

Daniel Mato  
Coordinador

# Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Políticas y experiencias  
de inclusión y colaboración  
intercultural

**EDUNTREF**



Educación Superior y Pueblos Indígenas y  
Afrodescendientes en América Latina

**UNTREF**

UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE TRES DE FEBRERO



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



**IESALC**

Instituto Internacional para  
la Educación Superior  
en América Latina y el Caribe



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO  
"Educación Superior y Pueblos Indígenas  
y Afrodescendientes en América Latina"  
Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Buenos Aires, Argentina

Secretaría de  
Políticas Universitarias

**CIEA**  
Centro Interdisciplinario  
de Estudios Avanzados  
**UNTREF**



*Daniel Mato*  
Coordinador

## Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural

*Director Editorial*  
Alejandro Archain

*Editor*  
Néstor Ferioli

*Corrección*  
Diana Trujillo

*Directora de diseño editorial y gráfico*  
Marina Rainis

*Diseño de tapa*  
Cristina Torres / Marina Rainis

*Diagramación*  
Julieta Golluscio

*Coordinación Gráfica*  
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural / Daniel Mato... [et al.]; coordinación general de Daniel Mato. —1a ed.— Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018.

492 p. ; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-4151-53-7

1. Educación Superior. I. Mato, Daniel II. Mato, Daniel, coord.

CDD 379

© De las partes, 2018.

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. [www.untref.edu.ar](http://www.untref.edu.ar)

Primera edición octubre de 2018.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

# Índice

Palabras preliminares, por <i>Aníbal Jozami</i> .....	9
Presentación, por <i>Daniel Mato</i> .....	13

## AMÉRICA LATINA

*Daniel Mato*

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Tendencias, tensiones y desafíos: propuestas para continuar avanzando .....	21
--	----

## ARGENTINA

*Alejandra Rodríguez de Anca, María Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal y Ana Alves*

La experiencia del Centro de Educación Popular e Intercultural. Obstáculos, desafíos y propuestas a casi veinte años de trayectoria .....	77
--	----

*Gloria Mancinelli*

Pueblos Indígenas y Educación Superior en el marco de las políticas de extensión/transferencia del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires .....	93
---	----

## BOLIVIA

*Jaime Zambrana Vargas*

<i>Jatun Ilank'ay</i> : La complementariedad de las relaciones de género en la formación profesional de la Unibol Quechua "Casimiro Huanca" .....	111
--	-----

*Libertad Pinto Rodríguez*

Tensiones de género: del profesional indígena al indígena profesional .....	129
---	-----

## BRASIL

*Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Carina Elisabeth Maciel de Almeida*

Povos Indígenas e a Colaboração Intercultural. Possibilidades, obstáculos e desafios na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul .....	149
---	-----

*Graziela dos Santos Lima, Cristiane Mare da Silva, Franciéle Carneiro*

<i>Garcês da Silva, Ana Júlia Pacheco e Carol Carvalho</i> Entre o racismo e o sexismo: Mulheres afrodescendentes e as ações afirmativas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina, Brasil .....	165
--	-----

*Ivani Ferreira de Faria*

Por uma Educação Indígena Superior: a experiência do Curso de Licenciatura Indígena. Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas .....	183
--	-----

*José Guilherme dos Santos Fernandes*

Etnossaberes: princípios e proposições .....	199
--	-----

*Paulino de Jesus F. Cardoso*

As políticas de ações afirmativas no Brasil: balanços e desafios .....	219
--	-----

