriza la diversidad étnica y regional (artículo 215 § 3) así como la diversidad de las expresiones culturales (artículo 216 § 1I). También rechaza el racismo (artículo VIII 4) y establece la inviolabilidad de la libertad de conciencia y religión, y garantiza el libre ejercicio del culto religioso (artículo 5 § VI).

Fundada en estos principios, la Ley N° 12.288 establece que la libertad de conciencia y de creencias es inviolable, lo que garantiza el libre ejercicio del culto religioso y garantiza la protección de los lugares de culto y sus ritos (artículo 23). La ley que establece el Estatuto de la Igualdad Racial, con el fin de garantizar a la población negra la realización de la igualdad de oportunidades, la protección de los derechos étnicos individuales, colectivos y difusos así como el combate contra la discriminación y otras formas de intolerancia étnica (Artículo 1).

El derecho a la libertad de conciencia y religión, así como el libre ejercicio de los cultos religiosos de origen africano, se define en detalle en el artículo 24 de la Ley N° 12.288. La asistencia religiosa a los practicantes de las religiones africanas en hospitales u otras instituciones de internamiento colectivo está garantizada en el artículo 25. En relación a lo político, la Ley establece que los poderes públicos adoptarán las medidas necesarias para luchar contra la intolerancia hacia las religiones de origen africano y la discriminación de sus seguidores (artículo 26).

El prejuicio y la discriminación racial se consideran inaceptables desde 1951. La Ley N° 1.390 de 1951 incluyó como delito penal la práctica de actos derivados del prejuicio de raza o color. En la década de los años sesenta, Brasil promulgó algunos tratados internacionales contra la discriminación racial: el Convenio N° 111 sobre la discriminación (empleo y ocupación) de 1958 (en 1968), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 14 de diciembre de 1960 (en 1968), y la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 21 de diciembre de 1965 (en 1969).

Acciones más afirmativas y multiculturalistas comenzaron a surgir en concreto desde la adopción de la Constitución de 1988, por ejemplo, la Ley N° 7.668 de 1988 que estableció la Fundación Cultural Palmares con el fin de promover la conservación de los valores culturales, sociales y económicos de la influencia negra en la formación de la sociedad brasileña, así como la creación de programas especiales de acción afirmativa dirigidas al cuerpo de funcionarios de algunos ministerios (entre 1968 y 1999) y otros programas para el público en general, o el establecimiento de requisitos para los proveedores de bienes y servicios (Ipea, 2003: 2-3).

También se empieza a repudiar la discriminación racial de manera más explícita. La Ley N° 7.716 de 1989 define los delitos derivados de la discriminación o prejuicios basados en la raza, el color, la etnia, la religión o el origen nacional. Son crímenes: rechazar, negar o impedir la inscripción o la entrada a un estudiante a una escuela pública o privada de cualquier nivel escolar

(artículo 6); así como practicar, inducir o incitar a la discriminación o al prejuicio de raza, color, etnia, religión u origen nacional (artículo 20). Además, la Ley N° 8.081 de 1990 estableció los delitos y las penas por actos de discriminación o prejuicio de raza, color, religión, origen étnico o nacional, practicados a través de los medios de comunicación o publicación de cualquier tipo. También se caracterizó delito de tortura el constreñir a alguien por medio de la violencia o amenazas graves, causando sufrimientos físicos o mentales en virtud de discriminación racial o religiosa (artículo 1 § I c).

En el campo de la diversidad religiosa, estrechamente relacionado con el tema racial, el Decreto N° 119-A de 1890, restablecido en 2002, prohíbe la intervención de las autoridades federales y de los Estados federales en materia religiosa, establece la plena libertad de culto y extingue el patrocinio, entre otros. Se establece que todas las religiones tienen el mismo derecho a ejercer su culto y se regirá por su fe (artículo 2). Además, corresponde a todos el pleno derecho a constituir y vivir colectivamente, según su credo y su disciplina, sin la intervención del poder público (artículo 3).

El Código Penal (Decreto-Ley N° 2.848 de 1940) considera como delito insultar la dignidad o el decoro de una persona, estableciendo una pena de detención de uno a seis meses o una multa (artículo 140). Si este daño consiste en el uso de los elementos relacionados con la raza, el color, el origen étnico, la religión, el origen o la condición de anciano o discapacidad, la pena será de prisión de uno a tres años y multa (§ 3). Por otra parte, se considera delito el ultraje al culto y la prevención o el acto de perturbación de un acto de culto, por ejemplo, el burlarse de alguien públicamente, por razones de creencia o función religiosa; prevenir o interrumpir un acto o práctica de culto religioso; difamar públicamente un acto u objeto de culto religioso (artículo 208). Vale la pena señalar que fue creado el “Día Nacional contra la Intolerancia Religiosa” (cada 21 de enero) por medio de la Ley N° 11.635 de 2007.

Para hacer frente a la discriminación y al prejuicio racial en la educación, el Estado brasileño aprobó la Ley N° 10.639 de 2003, la cual modificó la Ley N° 9.394 (Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDBE) para incluir en el currículo oficial de la red escolar el tema obligatorio de “Historia y Cultura Afro-Brasileña”. Esta ley fue enmendada en 2008 por la Ley N° 11.645, que agregó la historia y cultura indígena. Con estas modificaciones, el artículo 26-A de la LDBE establece la obligación del estudio y la enseñanza de la “historia y cultura afro-brasileña e indígena” en los establecimientos escolares primarios y secundarios públicos y privados. Según este artículo, el currículo escolar debe incluir:

“[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei N° 11.645, de 2008).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei n° 11.645, de 2008)”²⁰

²⁰ Traducción en español por la autora: diversos aspectos de la historia y la cultura que caracterizan la formación de la población brasileña, a partir de estos dos grupos étnicos, como el estudio de la historia de África y los africanos, la lucha de los negros y los pueblos indígenas en Brasil, la cultura negra e indígena brasileña y el negro y el indio en la formación de la sociedad nacional, rescatando sus contribuciones en el ámbito social, económico y político, pertinentes para la historia de Brasil. (Redacción dada por la Ley N° 11.645, de 2008). § 2 Los contenidos relacionados con la historia y la cultura afro-brasileña y los pueblos indígenas brasileños serán enseñados en el ámbito de todo el currículo escolar, especialmente en las áreas de la educación artística y la literatura y historia brasileña. (Redacción dada por la Ley N° 11.645, de 2008)

Esta ley es parte de una política más amplia de educación rumbo hacia la afirmación, el reconocimiento y la valorización de la diversidad cultural y la implementación de una educación de relaciones étnico-raciales en las escuelas, desatada a partir de los años 2000 (Lino Gomes, 2012: 7). Su objetivo es poner de relieve la contribución de la población afro-descendiente para el desarrollo de la historia y cultura brasileña. En gran parte, su aplicación depende de la medida en que el Estado supervise el cambio efectivo y la calidad de los currículos escolares de todo el país y mejore la formación del profesorado (Theodoro, 2008: 172).

Con el fin de facilitar la aplicación del contenido del artículo 26-A de la LDB, la Resolución N° 1 del 17 de junio de 2004 estableció las Directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y cultura afro-brasileña y africana. También se formuló el Plan nacional de implantación de las directrices. Gracias a estas iniciativas, el escenario educativo está pasando por una reforma estructural hacia la igualdad racial a partir del año 2003 (el año en que la Ley N° 10.639 modificó el artículo 26-A de la LDBE). Estos cambios han sido logros de un conjunto de reivindicaciones históricas del Movimiento Negro brasileño que viene luchando por políticas públicas afirmativas desde mediados del siglo XIX, así como organizaciones de la sociedad civil o funcionarios proactivos influenciados por el tema racial con cargos gubernamentales (Garcia-Filice, 2013: 98 y 103).

Históricamente, la población negra ha sido inferiorizada por el sistema creado por el colonialismo europeo, el sistema esclavista establecido por ellos, así como el sistema económico capitalista. La historia y la cultura africana y afro-brasileña también han sido inferiorizadas y consideradas subalternas en la educación en relación con un currículo escolar eurocéntrico (Araújo dos Anjos, 2013: 150). Fue, y todavía es necesario, cambiar el contexto con una política educativa más eficaz y con el enfoque dirigido a desmitificar los conceptos que se tienen del continente africano para la población brasileña (ibid.). Sin la desmitificación y la enseñanza de la historia de una manera objetiva, la población seguirá siendo prejuiciosa a las referencias africanas (ibid.).

Si bien el artículo 26-A de la LDBE es un logro en sí mismo, para no mencionar los avances en la implementación de la misma, los desafíos también son varios. Principalmente los desafíos tienen que ver con la aceptación del tema (el problema racial) por la sociedad y los actores en la educación; la disponibilidad y calidad de material informativo y educativo; el apoyo técnico del Ministerio de Educación y las secretarías estatales de educación; la disponibilidad, cantidad y calidad de la educación y formación continuada de los profesores (Garcia-Filice, 2013: 106-114); entre otros.

Con el fin de ser una acción afirmativa para la población negra, entre otras, y como medida temporal y necesaria, la Ley N° 12.711 de 2012 reserva para los estudiantes que han completado la educación secundaria en las escuelas públicas, al menos el 50% de las vacantes en cada competición selectiva para el ingreso en los cursos de pregrado, por supuesto, en las instituciones federales de educación superior vinculadas al Ministerio de Educación. Las vacantes son reservadas para los negros, mestizos e indígenas auto-declarados, en igual proporción a la población de negros, mestizos e indios de la unidad de la Federación de la donde este instalada la institución, de acuerdo con el último censo del *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (artículo 3). De estas vacantes, el 50% se deben reservar para los estudiantes de familias con ingresos iguales o inferiores a un salario mínimo y medio per cápita (artículo 1). Mientras que el otro 50% de las vacantes restantes son para la competencia amplia.

Estas políticas educativas para tratar de cuestiones raciales no se deben considerar por sí mismas. Ellas son parte de una política educativa y socio-económica más amplia para el

desarrollo de la sociedad brasileña. Cabe señalar que la política educativa contemporánea tuvo un impulso en Brasil debido a la entrada en vigor del Plan Nacional de Educación (PNE) para la década 2014-2024. La realización de varios de los objetivos del PNE depende, directa o indirectamente, de la eliminación de la discriminación y desigualdad en la educación. Por ejemplo, una de las estrategias de los objetivos 2, 3 y 4 del PNE tiene como objetivo fortalecer la supervisión y el monitoreo de las situaciones de discriminación, prejuicio y violencia en las escuelas, con miras a la creación de condiciones adecuadas para el éxito escolar de los estudiantes. Por otra parte, el objetivo 8 tiene el objetivo de elevar el promedio de la escolarización de la población de 18-29 años de edad a fin de alcanzar al menos 12 años de estudio en el último año, para las poblaciones rurales, de la región con menor nivel educativo en el país y el 25% más pobre, e igualar la escolarización media entre los negros y los no-negros declarados al Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.