<i>Rosemar Gomes Lemos, Beatriz Helena Mendes da Silva e Tassiele Viebrantz Cassuriaga</i> Novos tempos: os avanços na implementação de ações afirmativas na Universidade Federal de Pelotas e o enfrentamento dos desafios .....	237
<b>CHILE</b>	
<i>Susana Riquelme Parra</i> Mujer estudiante indígena de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío. Análisis de los estancamientos, avances y desafíos en las políticas de éxito académico en carreras culturalmente hegemónicas .....	261
<b>COLOMBIA</b>	
<i>Oscar David Montero De La Rosa</i> Tejiendo la Educación Superior Indígena e Intercultural en Colombia: Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia .....	279
<i>Félix Suárez Reyes</i> La Universidad del Pacífico: Retos, transformaciones y desafíos .....	295
<i>Francisca Castro Cuenú</i> Voces afrodescendientes: el caso de la Escuela de Identidad Cultural "Sé Quién Soy" .....	315
<i>José Antonio Caicedo Ortiz</i> Cátedra Afrocolombiana "Rogerio Velásquez Murillo": una experiencia de interculturalidad en la Educación Superior convencional .....	331
<b>ECUADOR</b>	
<i>Alexandra Paulina Quisaguano Mora</i> Politización de la Educación Superior en Ecuador: mujeres indígenas y acceso .....	347
<b>MÉXICO</b>	
<i>José Manuel del Val y Carolina Sánchez</i> Políticas públicas y Educación Superior para población indígena y afrodescendiente en México .....	361
<i>Angélica Rojas y Alma Soto</i> Experiencias desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) en el acceso a Educación Superior de estudiantes indígenas .....	377
<i>David Navarrete G. y Ma. Antonieta Gallart N.</i> ¿Mujeres indígenas con posgrado? Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Ciesas (2001-2016) .....	395
<i>Bertha Maribel Pech Polanco</i> La Educación Superior como estrategia para la autonomía y el empoderamiento de las mujeres: una visión desde adentro .....	411
<i>Flor Marina Bermúdez Urbina y Martín de la Cruz López-Moya</i> Agenciamiento social y diversidad entre juventudes indígenas en Chiapas, México. Emprendimientos culturales universitarios desde los pueblos originarios .....	427
<i>Ana Griselda López Salvador</i> Ser mujer hñáñu universitaria: una experiencia desde el SBEI-PUIC-UNAM .....	445
<b>NICARAGUA</b>	
Respuestas de las instituciones de Educación Superior a contextos multiétnicos. La experiencia de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) .....	461
<i>Francisco Sequeira Rankin</i>	
Sobre los autores .....	477

## Palabras preliminares

La reciente celebración del centésimo aniversario de la Reforma Universitaria iniciada en la Universidad de Córdoba en 1918 constituyó una provechosa ocasión para actualizar los enunciados reformistas con miras a avanzar en las transformaciones universitarias hoy necesarias.

La conmemoración sirvió de referencia a la realización de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) organizada en la Universidad Nacional de Córdoba en junio pasado. No incidentalmente, la Declaración de esta reunión cumbre de la Educación Superior de América Latina y el Caribe destaca:

*Hace un siglo, los estudiantes reformistas proclamaron que “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan” y no podemos olvidarlo, porque aún quedan y son muchos, porque aún no se apagan en la región la pobreza, la desigualdad, la marginación, la injusticia y la violencia social.*

Adicionalmente, esa Declaración refrenda los acuerdos alcanzados en las dos cumbres anteriores y, en consecuencia, “reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados”, a propósito de lo cual enfatiza:

*Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.*

*Las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región.*

Estos retos se pueden encarar desde muy diversas perspectivas y de hecho así fueron tratados en las deliberaciones de la CRES 2018, don-

de se estimularon las reflexiones y debates desde múltiples puntos de vista, especialmente con respecto a siete ejes temáticos. Uno de ellos fue el de Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad, cuya pertinencia responde –no solo pero en buena medida– a la creciente importancia en la región de las experiencias y políticas de educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes. El reconocimiento de la valiosa significación de estos procesos también ha sido decisivo para que nuestra Universidad tomara el compromiso de establecer el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa Esial), que ha venido acompañando el desarrollo de este campo e impulsando su avance a través de la creación de la Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial).

El libro que tengo el placer de presentar, como los tres que le han precedido, es resultado precisamente de la labor de ese programa en colaboración con algunas de las más de sesenta universidades que actualmente conforman dicha red. Este libro, como los anteriores, busca contribuir a profundizar y expandir los logros alcanzados en este campo. Por esto, resulta interesante destacar especialmente algunas de las recomendaciones que ha formulado la Declaración de la CRES 2018:

*Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación.*

*Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes.*

*Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.*

*Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión.*

Estas recomendaciones presentan retos ineludibles que los sistemas de educación superior deben atender sin demora y con el mayor compromiso. La universidad que presido está fuertemente comprometida con ellos y desde hace tiempo ha venido impulsando algunas iniciativas que, pensamos, resultan convergentes con estos propósitos. Esta orientación de nuestro trabajo institucional se expresa, por ejemplo, a través de la labor del Instituto de Artes y Ciencias de la Diversidad Cultural, la Maestría en Diversidad Cultural, la Maestría en Gestión de Lenguas y, desde luego, del ya mencionado Programa Esial, cuyo esfuerzo ha sido reconocido por Unesco, que ha aprobado la creación en su seno de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

Nuestra Universidad continuará trabajando para contribuir a la puesta en práctica de las mencionadas y otras recomendaciones de la CRES 2018. En este sentido, resulta satisfactorio anunciar que la recién aludida Cátedra Unesco ha puesto en marcha un ambicioso proyecto que explícitamente se hace cargo de una de las más importantes de ellas, al que sugestivamente ha titulado “Iniciativa para la erradicación del racismo en la Educación Superior”, para cuyo desarrollo ya ha logrado la adhesión de un número significativo de universidades de varios países de la región.

Por la construcción de esta iniciativa, como por este libro y otros significativos logros del Programa Esial y por el importante papel jugado en tanto coordinador del eje temático Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad de la CRES 2018, deseo expresar mi reconocimiento al doctor Daniel Mato.

Adicionalmente, quiero manifestar mis sinceras felicitaciones a los autores de este libro. También deseo hacer público mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que colaboran en este proyecto, especialmente al Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), que ha venido apoyando este proyecto desde su inicio, y al Programa de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, que ha contribuido a la realización del coloquio que en octubre de 2017 sirvió para presentar y discutir las primeras versiones de los capítulos reunidos en este libro.

Aníbal Jozami  
Rector UNTREF



## Presentación

Este libro ofrece un panorama del campo de Educación Superior, por, con y para pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, con especial atención a políticas y experiencias de inclusión y de colaboración intercultural. Sus capítulos presentan resultados de estudios especialmente realizados que están dedicados a analizar las experiencias personales de miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes o bien las políticas y experiencias de algunas universidades interculturales —que, según los casos, han sido creadas por referentes de dichos pueblos o por los Estados— o bien de programas especiales al interior de universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES) “convencionales”.<sup>1</sup> La mayoría de estos capítulos analizan políticas y experiencias actuales en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua, y se complementan con un estudio de alcance latinoamericano que analiza las principales tendencias en curso en este campo, algunas tensiones entre ellas y los desafíos que estas dinámicas plantean para continuar avanzando.

Los veinticinco capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por cuarenta y cuatro colaboradores y colaboradoras que forman parte de organizaciones sociales y universidades y otras IES interculturales y convencionales, de ocho países latinoamericanos. Buena parte de ellos son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes.

Casi todos estos capítulos son versiones significativamente revisadas y ampliadas de las ponencias presentadas en el 4° Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos”, realizado del 4 al 6 de octubre de 2017 en la ciudad de Buenos Aires. Este doble evento fue organizado por el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América

---

<sup>1</sup> Por facilidad expositiva denomino “convencionales” de manera genérica a todas las universidades y otras IES que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

Latina (Programa Esial) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), en colaboración con el Programa de Estudios Posdoctorales (PEP) y la Secretaría de Investigación y Desarrollo (SID), de esta misma universidad.