Con base en el contenido analizado encima, se puede concluir que el marco normativo de Brasil - compatible con las disposiciones previstas en los tratados internacionales - es lo suficientemente amplio como para que el derecho a la educación, el combate a la discriminación racial y la promoción de la igualdad racial se realicen plenamente en el país. Sin embargo, el Estado brasileño ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, admitió en su informe periódico de 2003 - el cual incluye los informes periódicos del décimo cuarto al décimo séptimo - que desde hace mucho tiempo el Estado y la sociedad brasileña, actuando en nombre del mito de un paraíso y una democracia racial, ha demostrado ser incapaz de implementar mecanismos eficaces para incluir a los afro-descendientes, los pueblos indígenas, las personas y los miembros de otros grupos discriminados en la sociedad dominante (República Federativa del Brasil, 2003: 3).

El mito del paraíso y la democracia racial, que fue forjado a partir de la década de los años treinta, negó la realidad de la situación racial brasileña y promovió un país de igualdad, donde las diferentes culturas podían vivir en armonía, ya que otros países habían adoptado medidas discriminatorias institucionales más explícitas, como la separación física de instalaciones públicas y privadas, como las escuelas, en los Estados Unidos a través de las leyes *Jim Crow*, o como el apartheid sudafricano (Ipea, 2003: 1).

El discurso oficial de Brasil en el extranjero desde 1970 ocultaba la realidad de la discriminación racial y promovía el mito de un paraíso racial (Albuquerque e Silva, 2013: 167-168). Fue sobre todo a partir de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia de Durban (2001) que Brasil encarnó la responsabilidad de admitir la realidad de las relaciones raciales en el país. La preparación de esta Conferencia, en cooperación con el *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (Ipea), reveló la desigualdad entre blancos y negros en el país. Esto abrió espacio para un amplio debate en la sociedad y el gobierno ofreciendo al país una oportunidad única para discutir y reflexionar sobre el problema de las dimensiones del racismo y las diversas formas de discriminación que existen en la sociedad brasileña (República Federativa del Brasil, 2003: 4). La afirmación del informe periódico en 2003 fue la culminación de este reconocimiento.

El Gobierno brasileño admitió que las políticas universales fueron insuficientes para corregir un marco histórico de desigualdad entre blancos y negros en el país (ibid.: 3). Sin embargo, esto no significa que sea imposible lograr la igualdad de oportunidades para todos a través de políticas públicas. Esto demuestra el alto grado de inacción y poco involucramiento por parte del Estado y que las políticas públicas establecidas estipuladas hasta ahora no han sido

priorizadas o aplicadas correctamente y no han tenido una eficacia suficientemente notable para reducir el racismo y la desigualdad racial en Brasil.

Los temas del racismo y la desigualdad racial en el país tuvieron aún más repercusiones en la agenda del gobierno durante la década 2000-2010, principalmente debido al liderazgo del Movimiento Negro y los académicos (Dias Silva, 2013: 13). El Movimiento Negro ha sido clave para el progreso y los logros alcanzados en el ámbito político de la población negra en Brasil. Debido principalmente a la motivación y al esfuerzo del Movimiento Negro y estudiosos del tema, se ha promovido la deconstrucción progresiva del mito de la democracia racial y se han alcanzado avances significativos en términos de la reanudación de la cuestión racial en los últimos veinte años (Theodoro, 2008: 168).

Además de la falta de efectividad de la ejecución de las políticas públicas para la igualdad racial, la población brasileña está dividida sobre este tema con algunos alegando que no hay racismo en la sociedad brasileña, y por lo tanto no hay un problema con necesidad de políticas públicas; mientras que otros abogan por la acción del Estado y el reconocimiento del problema racial; y otros que piensan que ya se ha hecho lo suficiente (ibid.: 169). La polarización de opiniones sobre este tema ralentiza y compromete los avances.

Esta división de opiniones también está presente en el sistema de educación brasileño, por ejemplo, entre los gerentes, técnicos, profesores, directores, padres de familia; estas son actitudes que obstaculizan la implementación del artículo 26-A de la LDBE (García-Filice, 2013: 100). Existen, por ejemplo, diferentes tipos de gestores de educación en relación a la promoción o no de actividades educativas sobre las relaciones étnico-raciales y la igualdad racial: los gestores ausentes/alienígenas, los gestores sensibles y los gestores proactivos (ibid.: 101). Estas categorías pueden ser aplicadas también a los profesores, familias, funcionarios de la secretaría de educación, individuos de la sociedad civil organizada, etc.

La negación de la cuestión es el resultado y la evidencia de que en la educación existen mecanismos de inferioridad, sumisión y opresión jerárquica que se instalan dentro de la mentalidad de los individuos formados dentro de ese sistema, lo cual favorece a unos y marginaliza al resto. Es un reflejo de una educación distorsionada, eurocéntrica, carcomida por negar la humanidad del otro, los negros, los homosexuales, las mujeres, los ancianos, quienquiera que se presente como diferente de lo que se ha establecido como el estándar de civilidad y humanidad (ibid.: 114).

Otros logros institucionales que se destacan en relación a la igualdad racial en la sociedad brasileña a finales del siglo XX (1950 y 1990) y principios del siglo XXI son: el Decreto del 20 de noviembre de 1995, aprobado por la administración de Fernando Henrique Cardoso, que crea el Grupo de Trabajo Interministerial con el objetivo de desarrollar políticas para la valorización de la Población Negra; así como la Ley N° 10.678 del 23 de mayo de 2003, aprobado por la administración de Luiz Inácio Lula da Silva, que establece la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (Seppir). Por cierto, la Medida Provisional No. 696 del 2 de octubre de 2015, que contempla sobre la organización de la Presidencia de la República y los Ministerios, estableció el Ministerio de la Mujer, la Igualdad Racial y los Derechos Humanos. Las secretarías de la igualdad racial, la mujer y los derechos humanos se unieron bajo un nuevo Ministerio.

Estos logros, aunque grandes, sin embargo, no fueron totalmente respaldados por acciones de ejecución y de presupuesto adecuadas. Los programas que se establecieron en el período de la creación de la Seppir tenían un presupuesto muy bajo y no fueron priorizados (Theodoro, 2008: 170).

Entonces, si el marco jurídico e institucional es al parecer lo suficientemente amplio en papel, ¿en qué áreas se pudiera mejorar para tener más eficacia e impacto? En la ejecución, la gestión, la contabilidad, la financiación, la sensibilización, la educación y la priorización del tema racial. Si estas áreas no son cuidadas, entonces la desigualdad y el racismo seguirán existiendo en la sociedad brasileña y el progreso hasta ahora alcanzado institucionalmente y por la sociedad civil se puede perder.

Está claro que la discriminación racial, y religiosa, no es aceptable en la sociedad brasileña, sino que también constituye un delito punible; concepto más explícito institucionalmente desde la segunda mitad del siglo XX. Desde entonces, la población negra se beneficia más concretamente de políticas afirmativas y multiculturales, por ejemplo, acciones afirmativas, la entrega y el reconocimiento de tierras, cuotas socioeconómicas y raciales, secretarías/ministerios para la igualdad racial, la temática afro-brasileña e indígena en el currículo escolar, etc.

A pesar de que el prejuicio racial ha sido normativamente inaceptable desde la década de los años cincuenta, el año 1990 puede ser visto como un punto de partida institucional hacia la igualdad racial en Brasil debido a las acciones institucionales adoptadas, especialmente durante los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso y Luiz Inácio Lula da Silva. Estas acciones fueron logros del esfuerzo y la promoción del Movimiento Negro (ibid., 2008: 168) y la incorporación del tema de las desigualdades raciales en la agenda del Estado cada vez más (Ipea, 2003: 1).

Además del marco político, se tiene que llegar a las personas y su cultura, porque son estos agentes los que están en la punta cometiendo, fomentando, aceptando o repudiando los actos discriminatorios y prejuiciosos. La educación puede llegar hasta la punta y fomentar este cambio de mentalidad y de cultura. El tema debe ser priorizado por los individuos, quienes son los actores subjetivos con libre albedrío de cultivar, o no, los prejuicios de cualquier tipo en un nivel mental y práctico.

Si los años 1950 y 1990 fueron períodos históricos fundamentales para la igualdad racial en Brasil, entonces se puede decir que menos de 100 años no son suficientes para derrocar un poco más de 500 años de esclavitud y colonialismo. El verdadero cambio vendrá si el camino conquistado hasta ahora continúa avanzando y caminando junto con la educación y las políticas afirmativas y multiculturalistas, o “valorizativas” (Theodoro, 2008: 171-172), hasta llegar a una sociedad ciega a los colores (*color-blind*) y tolerante de la diversidad.

La siguiente parte evidenciará la desigualdad estructural existente entre los blancos y negros en Brasil. Se analizarán diversos indicadores socioeconómicos y de educación que muestran la desigualdad racial de oportunidades, lo que limita el goce de varios derechos humanos, sobre todo para la mayoría de la población negra en Brasil, lo cual apunta a la “no-realización” de varios de sus derechos humanos.

Impacto socioeconómico y educativo de la herencia

Sin considerar el factor racial, Brasil es un país en desarrollo con desigualdades socioeconómicas sustanciales. Antes de entrar en detalle sobre la situación de Brasil, y para contextualizar y entender un poco más la desigualdad siguen unas estimaciones de datos de indicadores de desigualdades globales analizados por el primer informe de desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1992 (34-35):

- Entre 1960 y 1989, los países con el 20% más rico de la población mundial aumentaron su cuota del PIB mundial de 70,2% a 82,7%. Los países con el 20% más pobre de la población mundial disminuyeron su cuota de 2,3% a 1,4%.

- En 1960, el 20% más rico recibió 30 veces más que el 20% más pobre, y en 1989 recibieron 60 veces más.
- La diferencia absoluta del ingreso per cápita entre el 20% más rico y el 20% más pobre de la población mundial (US\$ de 1989) aumentó de US\$ 1.864 a US\$ 15.149 entre 1960 y 1989.
- Estas disparidades se reflejan también en los niveles de consumo. En los países desarrollados, alrededor un cuarto de la población mundial, consume el 70% de la energía, el 75% de los metales, el 85% de la madera y el 60% de los alimentos del mundo.
- Entre 1960 y 1989, los países con el 20% más rico de la población mundial crecieron 2,7 veces más rápido que los países con el 20% de la población más pobre.
- En Brasil, el 20% de la población recibe 26 veces el ingreso del 20% más pobre.