Este coloquio contó con 32 presentaciones a cargo de expositores de igual número de organizaciones sociales, universidades y otras IES de ocho países latinoamericanos. Diez de estas presentaciones correspondieron a ponencias que fueron seleccionadas por el Comité Académico Internacional del Coloquio entre las ochenta propuestas recibidas en respuesta a una convocatoria internacional ampliamente difundida. Las restantes fueron realizadas por representantes de algunas de las casi cincuenta universidades y otras instituciones y organismos de educación superior que conforman la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina (Red Esial). Este Coloquio fue abierto con presentaciones especiales a cargo del profesor Pedro Henríquez Guajardo, director del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) y del doctor Francisco Tamarit, coordinador de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en junio de 2018, quienes expusieron sobre la importancia del tema para la Educación Superior en la región.

La Red Esial es un espacio de cooperación interinstitucional cuyo principal objetivo es generar mecanismos de colaboración entre universidades y otros tipos de IES que valoran los conocimientos, idiomas, historias y proyectos de futuro de pueblos indígenas y afrodescendientes, y que desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. Esto incluye tanto a universidades u otras IES creadas y gestionadas por organizaciones o referentes de pueblos indígenas y afrodescendientes como a universidades u otras IES interculturales y comunitarias, y a universidades u otros tipos de IES “convencionales”, sus facultades, centros, institutos, programas u otras unidades particulares. Adicionalmente la Red Esial también está abierta a la participación de organismos gubernamentales e intergubernamentales con experiencia en la materia.

Como resultado de este 4º Coloquio, el Programa Esial publicó dos videos, uno de ellos incluye fragmentos de las ponencias presentadas y el otro, algunas propuestas emanadas del Coloquio. En líneas generales, estas propuestas recogen las recomendaciones en la materia contenidas tanto en los acápites C3 y D4 de la Declaración Final de

la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en junio de 2008, como en la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, respaldada por la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, suscrita por los presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), sus parlamentarios miembros de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, y demás legisladores reunidos en la Ciudad de Panamá durante los días 21 y 22 de junio de 2012. A su vez, las propuestas presentadas procuran estimular los debates sobre el tema especialmente en vista a la realización de la CRES 2018. De hecho, este 4º Coloquio Internacional fue concebido como uno de los eventos preparatorios de la CRES 2018 y reconocido como tal por su Comité Organizador.

Es un placer destacar que el desarrollo del mencionado coloquio y taller así como la publicación de este libro han sido posibles gracias al compromiso y dedicación de numerosas personas e instituciones.

En este sentido, quiero comenzar por valorar y agradecer el compromiso de los autores de los textos. Además, deseo destacar que la realización de este doble evento fue posible en parte gracias a las contribuciones de las instituciones miembros de la Red Esial que costearon la participación de sus representantes, así como a la colaboración de Unesco-Iesalc. También lo fue gracias a fondos obtenidos mediante el concurso de la IX Convocatoria del Programa de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación. Adicionalmente, deseo agradecer también el compromiso de los miembros del Comité Académico Internacional del Coloquio, que cumplió con la delicada tarea de evaluar las ochenta ponencias recibidas en respuesta a la convocatoria realizada para el Coloquio, de entre las cuales debió seleccionar solo diez; se trata de los colegas Adir Casaro de Nascimento (Universidad Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil), Anny Ocoró Loango (Untref-Conicet), Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Gunther Dietz (Universidad Veracruzana, México), Jesiel Oliveira Filho (Universidad Federal de Bahia, Brasil), José del Val (Universidad Nacional Autónoma de México), Juan Carlos Gimeno (Universidad Autónoma de Madrid), María Eugenia Choque Quispe (Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara, Bolivia, y Foro Permanente de Asuntos Indígenas de Naciones Unidas) y Mónica Montenegro (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Jujuy, Argentina).