Existen desigualdades socioeconómicas en todo el mundo. Estas desigualdades son uno de los resultados de los mecanismos perversos establecidos por el sistema económico mundial, como el capitalismo. Los países que fueron sometidos a la dominación y explotación por parte de otras poblaciones son aún más afectados y expuestos a la pobreza, así como más vulnerables y menos resistentes para contrarrestar los desafíos del cambio climático. Por ejemplo, aunque América Latina y el Caribe hayan alcanzado varios avances socioeconómicos, la región sigue siendo el hogar de 10 de los países más desiguales del mundo, con aproximadamente 15.220 millones de personas que viven con cerca de US\$ 4 al día, quienes corren el riesgo de caer en la pobreza si hay una crisis económica o un desastre natural (PNUD, 2015: 4). Entre la población pobre y aquellos que corren el riesgo de caer en la pobreza, los grupos más vulnerables son las mujeres, los jóvenes, las personas de ascendencia africana, y los pueblos indígenas, especialmente en las comunidades pobres y rurales (ibid.).

Si no todos pueden ser víctimas de estas desigualdades aleatoriamente, entonces existen mecanismos perversos más subjetivos - y no del mercado necesariamente - responsables de que las desigualdades seleccionen grupos específicos de la población; es decir, aquellos más propensos y vulnerables a la marginación en función de un factor más subjetivo como, por ejemplo, etnia-raza/color, sexo, idioma, religión, opinión política u otro origen nacional o social, condición económica o por nacimiento, etc.

Todo esto apunta a la necesidad de continuar los esfuerzos hacia el progreso y el desarrollo que estas poblaciones y regiones del mundo necesitan, quieren y merecen. Ellos necesitan ser empoderados con el conocimiento y las herramientas para avanzar y lograr una mejor calidad de vida en el área socioeconómica, política, cultural, humana y ambiental. Esto exige la necesidad de transformar los modelos tradicionales de desarrollo (ibid.: 3).

En Brasil, el factor que más se destaca en la desigualdad es el factor **racial**, que está estrechamente relacionado con el factor socioeconómico de la población. El colonialismo, el sistema esclavista y el capitalismo han dejado barreras a la movilidad socio-económica de la población negra. La mayoría de la población negra se encuentra todavía en una situación de desventaja en la sociedad brasileña, sobre todo en términos socioeconómicos, en comparación a la mayoría de la población blanca. La principal explicación de este hecho reside en la historia.

Según el Censo de 2010, los negros en Brasil (grupo racial que incluye negros/mulatos y mestizos auto-declarados) forman un contingente de aproximadamente 52% de la población brasileña (IBGE, 2013a). Sin embargo, a pesar de tener acceso a la educación, sus orígenes, apariencia física, historia y cultura no han sido adecuadamente abordados en el currículo y las

prácticas educativas (Práxedes y Práxedes, 2014: 13). Indicadores e investigaciones socioeconómicas y educacionales muestran que la discriminación racial sigue siendo un desafío para la plena realización del derecho a la educación, así como otros derechos humanos (como el trabajo, la vivienda, la salud, etc.), de la población negra en Brasil (Ipea, 2014 e 2014b; Praxedes y Praxedes, 2014; Ação Educativa et al., 2013; Lino Gomes, 2012; Carvalho, 2009; Guerreiro Osório, 2009; Guimarães-Iosif, 2009; Paixão y Carvano, 2008; Hasenbalg, 2005; Cardoso, 2003; Ipea, 2002).

Esto indica que el marco normativo del estado brasileño, aunque sea extenso, no ha tenido un impacto suficientemente explícito y no es la solución del problema, ya sea por su ineficiencia e ineficacia en la aplicación o la dificultad de obtener resultados tangibles durante el corto-mediano plazo. Las investigaciones son evidencia del hecho de que las desigualdades socioeconómicas generadas por la jerarquía racial impiden el desarrollo social total y el pleno goce de los derechos humanos, así como de oportunidades, para las personas discriminadas, en este caso la mayor parte de la población negra en Brasil. Las desigualdades raciales en Brasil han forjado una sociedad segmentada y estratificada en función del color de la persona (Theodoro, 2008: 168).

Sigue una recopilación y análisis de algunos indicadores demográficos, socioeconómicos y educacionales que muestran la desigualdad explícita entre blancos y negros en Brasil.

Un análisis de indicadores demográficos y socioeconómicos desagregados por etnia-raza y región

Una vez que la relatividad entre el porcentaje y el valor numérico de la población varía entre etnia-raza y región, es esencial considerar que los negros constituyen un contingente de aproximadamente 52% de la población brasileña total (Cuadro 2). En otras palabras, no hay significativamente más negros que blancos, o viceversa, en Brasil. Los valores numéricos de las personas no están tan distantes; por ejemplo, en 2010, la población blanca auto-declarada se estimó en 91.051.646 personas, mientras que la población negra auto-declarada se estimó en 96.795.294:

Cuadro 2. Población según región y etnia-raza (Brasil, Censo 2010)

Región	Blanca	Negra		Indígena
		Negra/Mulata	Mestiza	
Norte	3.720.168	1.053.053	10.611.342	305.873
Noreste	15.627.710	5.058.802	31.554.475	208.691
Sudeste	44.330.981	6.356.320	28.684.715	97.960
Sur	21.490.997	1.109.810	4.525.979	74.945
Centro-Oeste	5.881.790	939.976	6.900.822	130.494
Total de Brasil	91.051.646	14.517.961	82.277.333	817.963

Fuente: IBGE, 2013a: capítulo 9.

De hecho, hay un poco más de negros auto-declarados que blancos auto-declarados en la población brasileña. Hay que tomar en cuenta también que los negros se concentran principalmente en las regiones Norte, Nordeste y Sudeste del país; la población blanca se concentra principalmente en el Sureste y el Sur, mientras que los indios se concentran especialmente en el Norte. El Centro-Oeste se compone principalmente de blancos y mestizos. Esta distribución demográfica nacional sigue los patrones históricos de ocupación de Brasil

(IBGE, 2011: 47), donde mayor parte de los esclavos fueron distribuidos en las regiones Noreste y Sureste del país entre 1819 y 1887 (Hasenbalg, 2005: 286).

Sólo durante esas décadas, se distribuyeron aproximadamente 8.707.736 esclavos en el país (ibid.). Durante cuatro siglos, la cantidad de esclavos fue aún mayor; el comercio de esclavos africanos hacia las Américas (el Nuevo Mundo) fue una de las actividades más grandes y rentables de los distribuidores europeos y la base fundamental del capitalismo (Araújo dos Anjos, 2013: 140). Las estimaciones oscilan entre 12 millones y 13 millones de africanos transportados, a pesar de que las investigaciones difieren sobre los registros cuantitativos de la Diáspora Africana (ibid.). Brasil fue la región de interés económico más importante para los europeos, ya que el país recibió los mayores flujos de africanos esclavizados, especialmente durante los siglos XVII y XVIII (ibid.: 140-141).

Este proceso de más o menos 500 años dejó secuelas arraigadas en la sociedad, identidad y cultura brasileña; consecuencias que persisten en la sociedad contemporánea del siglo XXI. La estructura geográfica del país sigue siendo colonial-imperial para satisfacer los intereses y las presiones del capital internacional, donde se encuentran los espacios excluidos, como los quilombos - territorios históricos temidos durante el sistema esclavista, e “invisibles” en Brasil contemporáneamente (ibid.)

Hoy en día, es alarmante observar que los homicidios han aumentado en Brasil, sobre todo entre los jóvenes negros y los residentes de las periferias y áreas metropolitanas de los centros urbanos. De acuerdo con la base de datos Datasus del Ministerio de la Salud, más de la mitad de los 56.337 homicidios en Brasil en 2012 fueron de jóvenes (30.072 o 53,37%), de los cuales 77% eran negros y el 93,3% eran hombres (Waiselfisz, 2014). Por otro lado, la base de datos muestra que la tasa de muertes por evento en 2012 fue la más alta para el grupo de edad de 20-29 años (39.475), de los cuales 3.020 eran negros, 22.338 mestizos y 11.998 blancos²¹. Estos datos indican que los negros son un poco más de dos veces más vulnerables a la muerte por causas externas que los blancos. Hoy en Brasil, el homicidio es considerado como la gran tragedia de los jóvenes negros (Secretaría General de la Presidencia, 2015: 14).

Otro dato que vale la pena destacar es la tasa de mortalidad por ocurrencia en relación a los años de escolarización. Datasus muestra que, en general, las personas con más años de educación tienden a vivir más tiempo. En 2012, la tasa de mortalidad fue mayor entre el grupo de edad con 1-3 años de educación (294.181), seguido por el grupo con 4-7 años (203.325)²². Esto sugiere que mientras más años de educación tiene un individuo, mayor será su probabilidad de vida. Con base en el Censo de 2010, el Datasus también muestra que la tasa de trabajo infantil es un poco más del doble para los negros en relación a los blancos: 8,62% (blancos) y 20,26% (negros)²³. La tasa de trabajo infantil de los indígenas también fue alta: 18,87%. En 2010, el trabajo infantil fue más intenso en las regiones Nordeste (1.019.855) y Sudeste (1.107.471)²⁴.

A seguir, serán presentados y analizados indicadores socioeconómicos desagregados por etnia-raza y región. Además de presentar los valores de los indicadores, también se calcula el valor numérico de desigualdad entre la población blanca y negra. Para calcular ese valor de cualquiera de las categorías presentadas en los cuadros a continuación, la población blanca es el

²¹ Datos disponibles en: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sim/cnv/ext10uf.def>> acceso 29 de noviembre de 2015.

²² Datos disponibles en: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sim/cnv/obt10uf.def>> acceso 29 de noviembre de 2015.

²³ Datos disponibles en: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?ibge/censo/cnv/trabinfuf.def>> acceso 29 de noviembre de 2015.

²⁴ Datos disponibles en: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/trabalho infantil/outros/graficos.html>> acceso 29 de noviembre de 2015.

punto de partida para la substracción, porque la mayoría de la población blanca se encuentra casi siempre en una ventaja en comparación con la mayoría de la población negra.