Desde luego, la realización de este coloquio y taller, como la publicación de este libro, han sido posibles especialmente por el marco institucional propicio y estimulante que ofrece la Untref, lo que también ha hecho posible el sostenimiento del Programa Esial y de la Red Esial, así como la realización de los coloquios anteriores, con la producción de los respectivos videos y libros resultantes. Dentro de Untref, deseo agradecer en particular el diligente apoyo brindado por sus autoridades así como por un buen número de generosos compañeros de labores. Para comenzar, deseo mencionar el apoyo del doctor Pablo Jacovkis, quien, además de ser secretario de Investigación y Desarrollo de la universidad, es director del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados –CIEA–, del cual forma parte nuestro Programa. Adicionalmente, deseo destacar el valioso apoyo de los equipos de Comunicación, de Untref Media y del Área de Eventos (especialmente el de Luciana Martínez, que tuvo la responsabilidad de apoyar la realización de este evento); así como el de María Berraondo (del equipo del Rectorado) y el de Laura Berdaguer (del equipo del Vicerrectorado). Deseo reconocer también la importante colaboración del equipo de la Editorial de Untref (Eduntref), sin cuya dedicada y cuidadosa labor, este libro y los anteriores no serían posibles.

Mención especial merece el compromiso de Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta), Daniel Loncón (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco) y Beatriz González Selmi (CIEA-Untref), miembros del Comité Organizador de este doble evento. Finalmente, deseo reconocer la valiosa y comprometida colaboración de un grupo de jóvenes profesionales indígenas y afrodescendientes que desde el 2º Coloquio Internacional han venido contribuyendo de diversas formas con el Programa Esial y que en este 4º Coloquio Internacional volvieron a tomar la responsabilidad de moderar los paneles y actuar como comentaristas de las ponencias. Se trata de Beatriz Alor Rojas y Mayra Juárez (ambas de la Universidad Nacional de General Sarmiento), de Nadia Ramirez Benites (Universidad Nacional de Rosario) y de los ya mencionados Álvaro Guaymás y Daniel Loncon.

Como coordinador, tanto de este nuevo coloquio y taller como de esta publicación, deseo expresar mi más sincero reconocimiento y agradecimiento a todas las personas e instituciones antes mencionadas. Al hacerlo, quiero destacar mi convicción de que expresar estos reconocimientos no es solamente justo y placentero, también es necesario. Pues hacerlo ayuda a visualizar apropiadamente que los eventos y publicaciones académicas son resultados del compromiso y dedicado

trabajo de muchas personas e instituciones. Sin estos esfuerzos mancomunados no serían posibles y sin vuestra lectura interesada quedarían incompletos. Muchas gracias.

*Daniel Mato*

Investigador Principal Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET

Director Adjunto Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados - CIEA

Universidad Nacional Tres de Febrero - UNTREF

Director Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina



AMÉRICA LATINA



## **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Tendencias, tensiones y desafíos: propuestas para continuar avanzando\***

*Daniel Mato*

Este texto ofrece un análisis contextualizado de las tendencias en curso en el campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, así como de algunos conflictos, tensiones, interpelaciones y desafíos que caracterizan el quehacer de los principales tipos de experiencias que lo constituyen. A partir de este análisis se exponen algunas propuestas para continuar avanzando en el desarrollo y mejoramiento de estos tipos de experiencias.

En líneas generales, el análisis realizado permite observar el desarrollo de tendencias diversas en curso, algunas de ellas contradictorias entre sí; esta parece ser la situación tanto en la región en su conjunto como en la mayoría de los países analizados. Pese a ello, en resumen resulta plausible esperar que las experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes incrementarán su importancia en los próximos años. No obstante, seguramente se podrán observar altibajos, según evolucionen las tendencias en curso y las tensiones entre algunas de ellas. Estas dinámicas dependerán de las políticas y acciones concretas del amplio y heterogéneo conjunto