El valor de desigualdad se calculó restando el monto (en % o R\$) de la población negra del monto de la población blanca. En general, los resultados muestran un valor positivo. El valor cero significa que no hay desigualdad entre blancos y negros. Sin embargo, cuando el resultado es negativo, significa que la población negra predomina en una categoría que ya es degradante para ellos, por ejemplo, la mayoría de la población negra tiende a ganar menos, lo que significa que la mayoría de ellos ya gana menos que mayoría de la población blanca. La columna “desigualdad” muestra el valor de la diferencia numérica que existe entre blancos y negros.

Cuadro 3. Vivienda adecuada, según región y etnia-raza de la cabeza de familia (Brasil, 2012) (en%)

Región	Etnia-raza	Total*	Desigualdad
Norte	Blanca	16,1	5,8
	Negra	10,3	
Noreste	Blanca	38,3	8,8
	Negra	29,5	
Sudeste	Blanca	77	14,4
	Negra	62,6	
Sur	Blanca	53,3	9
	Negra	44,3	
Centro-Oeste	Blanca	44,4	9,2
	Negra	35,2	
Total Brasil	Blanca	61,2	19,9
	Negra	41,3	

* Total = urbana metropolitana + urbana no-metropolitana + rural
Fuente: Ipea, 2014: 40.

Los indicadores del Cuadro 3 encima muestra que la minoría de la población negra vive en viviendas adecuadas; en otras palabras, la mayoría de la población negra vive en viviendas inadecuadas. La población blanca se encuentra siempre en una ventaja en comparación con la población negra; es decir, los blancos son los más propensos a vivir en una vivienda adecuada. El valor de la desigualdad entre blancos y negros en relación a la vivienda es mayor en el Sureste, seguida por la región Centro-Oeste.

Cuadro 4. Distribución de los residentes por la renta per cápita y los rangos de ingreso familiar, según región y etnia-raza (Brasil, 2012) (en%)

Región	Etnia-raza	Hasta 1/4	Desigualdad	De 1/4 a 1/2	Desigualdad	De 1/2 a 1,5	Desigualdad	De 1,5 a 3	Desigualdad	Mas de 3	Desigualdad
Norte	Blanca	14,1	-5,5	21,4	-6,8	42,1	1,7	14,1	5,5	8,3	5
	Negra	19,6		28,2		40,4		8,6		3,3	
Noreste	Blanca	16,2	-7	24,6	-5,3	40,8	2,7	10,7	4,5	7,7	5,1
	Negra	23,3		29,9		38,1		6,2		2,6	
Sudeste	Blanca	3,7	-3,4	9,9	-8,7	44,9	-8,2	25	8,5	16,5	11,7
	Negra	7,1		18,6		53,1		16,5		4,8	
Sur	Blanca	3,5	-3,3	10,0	-7,1	47,8	-7,6	26,2	9,8	12,6	8,3
	Negra	6,8		17,1		55,4		16,4		4,3	
Centro-Oeste	Blanca	4,1	-2,2	10,8	-7,4	45,9	-5,7	21,3	5	17,9	10,2
	Negra	6,3		18,2		51,6		16,3		7,7	
Total Brasil	Blanca	6,2	-8,5	13	-10,9	44,9	-0,9	22,2	10,6	13,8	9,8
	Negra	14,7		23,9		45,8		11,6		4	

Fuente: Ipea, 2014: 32.

El Cuadro 4 muestra que la mayoría de la población negra gana hasta un y medio (1,5) del salario mínimo, mientras que la mayoría de la población blanca gana hasta más de tres veces el salario mínimo. En la categoría de un y medio a tres veces el salario mínimo, la población negra es una minoría, categoría donde el nivel de desigualdad entre blancos y negros es mayor. Al contrario, la mayor parte de la población negra se encuentra en los rangos de rendimiento más bajos, mientras que la mayoría de la población blanca se encuentra en los rangos de rendimiento más altos. La región Sudeste es la que tiene el mayor nivel de desigualdad con respecto al ingreso per cápita familiar, seguido por la región Centro-Oeste.

Cuadro 5. Desempleados de la población económicamente activa de 16 años o más, según grupo etario, región y etnia-raza (Brasil, 2012) (en%)

Región	Etnia-raza	De 16 a 21 años	Desigualdad	De 22 a 29 años	Desigualdad
Norte	Blanca	21,5	0,2	10,8	0,4
	Negra	21,7		11,2	
Nordeste	Blanca	18,5	0,4	10,7	1,8
	Negra	18,9		12,5	
Sudeste	Blanca	21,5	3,9	10,9	4,2
	Negra	25,4		15,1	
Sur	Blanca	14	5,7	7,8	3,7
	Negra	19,7		11,5	
Centro-Oeste	Blanca	18,5	0,7	9,3	1,3
	Negra	19,2		10,6	
Total Brasil	Blanca	19	2,5	10	3,1
	Negra	21,5		13,1	

Fuente: Ipea, 2014: 84.

De acuerdo con los indicadores del Cuadro 5, el nivel de desempleo en Brasil es más o menos homogéneo en todo el país. Sin embargo, hay más desigualdad entre blancos y negros en las regiones Sudeste y Sur. El Sur es la región con la menor cantidad de población negra del país. La desigualdad es mayor en el Sur para las personas de 16-21 años de edad, y en el Sudeste para las personas de 22-29 años. Por otro lado, la desigualdad es menor en el Norte, Nordeste y Centro-Oeste, a pesar que estas regiones tienen altos niveles de desempleo para ambos blancos y negros. Ahora, si estos datos se desagregan por sexo, sería claro que además de ser negro, el ser mujer negra empeora la situación de empleo. Los negros son la mayoría entre los trabajadores informales, los no remunerados, y los trabajadores domésticos, las mujeres representan el 93% de esta categoría, y las mujeres blancas (segmento con mayores niveles de escolarización) tienen un rendimiento medio mayor que los hombres negros y las mujeres negras (Dias Silva, 2013: 21-25).

Cuadro 6. Ingreso de la población con 16 años o más en función de las fuentes de ingresos, según región y etnia-raza (Brasil, 2012) (en R \$)

Región	Etnia-raza	Renda Total	Desigualdad
Norte	Blanca	1.472,40	449
	Negra	1.023,40	
Noreste	Blanca	1.312,40	492,80
	Negra	819,60	
Sudeste	Blanca	2.064,50	853,60
	Negra	1.210,90	
Sur	Blanca	1.728,60	539,70
	Negra	1.188,90	
Centro-Oeste	Blanca	2.284,70	843,80
	Negra	1.440,90	
Total Brasil	Blanca	1.856,80	793,60
	Negra	1.063,20	

Fuente: Ipea, 2014: 92.

El Cuadro 6 encima muestra que la población blanca en Brasil gana generalmente un salario más alto que la población negra. La diferencia entre los salarios es mayor en las regiones Sudeste y Centro-Oeste, aunque ofrezcan los salarios más altos del país. El Nordeste es la región donde se gana menos, mientras el Centro-Oeste es donde se gana más. El Norte es donde la desigualdad es menor entre blancos y negros, seguidos por el Noreste, a pesar de que en estas regiones es donde se gana menos en todo el país. Esta desigualdad también se refleja en los ingresos por hora, con la población negra ganando, en promedio, mitad de lo que gana la población blanca, como evidente en el Cuadro 7 a continuación:

Cuadro 7. Ingreso-hora del trabajo principal de las personas empleadas con 10 años de edad o más, que trabajan en la semana de referencia, según región, etnia-raza y años de educación (Brasil, 2008) (en R \$)

Regiones	Años de estudio				
	Total	Hasta 4 años	5 a 8 años	9 a 11 años	12 años o más
Blanca					
Norte	7,2	4,4	4,5	6,2	15,5
Noreste	6,2	2,8	3,5	5,3	16,2
Sudeste	9	4,7	5,5	6,7	18
Sur	7,8	4,8	5,3	6,6	15,1
Centro-Oeste	10,1	5,4	5,3	7,6	21
Total Brasil	8,3	4,4	5,1	6,5	17
Negra					
Norte	4,7	3,5	3,7	4,9	11,5
Noreste	3,8	2,6	3	4,2	11,6
Sudeste	5,2	3,7	4,1	5,5	11
Sur	5	3,9	4,1	5,4	11,3
Centro-Oeste	6,1	4	4,3	6	15,5
Total Brasil	4,7	3,3	3,7	5	11,8

Fuente: IBGE, 2009: Cuadro 8.9.

De acuerdo con el Cuadro 7, la diferencia entre la media nacional de lo que gana un blanco y lo que gana un negro en Brasil es de 3,60 reales, es decir, un blanco en Brasil gana 3,6 veces más de lo que gana un negro. Estos indicadores muestran que la educación es un factor interrelacionado con el desarrollo económico, ya que evidencia la tendencia, en general, de mientras más años de educación tiene una persona, más será el chance de ganar más en el mercado laboral. Esto es una indicación de que las desigualdades en la educación se reflejan también en el mercado laboral (Dias Silva, 2013: 21).

Un análisis de indicadores de educación desagregados por etnia-raza y región

Investigaciones realizadas en el país demuestran que los que se encuentran en una desventaja en términos de acceso, fracaso, repetición, abandono y evasión, la mayoría de las veces, son los estudiantes negros, a pesar de la generalidad de la exclusión de todos los estudiantes pobres, independientemente de su sexo, color, religión, edad, etc. (Munanga, 2000: 235-236). En todas las clases económicas, pobres y ricos, los estudiantes negros son los que están en desventaja en comparación con los estudiantes blancos. Incluso con más recursos económicos, los estudiantes negros se ven afectados negativamente por el sistema de educación de Brasil (Castro y Abramovay, 2006: 123-124). Los jóvenes negros tienden a ser las personas que menos asisten a la escuela y tienen un desempeño peor en comparación con los blancos; esto es aún más explícito en la educación secundaria (bachillerato) (grupo de edad 15-17 años) (Ipea, 2014: 22).

Esto demuestra que existen mecanismos perversos (discriminatorios) en el sistema de educación brasileño que pone la mayoría de la población estudiantil negra en desventaja en relación a la mayoría de la población estudiantil blanca. Además, la calidad de la educación - que ya es baja en el país en general²⁵ - se muestra aún peor para la mayoría de la población estudiantil negra. A continuación se analizarán indicadores de educación desagregados por nivel y/o etnia-raza.