---

\* Este texto es una versión revisada del texto de mi autoría “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos”, incluido en el libro *Tendencias de la Educación Superior en América Latina*, (Mato, D. coord., 2018) especialmente preparado para contribuir a las deliberaciones de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior realizada en la ciudad de Córdoba, Argentina, en junio de 2018 (CRES 2018). Tras preparar dicho estudio, concluí que el análisis expuesto podía resultar útil no solo para actores que participan en diversos ámbitos de la Educación Superior, pensando en quiénes preparé dicho estudio, sino también para quienes estamos comprometidos con el desarrollo de este campo en particular. Pensé también en la circulación probablemente muy limitada que alcanzaría ese libro entre quienes trabajamos en este campo. Esto me condujo a optar por dejar de lado otro texto que ya tenía preparado para este libro con el fin de incluir acá una versión revisada y ampliada del estudio preparado para la CRES 2018. Esta nueva versión de ese estudio difiere de la original en algunos detalles a lo largo del texto, pero principalmente en la séptima sección, la cual en esta nueva presentación incluye datos y líneas de análisis adicionales y está orientada especialmente a ofrecer algunas reflexiones y propuestas que espero puedan ser útiles para quienes estamos comprometidos con la expansión y mejoramiento de este campo. Adicionalmente, aprovechando la posibilidad de hacer algunos agregados con posterioridad a la realización de la CRES 2018, esta nueva versión incluye algunas reflexiones basadas en la experiencia de presentar este tema en dicho evento.

de actores sociales que, especialmente desde la última década del siglo XX, han venido desarrollando actividades concretas en este campo.

Las experiencias de Educación Superior para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes se han desarrollado en el marco de diversos tipos de arreglos institucionales. Según los casos, lo han hecho como programas especiales de algunos organismos gubernamentales o de universidades y otros tipos de instituciones de Educación Superior (IES) “convencionales”<sup>1</sup> o bien mediante alianzas entre estas últimas y organizaciones de dichos pueblos, como también en el marco de universidades y otras IES “interculturales”. Entre estas últimas hay que distinguir entre varios tipos: algunas han sido creadas y son gestionadas por organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes (algunas de las cuales se autodenominan “interculturales”, otras no), otras lo son por organizaciones no-gubernamentales que trabajan en colaboración con dichos pueblos, otras por organismos gubernamentales y otras por organizaciones intergubernamentales.<sup>2</sup> Mediante esa diversidad de arreglos institucionales, los tipos de experiencias que nos ocupan no solo contribuyen a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en Educación Superior (como suele enfocarse este tema cuando se lo piensa reductoramente solo en términos de “inclusión” de estudiantes en universidades y otras IES convencionales), sino que además desarrollan respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la Educación Superior contemporánea, particularmente en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. Sus contribuciones resultan especialmente valiosas cuando se trata de integrar diversos modos de producción de conocimiento o de articular investigación, servicios a la población y generación de iniciativas productivas, aprendizaje situado, en la práctica y por resolución de problemas. Desde luego, estas experiencias también contribuyen —de manera destacada— a mejorar la calidad democrática de las sociedades contemporáneas, a hacerlas más equitativas y respetuosas de las diferencias socio-culturales y, con ello, a que logren movilizar provechosamente la más amplia diversidad de conocimientos y modos de producirlos y de aplicarlos.

<sup>1</sup> Por facilidad expositiva en este texto denomino “convencionales” de manera genérica a todas las universidades y otras IES que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

<sup>2</sup> Utilizo de manera genérica la denominación “interculturales” para hacer referencia a un conjunto amplio y diverso de universidades e IES, la mayoría de las cuales —no todas— suelen autodenominarse como tales. No obstante, se trata de un conjunto muy diverso. Más adelante en este texto explico algunas diferencias significativas entre estos tipos de casos.

El desarrollo del campo que nos ocupa comprende la participación de un amplio conjunto de actores sociales. Esa amplia diversidad de actores incluye no solo a las universidades y otros tipos de IES total o parcialmente dedicadas a programas para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes y a las comunidades y organizaciones de dichos pueblos, sino también a otras universidades y otras IES indirectamente relacionadas con el desarrollo de este campo. También abarca a agencias gubernamentales con competencia en la materia y a otras dedicadas a asuntos económicos, territoriales y varios campos sociales, cuyas políticas tienen incidencia en la vida de las comunidades de dichos pueblos. Adicionalmente, involucra a diversos tipos de organizaciones sociales de los respectivos países, regionales e internacionales, dedicadas a asuntos de derechos humanos, ambiente, educación popular, desarrollo local, así como a asociaciones profesionales de diversos campos, organizaciones intergubernamentales, mecanismos regionales e internacionales de concertación de políticas, agencias de cooperación internacional y fundaciones internacionales.

La importancia de las instituciones y programas de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina ha sido creciente desde la última década del siglo XX. Esto ha sido particularmente notable luego de la significativa serie de reformas constitucionales que se ha dado en la región desde entonces. Se debió a que buena parte de ellas incluyeron el reconocimiento de algunos derechos educativos y culturales a pueblos indígenas y en ciertos casos también a poblaciones afrodescendientes. Para comprender más apropiadamente el campo que nos ocupa, es necesario tener presente que esas reformas constitucionales fueron posibles no solo como resultado de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en cada país latinoamericano en particular, sino también como consecuencia de varios procesos internacionales que alcanzaron especial importancia al finalizar la llamada Segunda Guerra Mundial. Fue entonces que el accionar de diversos movimientos políticos y sociales (especialmente los movimientos de descolonización en África y Asia y los movimientos antirracistas y de derechos civiles en varios países, pero especialmente en Estados Unidos y algunos países europeos) dio lugar a la adopción de algunos instrumentos internacionales significativos para el desarrollo de este campo. La adopción de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) fue un primer paso importante. Este fue seguido por la formulación de otros invaluable instrumentos internacionales, entre los que destaca la adopción en 1989 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales.

Para analizar y valorar con propiedad las tendencias en curso en este campo es necesario comprender que ellas son parte de procesos políticos y sociales de alcance mundial, que llevan más de medio siglo de desarrollo en la dirección —llamémosla— humanitaria y “progresista” que les conocemos, y que estos a su vez resultan de dinámicas económicas, políticas y sociales de más larga data que hunden sus raíces en la expansión europea a escala mundial, la colonización de América, África, Asia y Oceanía, y la construcción de la llamada “Modernidad”. No es necesario ni posible analizar esos procesos de larga data en este breve documento, pero no se debe perder de vista que el campo que nos ocupa tiene esta densidad histórica y que las tendencias que se observan en él no son simplemente coyunturales ni tampoco apenas relativas al campo de la Educación Superior.

El análisis realizado lleva a concluir que, durante los próximos años, la oferta educativa de este tipo de instituciones y experiencias se diversificará y que, además, podrán observarse mejoras en su calidad, aunque diferenciales y probablemente no totalmente satisfactorias a juicio de todos los tipos de observadores. También conduce a derivar que se acrecentará el desarrollo de relaciones de cooperación y redes de colaboración entre ellas y/o con las universidades y otras IES que —según los casos— las protagonizan o albergan, así como con universidades y otras IES convencionales y también con organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, diversos movimientos sociales (ambientalistas, de derechos humanos, entre otros), agencias gubernamentales (municipales, estatales/provinciales y nacionales), intergubernamentales y de cooperación internacional.

Por otro lado, el análisis también conduce a reconocer el avance de algunas tendencias que plantean serios desafíos al desarrollo de este campo. Entre ellas cabe destacar el aumento de algunas tensiones y conflictos políticos y económicos entre gobiernos y pueblos indígenas y afrodescendientes en algunos países. Estas tensiones y conflictos suelen estar relacionados con políticas que favorecen las actividades extractivas petroleras, mineras, agrícolas y forestales, y vulneran o fragilizan los derechos territoriales y ambientales de esos pueblos. También se relacionan con políticas que involucran restricciones y reducciones presupuestarias al campo educativo, incluyendo Educación Superior y en algunos casos también los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en niveles de preescolar, básica y secundaria. Los programas de EIB revisten especial importancia porque no solo constituyen espacios de formación para estudiantes de esos pueblos, sino también de empleo para docentes provenientes de ellos, quienes además se forman en universidades y otras IES dedicadas es-

pecialmente a este campo. Estos tipos de tendencias negativas para el desarrollo de este campo constituyen verdaderos retos para los actores protagonistas de él.