Las tasas varían según el nivel de grado y se verifica que el acceso a y la permanencia en la educación son aún más limitados para la educación secundaria y superior, como se muestra en el Cuadro 8 abajo. Este Cuadro muestra que en todos los niveles entre 2000 y 2013, los estudiantes negros tenían menos acceso a la educación. El nivel de desigualdad, con los negros en desventaja, es mayor en la educación secundaria; sin embargo, las tasas más bajas de matriculación se encuentran en la educación superior para ambos los negros y los blancos, claro, con los negros siempre en desventaja.

²⁵ La calidad del aprendizaje a nivel nacional se mide por el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (*Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb*). El índice fue creado por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) en 2007. Va desde el cero (peor calidad) al diez (mejor calidad). Los promedios utilizados son la Prova Brasil (para escuelas y municipios) y el Sistema de Educación Básica de Evaluación (para los estados y el país), los cuales son realizados cada dos años. En 2013, el promedio del Ideb para los primeros años de la educación primaria fue de 5,2, para los últimos años de la educación primaria fue de 4,2, y para la educación secundaria (el peor de todos) era 3,7, de acuerdo con Saeb y el censo escolar del Inep.

Cuadro 8. Tasas netas de matriculación en la educación primaria (EP) de la población de 7-14 años en la educación secundaria (ESE) de 15-17 años y en la educación superior (ESU) 18-24 años, según etnia-raza (Brasil, 2000-2013) (en%)

Año	Nivel	Blanca	Negra	Desigualdad
2001	EP	96,1	92,7	3,4
	ESE	52,4	26,4	26
	ESU	14,7	3,3	11,4
2002	EP	96,3	93,8	2,5
	ESE	54,6	30,1	24,5
	ESU	16,1	3,9	12,2
2003	EP	96,6	93,8	2,8
	ESE	57,9	34,3	23,6
	ESU	17,4	4,5	12,9
2004	EP	96,6	93,9	2,7
	ESE	59,5	36,3	23,2
	ESU	17	5,1	11,9
2005	EP	96,8	94,8	2
	ESE	60,5	39	21,5
	ESU	18,2	5,8	12,4
2006	EP	97,3	95,5	1,8
	ESE	61,9	40,8	21,1
	ESU	20,4	6,6	13,8
2007	EP	97,3	95,5	1,8
	ESE	62,8	42,5	20,3
	ESU	21,1	7,1	14
2008	EP	97,2	96,1	1,1
	ESE	64,5	45,3	19,2
	ESU	21,8	8	13,8
2009	EP	97,5	96,5	1
	ESE	64,2	46,4	17,8
	ESU	22,7	8,7	14
2011	EP	98	96,9	1,1
	ESE	64,5	49	15,5
	ESU	22,6	9,7	12,9
2012	EP	98,2	97,3	0,9
	ESE	67,6	51,2	16,4
	ESU	23,9	10,1	13,8
2013	EP	98,1	97,3	0,8
	ESE	68,2	53,4	14,8
	ESU	25,1	11,3	13,8

* Pnad no fue realizada en 2000 y 2010.

Fuente: IBGE, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em Microdados* (Pnad), 2001-2013.

Las tasas de matriculación y deserción escolar pueden apuntar a la existencia de trabajo infantil (CESPAP, 2015: 109), especialmente en los países en desarrollo. El ingreso es un factor que afecta a la asistencia escolar (ibid.: 109-111), lo que demuestra que la educación y el desarrollo socioeconómico tienen el potencial de influir se de manera positiva o negativa.

Según las tasas de desempeño escolar del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep), los estudiantes de la educación secundaria son los más vulnerables del sistema de educación brasileño. Además, ellos están mucho más directamente expuestos a las presiones de la educación superior y las demandas del mercado laboral. Por ejemplo, los jóvenes de bachillerato tienen más riesgo de quedarse incompetentes y sin las habilidades necesarias para competir en el mercado laboral, subempleados, desempleados y vulnerables a la pobreza, el crimen y la violencia, y para las mujeres, quedarse embarazadas y abandonar la escuela. Los índices de violencia del país de jóvenes de entre 12 y 29 años de edad son los más altos, especialmente los jóvenes negros. En 2013, los negros eran 18,4% más presos y 30,5% más víctimas de homicidio que los blancos (FBSP, 2014: 6). No hay diferencias significativas de las víctimas de homicidio entre blancos y negros hasta los 12 años de edad, mientras que el número de víctimas de homicidio de blancos y negros aumenta significativamente a partir de los 20-21 años de edad, sin embargo, las tasas de los negros aumentaron casi el doble (46 veces) que la tasa de blanco (29 veces) para el grupo de jóvenes de entre 12 y 21 años de edad (ibid.: 106).

Los negros, especialmente los jóvenes, son el grupo de población brasileña más vulnerable a la violencia y desigualdad racial; por lo que hay una necesidad urgente de políticas de prevención más focalizadas en este grupo de riesgo (ibid.: 14). Este hecho complementa la realidad que se encuentra en las escuelas públicas de Brasil, la cual muestra que los jóvenes negros, especialmente de la educación secundaria, son los que enfrentan más dificultades de desempeño escolar y asistencia a la escuela, como los indicadores muestran a continuación. Si bien los indicadores sobre el desempeño escolar no se suelen publicar desagregados por etnia-raza – lo que conduce a exigir la necesidad de desagregar estos indicadores – se puede verificar que los estudiantes del bachillerato tienen las tasas de fracaso y deserción escolar más altas del país, 11,9%²⁶ y 8,1%²⁷, respectivamente, en comparación con los estudiantes de los años iniciales (6,1% y 1,2%) y finales (11,3% y 3,6%):

²⁶ Aproximadamente 977.412 estudiantes no cumplieron con los requisitos de aprobación y/o asistencia a la escuela.

²⁷ Aproximadamente 659.493 estudiantes dejaron de asistir a la escuela durante el año escolar o tuvo una asistencia insuficiente.

Cuadro 9. Tasas de rendimiento de la educación primaria (EF1 y EF2) y secundaria (ES) (Brasil, 2013) (en % y números)

Año	Reprobación	Número	Abandono	Número	Aprobación	Número	Distorsión edad-serie	Número
1° EF1	1,5	43.803	1,1	32.123	97,4	2.844.272	4	4 de 100
2° EF1	3,3	99.856	0,9	27.234	95,8	2.898.850	9	9 de 100
3° EF1	10,3	347.780	1,2	40.518	88,5	2.988.201	18	18 de 100
4° EF1	7,2	236.033	1,2	39.339	91,6	3.002.856	21	21 de 100
5° EF1	7,3	230.977	1,5	47.461	91,2	2.885.629	24	24 de 100
Total EF1	6,1	958.448	1,2	186.674	92,7	14.619.806	15	15 de 100
6° EF2	14	510.813	3,8	138.650	82,2	2.999.199	31	31 de 100
7° EF2	12	408.744	3,5	119.217	84,5	2.878.235	30	30 de 100
8° EF2	9,8	310.071	3,4	107.576	86,8	2.746.337	26	26 de 100
9° EF2	8,9	274.612	3,5	107.994	87,6	2.702.914	23	23 de 100
Total EF2	11,3	1.504.238	3,6	473.435	85,1	11.326.684	28	28 de 100
1° ES	16,7	560.935	10,1	339.248	73,2	2.458.709	33	33 de 100
2° ES	10,5	274.854	7,5	196.324	82	2.146.475	28	28 de 100
3° ES	6,4	141.624	5,6	123.921	88	1.947.318	25	25 de 100
Total ES	11,9	977.412	8,1	659.493	80	6.552.501	30	30 de 100

Fuente: Meritt e Fundação Lemann, 2015.

Estos indicadores también varían según la región, como muestra el Cuadro 10 abajo. Las regiones Norte y Nordeste tienen las peores tasas de desempeño escolar en las escuelas públicas brasileñas. La tasa de deserción en la educación secundaria pública más alta en Brasil fue la de la región Norte en 2013 (14,4%), seguida por la región Nordeste (10,8%), mientras que en el Sudeste la tasa fue inferior (6,9%). En las regiones Norte y Nordeste las tasas de aprobación de la escuela secundaria pública son las más bajas del país, 73,9% y 77,6%, respectivamente. La región Sudeste tiene relativamente las mejores tasas de desempeño escolar en la educación primaria y secundaria en las escuelas públicas. La región Centro-Oeste tiene las tasas más cercanas del promedio del país.

Cuadro 10. Tasas de rendimiento escolar en la educación primaria (EP) y secundaria (ES), según región (Brasil, 2013) (en%)

Región	Red escolar	Aprobación		Reprobación		Abandono	
		EP	ES	EP	ES	EP	ES
Norte	Pública	84,8	73,9	10,9	11,7	4,3	14,4
	Privada	96,8	94,2	2,9	5	0,3	0,8
Nordeste	Pública	83,1	77,6	12,6	11,6	4,3	10,8
	Privada	95,9	93,4	3,7	5,7	0,4	0,9
Sudeste	Pública	92,2	80,7	6,4	12,4	1,4	6,9
	Privada	96,5	93,7	3,4	6	0,1	0,3
Sur	Pública	88,5	76,4	10,2	15,1	1,3	8,5
	Privada	97,4	94,6	2,5	5,1	0,1	0,3
Centro-Oeste	Pública	90,9	74,8	7,5	15,5	1,6	9,7
	Privada	97,6	94,3	2,3	5,2	0,1	0,5
Total Brasil	Pública	88	78,1	9,4	12,7	2,6	9,2
	Privada	96,5	93,8	3,3	5,7	0,2	0,5

Fuente: Inep, 2013.

La verdadera gravedad de los indicadores del sistema público, sin embargo, es más explícita cuando se comparan con las tasas de desempeño del sistema privado. Todos los indicadores del Cuadro 10 muestran que el sistema de escuelas públicas de Brasil se encuentra en una desventaja significativa - en algunos niveles más que otros - en comparación con el sistema de educación privado brasileño. La desagregación de los indicadores por etnia-raza es fundamental. Cuando las escuelas reportan al Inep sobre el desempeño escolar de sus estudiantes, las escuelas sólo indican cuántos estudiantes han sido aprobados, reprobados y cuantos abandonaron, sin indicar la etnia-raza del estudiante.

Algunas de las preguntas clave que enfrentan esta realidad deben ser investigadas: ¿Cuáles son los estudiantes que asisten a la escuela pública y a la escuela privada? ¿Cuál es la etnia-raza de la mayoría de estos estudiantes? ¿Cuál es el nivel socioeconómico de las familias de la mayoría de los estudiantes? ¿Cuál es la distancia entre la mayoría y la minoría de los estudiantes que asisten a escuelas privadas? Las respuestas a estas preguntas conducen a otro tipo de diagnóstico en relación a la desigualdad y calidad del derecho a la educación en Brasil.

Con respecto al desempeño escolar, la tasa de analfabetismo y el promedio de años de escolaridad de las personas de 15 años o más varían según la región y etnia-raza, con mayoría de la población negra en desventaja en comparación con la población blanca, como muestra el Cuadro 11. En 2012, se estimó que 11,8% de la población negra entre 15-29 años de edad eran

analfabetas, frente al 5,3% de la población blanca (IBGE, 2013b: Tabla 3.16). Los negros son más del doble del número de analfabetas blancos, como los Cuados 11, 12 y 13 muestran a continuación:

Cuadro 11. Tasas de analfabetismo de personas con 15 años o más, según región y etnia-raza (Brasil, 2008) (en %)

Región	Total	Blanca	Negra	Mestiza
Norte	10,7	7,6	13,9	11,4
Noreste	19,4	15,7	20,7	20,9
Sudeste	5,8	4,2	8,9	7,8
Sur	5,5	4,2	9,8	10,1
Centro-Oeste	8,2	5,6	12,7	9,5
Total Brasil	10	6,2	13,3	13,7

Fuente: IBGE, 2009: Cuadro 8.2

Cuadro 12. Media de años de estudio de personas con 15 años o más, según región y etnia-raza (Brasil, 2008) (en %)

Región	Total	Blanca	Negra	Mestiza
Norte	7	7,9	6,6	6,8
Noreste	6,2	7,1	6,1	5,8
Sudeste	8,1	8,7	7	7,2
Sur	7,9	8,2	6,7	6,6
Centro-Oeste	7,7	8,5	7	7,2
Total Brasil	7,4	8,3	6,7	6,5

Fuente: IBGE, 2009: Cuadro 8.5

Cuadro 13. Tasas de analfabetismo de personas con 15 años o más, según algunas características (Brasil, 2002/2012) (en %)

Características	2002	2012
Etnia-raza		
Blanca	7,5	5,3
Negra	17,3	11,8
Domicilio		
Urbana	9,1	6,6
Rural	27,7	21,1
Sexo		
Masculino	12,1	9
Femenino	11,7	8,4

Fuente: IBGE, 2013b: Cuadro 3.16

Cuadro 14. Población de 15 años o más, según región, etnia-raza y años de estudios cursados (Brasil, 2012) (en%)

Región	Etnia-Raza	De 5 a 8 años	Desigualdad	De 9 a 11 años	Desigualdad	12 años o mas	Desigualdad
Norte	Blanca	22,5	3,9	35	2,5	17,9	8,3
	Negra	26,4		32,5		9,6	
Noreste	Blanca	21,4	3	31,3	2,7	16,7	8,8
	Negra	24,4		28,6		7,9	
Sudeste	Blanca	19,4	7,9	35	-0,3	25	14,8
	Negra	27,3		35,3		10,2	
Sur	Blanca	26	6,6	30,7	2,5	19,8	11,7
	Negra	32,6		28,2		8,1	
Centro-Oeste	Blanca	21,4	6,2	32,9	0	26	13
	Negra	27,6		32,9		13	
Total Brasil	Blanca	21,5	5	33,3	1,4	22,2	12,8
	Negra	26,5		31,9		9,4	

Fuente: Ipea, 2014: 43

El Cuadro 14 encima muestra que, en general, la mayoría de la población negra tiene menos años de estudios que la mayoría de la población blanca. El Sureste y el Centro-Oeste tienen mayoría de la población blanca escolarizada hasta 12 años o más, es decir, hasta o más allá de la educación superior. Aunque las regiones con el mayor nivel de población negra cursando la educación superior, el grado de desigualdad en este nivel es el más alto en comparación con otros niveles de educación. Esto significa, en general, que los negros tienen menos acceso a la educación superior que los blancos.

Los negros son más propensos a tener una escolarización de entre 5 a 11 años, es decir, entre el final de la educación primaria y secundaria. En promedio, sólo el 9,76% de los estudiantes negros en Brasil alcanza 12 o más años de escolaridad, mientras que para los blancos el promedio es de 21,08%. Esto implica, por ejemplo, que en una clase de pregrado habrá, más o menos, tres estudiantes negros por cada siete estudiantes blancos, de acuerdo con los datos que muestra el Cuadro 14.

El Centro-Oeste es la región que ofrece más oportunidades en la educación superior para la mayoría de los estudiantes (negros y blancos); Sin embargo, el nivel de desigualdad entre ellos es del 13%, con los negros en desventaja. Considerándolo todo, el porcentaje total de estudiantes blancos y negros con hasta 12 o más años de escolaridad podría aumentar en Brasil. Esto significa que el acceso a la educación superior es un desafío para todos los estudiantes brasileños, independientemente de su etnia-raza, aunque es aún más difícil para los estudiantes negros, indígenas y pobres.

Esta realidad fomentó la adopción de la Ley N° 12.711 de 2012, la cual reserva para los estudiantes (negros, mestizos e indígenas auto-declarados) que han completado la educación secundaria en las escuelas públicas, al menos el 50% de las vacantes en cada competición selectiva para el ingreso en los cursos de pregrado, por supuesto, en las instituciones federales de educación superior vinculadas al Ministerio de Educación. Gracias a esta ley de cuotas raciales, las personas de la etnia-raza negra, mestiza e indígena deberían estar más presentes en las instituciones de educación superior en Brasil en los próximos años. Estas acciones son vistas como un impulso hacia la movilidad social y la igualdad racial en el país (Theodoro, 2008: 174).

Aunque este tipo de políticas públicas para la inclusión y la igualdad de las poblaciones marginadas representan un primer paso importante y necesario para reducir la desigualdad y discriminación racial en el país, también es esencial que otras políticas complementarias sean adoptadas y aplicadas para los niveles escolares desde el preescolar hasta el superior del sistema de educación brasileño, así como en el ámbito de experiencias educativas de segunda oportunidad para jóvenes y adultos. Una solución más preventiva debe proporcionar a cada estudiante con las habilidades, capacidades y oportunidades, sin importar la etnia-raza o cualquier otra condición, guiada por los principios de igualdad, tolerancia, diversidad y multiculturalismo.

Cuadro 15. Cobertura y asistencia neta de la población que asiste a la escuela en la edad apropiada, según región y etnia-raza (Brasil, 2001 y 2012) (en %)

Región	Etnia-raza	Bachillerato de 15 a 17 años	Desigualdad	Educación superior de 18 a 24 años	Desigualdad
Norte	Blanca	52,4	12,1	16,9	7,7
	Negra	40,3		9,2	
Noreste	Blanca	52,6	10,4	17,7	8,9
	Negra	42,2		8,8	
Sudeste	Blanca	68,6	11,9	23,2	13,5
	Negra	56,7		9,7	
Sur	Blanca	61,6	17	23,2	14,1
	Negra	44,6		9,1	
Centro-Oeste	Blanca	66,7	12,8	26,3	11,9
	Negra	53,9		14,4	
Total Brasil	Blanca	62,9	15,1	22,2	12,6
	Negra	47,8		9,6	

Fuente: Ipea, 2014: 46.

El Cuadro 15 encima muestra que el Norte y el Noreste son las regiones que tienen los índices más bajos de asistencia neta en la edad apropiada de los estudiantes negros. En otras palabras, se trata de las regiones donde las tasas de distorsión entre edad y grado son las más elevadas, indicando también altos niveles de repetición y abandono escolar. Estas son las regiones donde las tasas de los estudiantes blancos también son las más bajas en general, es decir, el nivel de desigualdad entre los estudiantes blancos y negros en el Norte y el Nordeste es menor en comparación con otras regiones, lo que indica desafíos para todos en general.

Los niveles más altos de desigualdad entre los estudiantes blancos y negros se encuentran en el Sur del país, una de las regiones más desarrolladas de Brasil. Esto indica que donde hay más desarrollo, los niveles de desigualdad podrían ser más altos en comparación con las regiones menos desarrolladas. La región Sudeste es donde la mayoría de los estudiantes asisten a la escuela en la edad apropiada. Las cifras son aún más bajas para el bachillerato en todas las regiones y para todos los estudiantes. Esto significa que hay más repetición y abandono escolar en este nivel de educación, con la mayoría de los estudiantes negros todavía en una situación de desventaja en relación a la mayoría de los estudiantes blancos. Esta situación destaca y complementa los resultados que muestra el Cuadro 9 sobre el desempeño escolar en Brasil. El nivel de escolaridad en la educación superior para los estudiantes blancos y negros indica la existencia de desafíos relacionados al acceso y la calidad de la educación superior en el país.

**Cuadro 16. Población de 15 años o más, según región, etnia-raza y nivel de educación
(Brasil, 2001/2012) (en%)**

Región	Etnia-raza	Analfabeto (15 a 17 años)	Desigualdad	Fuera de la escuela (15 a 17 años)	Desigualdad	Analfabeto (18 a 24 años)	Desigualdad	Fuera de la escuela (18 a 24 años)	Desigualdad
Norte	Blanca	1,5	0	2,7	-0,6	12,6	-2,7	63,8	-3,3
	Negra	1,5		3,3		15,3		67,1	
Noreste	Blanca	1,1	-1	13,5	-2,7	2,1	-1,3	64,8	-4
	Negra	2,1		16,2		3,4		68,8	
Sudeste	Blanca	0,3	-0,2	11,8	-4,2	0,4	-1	66,3	-10,1
	Negra	0,5		16		1,4		76,4	
Sur	Blanca	0,4	-0,1	15,5	-9,5	0,6	-0,1	66,5	-12,7
	Negra	0,3		25		0,7		79,2	
Centro-Oeste	Blanca	0,3	0	12,8	-3,6	0,6	-0,2	61,6	-9,4
	Negra	0,3		16,4		0,8		71	
Total Brasil	Blanca	0,5	-0,7	13,1	-3,5	0,8	-1,3	65,6	-6,4
	Negra	1,2		16,6		2,1		72	

Fuente: Ipea, 2014: 51

Según los indicadores del Cuadro 16 encima, las tasas de analfabetismo son más altas en las regiones Norte y Nordeste. Las diferencias entre los grupos de edad muestran que hay menos analfabetos entre la población más joven, mientras que el analfabetismo para los adultos es un problema significativo. En general, hay más analfabetos negros que blancos. En cuanto a la condición de escolaridad, la población negra tiende a quedarse fuera de la escuela mucho más que los blancos en todos los grupos de edad y en todos los niveles escolares. El grado de desigualdad de la condición de escolaridad es mayor en el Sur, con los negros en desventaja. Para el grupo de edad de 18-24 años, es evidente que en todas las regiones del país hay una gran cantidad de estudiantes potenciales fuera de la educación superior. Esto indica, como muestran los Cuadros 14 y 15, que Brasil tiene un problema en relación al acceso a la educación superior para todos los brasileños, pero sobre todo para los que no son blancos. El nivel de desigualdad de acceso es más llamativo en las regiones Sur, Sudeste y Centro-Oeste.

Algunas consideraciones sobre los indicadores

Todos los indicadores examinados en la parte anterior muestran que la mayoría de los blancos se encuentra en ventaja, mientras que la mayoría de los negros en desventaja. Estas condiciones socioeconómicas evidencian la existencia de desigualdad que colocan a la mayoría de la población negra en Brasil en una desventaja significativa en comparación con la mayoría de la población blanca, aunque las condiciones de la población negra hayan mejorado en las últimas décadas (Ipea, 2014: 14-31). Los niveles de estas desigualdades varían según región e intensidad; sin embargo, la mayoría de la población negra **siempre** se encuentra en desventaja. En algunos casos, el grado de desigualdad fue significativamente mayor y por lo tanto relativamente lejos de una situación de igualdad.

Los indicadores muestran que el Sur, Sudeste y Centro-Oeste son las regiones que tienen niveles de desigualdad significativamente más altos entre blancos y negros. El Norte y Nordeste son las regiones menos desarrolladas y que tienen los niveles más bajos de desigualdad entre blancos y negros. Esto puede indicar que la falta de desarrollo en estas regiones en términos socioeconómicos y educativos, no está influenciada principalmente por el factor racial. La población negra, sin embargo, es predominante en estas regiones, es decir, son la mayoría numérica en comparación con la población blanca, y sin embargo, todavía se encuentran en desventaja en comparación con los blancos. En general, el nivel de desigualdad entre blancos y negros en esas regiones es casi insignificante en comparación con la desigualdad que existe en el Sur, Sudeste y Centro-Oeste del país, donde la población blanca prevalece y donde la población negra es minoritaria, donde los niveles de desigualdad son significativamente más altos y donde los niveles socioeconómicos y educativos de desarrollo son relativamente más altos.

Los niveles más bajos de desigualdad entre negros y blancos se encuentran en las regiones Norte y Nordeste, lo que sugiere que los efectos de la falta de desarrollo en estas regiones afectan a ambas poblaciones, independientemente de su etnia-raza. Es importante señalar que la población negra prevalece numéricamente en estas regiones, pero siguen estando en una posición de desventaja.

A partir de esta información, se puede concluir que donde existen mayores niveles de desarrollo, los niveles de desigualdad podrían ser más altas que en las regiones menos desarrolladas. Relacionado con esto está el hecho de que cuando los valores de los indicadores de educación son mejores, hay mejores condiciones socioeconómicas y de vida de la población, lo cual hace hincapié al vínculo entre la educación y el desarrollo.

Consideraciones finales

El factor racial en Brasil es de suma importancia. Es un factor importante que hace la diferencia y explica los fenómenos de las desigualdades socioeconómicas y de educación en el país. Estas desigualdades son principalmente entre los blancos y los negros. Los indicadores analizados sugieren que todavía hay una necesidad de mejorar las políticas públicas socioeconómicas y de educación con el fin de ofrecer salarios más equitativos, mejorar las condiciones de trabajo y vivienda a los grupos étnico-raciales marginados, y aumentar la frecuencia, la retención y el rendimiento escolar de estos grupos, y en algunos casos de todos, sin importar la etnia-raza. Las desigualdades comprometen el nivel general de desarrollo humano del país y la distribución de sus beneficios entre las diferentes regiones.

Desde que las desigualdades socioeconómicas en Brasil se explican de manera más explícitas bajo la mira racial, la discriminación racial sigue existiendo en la sociedad brasileña contemporánea, ya sea directa o indirecta, estructural o individual. Pero sobre todo, los indicadores sugieren que dicha discriminación es estructural; es decir, profunda e históricamente incrustada en las estructuras institucionales sociales, económicas y educativas del país.

Las desigualdades raciales a nivel socioeconómico y educativo señalan a la existencia de discriminación, racismo y prejuicio. El racismo en Brasil ha tenido un efecto acumulativo generador de desigualdades socioeconómicas y educativas. Los hechos históricos basados en prejuicio y explotación de grupos de la sociedad se mantienen contemporáneamente y alimentan actos discriminatorios, conduciendo a desigualdades socioeconómicas en la sociedad, así como de oportunidades educativas y rendimiento escolar, especialmente para los grupos históricamente marginados, como es el caso de la población negra en Brasil, entre otras.

Legalmente, el racismo es un delito y viola las normas constitucionales e internacionales de derechos humanos. La discriminación impide el desarrollo humano y la igualdad de oportunidades, como lo demuestran los indicadores socioeconómicos y de educación que fueron analizados en este artículo. En general, las desigualdades raciales necesitan tener más visibilidad ya que son significativamente relevantes para el desarrollo humano.

Los indicadores analizados sugieren que hay niveles significativamente más altos de desigualdad entre negros y blancos en las áreas que tienen que ver, sobretodo, con el derecho al trabajo, el derecho a una vivienda adecuada y el derecho a la educación. Estas desigualdades se acentúan sobre todo por el factor racial. El mismo gobierno brasileño admitió que los rasgos y los orígenes étnico-raciales tienen mucha importancia en la estructuración de las desigualdades sociales y económicas en Brasil (República Federativa do Brasil, 2003: 3).

La realización y el goce de los derechos humanos están limitados para la mayoría de la población brasileña, sobre todo los negros. Este tipo de desigualdad explícita y constante podría ser considerado como una violación general, indirecta y/o acto de discriminación que apunta a la falta de políticas públicas suficientemente adecuadas a fin de mejorar las condiciones de vida de la población negra en Brasil. El principio de la igualdad (no asimilacionista sino inclusiva), principio fundamental de los derechos humanos, está lejos de ser realizado en el caso brasileño.

El Estado brasileño, por lo tanto, podría ser acusado ante la comunidad internacional por la no-realización y el no-cumplimiento del derecho a la educación de la población negra en las instancias de monitoreo de la implementación de los tratados internacionales pertinentes; por ejemplo, ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Comité de Convenciones y Recomendaciones de la UNESCO en relación al derecho a la educación. Además, el Estado brasileño debería ser cuestionado por su propia población, sus ciudadanos, muchos de los cuales (mucho más de la mitad) se encuentran marginados y sin poder disfrutar

plenamente de sus derechos humanos. Este hecho compromete el nivel y distribución de desarrollo del país entre las diferentes regiones.

Las políticas públicas destinadas a reducir la desigualdad en Brasil también deberían tratar de reducir los prejuicios y el racismo en la mentalidad colectiva e individual de la sociedad brasileña. Como se trata de un cambio de mentalidad y cultura, las políticas más importantes en ese ámbito se deben encontrar en el campo de la **educación**, con el fin de sensibilizar a los individuos sobre la valorización y tolerancia de la diversidad y del multiculturalismo. El ejemplo brasileño más concreto y cercano de esta noción es el artículo 26-A de la Ley de directrices y la base de la educación nacional, el cual establece la obligación de enseñar y estudiar la historia y cultura afro-brasileña (desde 2003) e indígena (desde 2008) en las escuelas primarias y secundarias públicas y privadas del país.

El Estado y el sistema de educación brasileño tienen el potencial y las herramientas para efectuar los cambios necesarios, los cuales requerirán mucho tiempo, incluso generaciones, para institucionalizarse en el Estado, la cultura y la mentalidad de los brasileños. El sistema enfrentará aún varios desafíos si el gobierno brasileño no asume su responsabilidad, constitucional e internacionalmente establecida, de garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva para todos(as) y promover el respeto y la tolerancia hacia la diversidad y el multiculturalismo.

Sin embargo, hay que reconocer que el famoso mito del paraíso y la democracia racial en Brasil está rumbo a la realización, gracias a los avances (aunque lentos) de los últimos 127 años después de la abolición, los cuales fueron más intensos sólo a partir del final del siglo XX. Los efectos de un poco más de 500 años de esclavitud y colonialismo todavía no pueden ser comparados con los pocos avances logrados hasta hoy de más o menos 120 años después de la abolición legal.

El caso de Brasil apunta a la necesidad de tener una disposición legal explícita (y aun universal) sobre el tema. El derecho a la educación en los tratados internacionales relevantes, principalmente la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza y el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales, necesita establecer explícitamente que la educación estará disponible y accesible y será aceptable y adaptable para todos los grupos de la población de un país, sin ningún tipo de discriminación alguna, sobretodo para los mas marginados de la sociedad. Tal sistema no debería causar marginación o desigualdad, pero al contrario, ser una educación inclusiva, de calidad y valorativa de la diversidad y el multiculturalismo, que ofrezca oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Estos elementos de diversidad y multiculturalismo, así como los principios de tolerancia y respeto, necesitan estar incluidos en la Convención y el Pacto, para que el derecho a la educación, como establecido por el derecho internacional, sea emancipador, decolonial, universal.

Bibliografia

Ação Educativa/Unicef/Seppir/Mec/Carreira, Denise/Silva Souza, Ana Lúcia (orgs.) 2013 *Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola* (São Paulo: Ação Educativa) Ed I.

Alvim, Zuleika 1998 “Imigrantes: a vida dos pobres do campo” en Sevcenko, Nicolau (org.) *História da vida privada no Brasil* (São Paulo: Companhia das Letras) Vol 3.

Amaral de Toral, André 1995 “A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai” en *Revista Estudos Avançados* (São Paulo) Vol. 9, No. 24. En <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8880/10432>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Batista, Luis Cláudio 2010 “Guerra do Paraguai: peculiaridades do recrutamento”, Monografia presentada al Curso de História de la Facultad de Ciencias Humanas, Letras y Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. En <http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/2_sem_2010/luis_claudio_batista.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Campos, Luiz Augusto/Feres Júnior, João 2014 “Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: Relações necessárias ou contingentes?” en *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (São Paulo) Vol. 29, No. 84. En <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/06.pdf>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Cardoso, Fernando Henrique 2003 *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira) Ed 5.

Carvalho, Marília Pinto 2009 *Avaliação escolar, gênero e raça* (Campinas: Papirus).

Castro, Mary/Abramovay, Miriam (comps.) 2006 *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade* (Brasília: UNESCO). En <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Colombo, Enzo 2002 *Le Societa Multiculturali* (Roma: Carocci editore).

Coomans, Fons 2007 “Content and Scope of the Right to Education as a Human Right and Obstacles to its Realization” en Donders, Yvonne/Volodin, Vladimir (orgs.) *Human Rights in Education, Science and Culture: Legal Developments and Challenges* (Paris: UNESCO Publishing).

Coordenação de Memória Cultural da Secretaria Municipal de Cultura *História dos Bairros de Porto Alegre*. En <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Derry-Malone, Joe 2012 “Are Human Rights Universal?” en *E-International Relations Publishing*. En <<http://www.e-ir.info/2012/10/04/are-human-rights-universal/>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Dias, Reinaldo/Matos, Fernanda 2012 *Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos* (São Paulo: Editora Atlas S.A.).

Dimitrijevic, Vojin 2006 *Customary Law as an Instrument for the Protection of Human Rights* (Working Paper No 7) (Milano: ISPI). En <http://www.ispionline.it/it/documents/wp_7_2006.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Doratioto, Francisco 2002 *Maldita Guerra. Nova história da Guerra do Paraguai* (São Paulo: Editora Companhia das Letras).

Dussel, Enrique 2005 “Europa, modernidade e eurocentrismo” en Lander, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (Buenos Aires: CLACSO). En <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Eide, Asbjørn 2007 “Interdependence and Indivisibility of Human Rights” en Donders, Yvonne/Volodin, Vladimir (orgs.) *Human Rights in Education, Science and Culture: Legal Developments and Challenges* (Paris: UNESCO Publishing).

Elkins, Zachary/Ginsburg, Tom/Melton, James *Comparative Constitutions Project*. En <<http://www.comparativeconstitutionsproject.org>> acceso 29 de noviembre de 2015.

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública 2014 *Anuário Brasileiro de Segurança pública* (São Paulo: FBSP) Ed. VII. En <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_2014_20150309.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Galindo, George 2013 “A volta do terceiro mundo ao Direito Internacional” en *Boletim da Sociedade Brasileira de Direito Internacional* (São Paulo) No. 119-124.

Gathii, James 1998 “International Law and Eurocentricity” en *European Journal of International Law* (Florenca) Vol. 9, No. 1.

Gathii, James 2007 “Imperialism, Colonialism and International Law” en *Buffalo Law Review* (Nueva York) Vol. 54, No. 4.

Grosfoguel, Ramón 2002 “Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge, and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System” en *Review Utopian Thinking* (Nueva York: Research Foundation of SUNY for and on behalf of the Fernand Braudel Center) Vol. 25, No. 3. En <<http://www.jstor.org/stable/40241548>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Guerreiro Osorio, Rafael 2009 “A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006”, Tesis de Doctorado. Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidad de Brasilia.

Guimaraes-Iosif, Ranilce 2009 *Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil: Impedimentos para a Cidadania Global Emancipada* (Brasília: Liber Livro).

Haddad, Sérgio 2003 “Direito Humano à Educação” en Benvenuto Lima, Jayme (org.) *Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais* (Brasil: Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais). En <http://www.gajop.org.br/arquivos/publicacoes/Relatorio_Brasileiro_sobre_Direitos_Humanos_Economicos_Sociais_e_Culturais.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Hartog, François 2003 “Tempo, História e a Escrita da História: a Ordem do Tempo” en *Revista de Historia* No. 148.

Hasenbalg, Carlos 2005 *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (Belo Horizonte: Editora UFMG) Ed II.

Hobbes, Thomas 1997 *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil* (São Paulo: Editora Nova Cultural).

Holmes, Stephen 2012 “Constitutions and Constitutionalism” en Rosenfeld, Michel/Sajó (orgs.) *The Oxford Handbook of Comparative Constitutional Law*. (Oxford: Oxford University Press).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2000-2013 *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em Microdados* (Brasília: IBGE).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2011 “Indicadores Sociais Municipais Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010” en *Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica* (Rio de Janeiro: IBGE) No. 28. En <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>> acceso 29 de noviembre de 2015.

IBGE 2013 *Atlas do censo demográfico 2010* (Brasília: IBGE). En <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264529>> acceso 29 de noviembre de 2015.

ICJ - International Court of Justice 1980 *Reports of Judgments, Advisory Opinions and Orders* (Haia: ICJ). En <<http://www.icj-cij.org/docket/files/64/6291.pdf>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2013 *Indicadores Educacionais - Taxas de Rendimento, 2013, Brasil, regiões e Ufs* (Brasília: Inep). En <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Inep). En <<http://ideb.inep.gov.br/>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2002 *Desigualdades raciais no Brasil: um balance da intervenção governamental* (Brasília: Ipea).

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2011 *Dinâmica demográfica da população negra brasileira* (Brasília: Ipea). En <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2013 *Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes* (Brasília: Ipea). En <http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/livro_igualdade_racialbrasil01.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2014a *Situação social da população negra por estado* (Brasília: Ipea).

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2014b “Igualdade racial” (Capítulo 8) en *Políticas Sociais - acompanhamento e análise* (Brasília: Ipea) No. 22.

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2013 *Instrumentos Normativos Federais Relacionados ao Preconceito e às Desigualdades Raciais: 1950 a 2003*. (Brasília: Ipea). En <<http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/legislacao.pdf>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Justino, Guilherme 2008 “Os Escravos que lutaram em troca de liberdade”, Reportaje, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. En <<http://www.ufrgs.br/ensinodareportagem/cidades/lanceirosnegros.html>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Lino Gomes, Nilma 2012 *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei N° 10.639/03* (Brasília: Ministério da Educação/UNESCO) Ed. I.

Loughlin, Martin 2010 “What is Constitutionalisation?” en Dobner, Petra/Loughlin, Martin (orgs.) *The Twilight of Constitutionalism?* (Nueva York: Oxford University Press).

Mazzon, José Afonso 2009 *Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, a Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual* (São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas). En <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Mignolo, Walter 2002 “The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference” en *The South Atlantic Quarterly* 101:1 (Duke University Press). En <http://www.unice.fr/crookall-cours/iup_geopoli/docs/Geopolitics.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Mignolo, Walter 2005 “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade” en Lander, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (Buenos Aires: CLACSO). En <http://www.geografia.ffe.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

MEC - Ministério da Educação 2009 *O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* (Brasília: MEC). En <<http://www.portaldaigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>> acceso 29 de noviembre de 2015.

MEC/SASE - Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino 2014 *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* (Brasília: MEC). En <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

MRE - Ministério das Relações Exteriores 1995 *A palavra do Brasil nas Nações Unidas: 1946-1995* (Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão e Ministério das Relações Exteriores). En <http://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/IRBr/pt-br/file/CAD/LXIII%20CAD/Sociedade/Livro_completo_Cad_Sociedade.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

MS - Ministério da Saúde “O Sistema de Informações sobre Mortalidade” en *Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS)* (Brasília: MS). En <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?idb2012/c09.def>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Moresco, Marcielly Cristina/ Ribeiro, Regiane 2015 “O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico” en *Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática* (Santa Maria) Vol. 14, No. 27.

Munanga, Kabengele 2000 “O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro” en Azevedo, José Clovis de/Gentili, Pablo/Krug, Andrea/Simon, Cátia (orgs.) *Utopia e democracia na educação cidadã* (Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação).

Mutua, Makau 2000 “What is TWAIL?” en *American Society of International Law Proceedings* (Washington) Vol. 94.

Observa POA *População negra - Percentual da população negra em relação ao total da população residente*. En <http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?analises=11_234_0> acceso 29 de noviembre de 2015.

Paixão, Marcelo/Carvano, Luiz 2008 *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008* (Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda).

Praxedes, Rosângela/Praxedes Walter 2014 *Educando contra o preconceito e a discriminação racial* (São Paulo: Edições Loyola).

Preuss, Ulrich 2010 “Disconnecting Constitutions from Statehood: is Global Constitutionalism a Viable Concept?” en Dobner, Petra/Loughlin, Martin (orgs.) *The Twilight of Constitutionalism?* (Nueva York: Oxford University Press).

Quijano, Aníbal 2005 “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” en Lander, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (Buenos Aires: CLACSO). En <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

República Federativa Do Brasil 2003 *Décimo-quarto, décimo-quinto, décimo-sexto e décimo-sétimo relatórios periódicos do Brasil ao Comitê sobre a Eliminação da Discriminação Racial* (Brasília: República Federativa do Brasil). En <http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD%2fC%2f431%2fAdd.8&Lang=en> acceso 29 de noviembre de 2015.

Roman, Ediberto 2000 “A Race Approach to International Law (RAIL): Is There a Need for Yet Another Critique of International Law?” en *UC Davis Law Review* (Estados Unidos) Florida International University Legal Studies Research Paper No. 10-25, Vol. 33, No. 4. En <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1625833> acceso 29 de noviembre de 2015.

Rosanvalon, Pierre 1997 *A crise do Estado-providência* (Goiânia: Editora da UFG) (Brasília: Editora da UnB).

Secchi, Leonardo 2013 *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos* (São Paulo: Cengage Learning) Ed. II.

Secretaria-Geral da Presidência da República 2015 *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014* (Brasília: Presidência da República). En <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972POR.pdf>> acceso 29 de noviembre de 2015.

Theodoro, Mário (org.) 2008 *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição* (Brasília: Ipea). En <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

UN - United Nations 1968 *Proclamation of Teheran* (Document A/CONF.32/41) (Nueva York: UN). En <http://legal.un.org/avl/pdf/ha/fatchr/Final_Act_of_TehranConf.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

UN - United Nations 2000 *United Nations Millennium Declaration* (Nueva York: UN). En <<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>> acceso 29 de noviembre de 2015.

UN - United Nations System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda 2012 *Realizing the Future We Want for All: Report to the Secretary-General* (Nueva York: UN). En <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/UNTTreport_10July.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

UNDP - United Nations Development Programme 1992 *Human Development Report* (Nueva York: Oxford University Press). En <http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/221/hdr_1992_en_complete_nostats.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

UNDP - United Nations Development Programme 2015 *UNDP in Latin America and the Caribbean. A Partner for Sustainable Development* (UNDP). En <http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/Brouchure%202015/LAC_brochure_2015_English_web_13November.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Waiselfisz, Julio Jacobo 2014 *Os Jovens do Brasil. Mapa da Violência* (Brasília: Mapa da Violência). En <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf> acceso 29 de noviembre de 2015.

Young, Iris Marion 1990 *Justice and the politics of difference* (Princeton: Princeton University Press).