El curso de las tensiones y conflictos entre tendencias de diverso signo puede diferir de país en país, como también a lo largo del tiempo. Por esto, en el primer párrafo de este texto se afirma que podrán observarse altibajos en el desarrollo del campo que nos ocupa. No obstante, y pese a las tendencias negativas, en resumen resulta plausible esperar que las experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes incrementarán su importancia en los próximos años. Resulta plausible esperar que estas experiencias logren mayor reconocimiento, tanto de las agencias gubernamentales con competencia en la materia como de universidades y otras IES convencionales, y otros actores sociales. También resulta esperable que ellas logren aumentar su cobertura, aunque seguramente esta no continuará creciendo al ritmo que ha venido haciéndolo durante la década pasada. Estos y otros logros dependerán en buena medida de la capacidad de las universidades y otras IES con programas en este campo de desarrollar provechosas relaciones de colaboración entre sí y con otros actores significativos en este campo y para él. En este sentido, la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior realizada en la ciudad de Córdoba en junio de 2018 (CRES 2018) constituyó un escenario importante para dar a conocer sus logros, alcanzar mayor visibilidad, y construir y fortalecer relaciones y alianzas duraderas.

Este capítulo está organizado en siete secciones y una posdata. En la primera sección se presenta un panorama sintético del campo instituciones y programas de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. En la segunda se ofrece una breve visión preliminar de las tendencias en curso en este campo y sus perspectivas de desarrollo durante la próxima década. En las tres secciones siguientes se analizan algunos aspectos demográficos y normativos (domésticos e internacionales), cuyo examen permite comprender más apropiadamente las tendencias en curso y sus posibles desarrollos durante los próximos años. En la sexta sección se analizan los papeles jugados por algunos actores clave en el desarrollo de este campo y en las tendencias en curso. En la séptima sección se ofrecen algunas reflexiones finales sobre tendencias en curso y tensiones entre ellas, así como sobre las posibilidades y desafíos que esto plantea a las universidades y otras IES de la región, como también a otros actores sociales interesados en la materia y muy especialmente a quienes estamos comprometidos con el desarrollo de este campo. Finalmente, bajo el título de “Posdata”, se ha agregado una octava

sección, en la que se exponen sintéticamente algunas reflexiones respecto del tratamiento de este tema en la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior realizada en la ciudad de Córdoba, Argentina, en junio de 2018 (CRES 2018).

Antes de avanzar en la exposición resulta necesario explicitar los alcances y límites del análisis que se ofrece en estas páginas. El análisis acá presentado se basa en varias fuentes confiables,<sup>3</sup> lo cual permite otorgarle cierta confiabilidad, pero esto de ningún modo asegura que estas páginas ofrezcan un panorama prospectivo merecedor de

---

<sup>3</sup> Lo expuesto en estas páginas se basa en primer lugar en los estudios sobre este campo en 15 países latinoamericanos realizados por el equipo del eje temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Córdoba en junio de 2018 (CRES 2018) que he tenido la responsabilidad de coordinar y cuyos resultados se encuentran actualmente en prensa (Mato, coord. 2018); así como en informaciones complementarias facilitadas por los trece miembros de ese equipo, a quienes deseo expresar mi agradecimiento: Alta Hooker Blanford, Álvaro Guaymás, Anny Ocoró Loango, Esteban Emilio Mosonyi, Inés Olivera Rodríguez, Luis Alberto Tuaza, María Eugenia Choque Quispe, María Nilza da Silva, Maribel Mora Curriao, Milena Mazabel Cuásquer, Rita Gomes do Nascimento, Sergio Hernández Loeza y Xinia Zúñiga. Adicionalmente, se nutre también en los estudios que entre 2007 y 2011 realizamos en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc) que tuve la responsabilidad de coordinar durante ese período y que desde 2011 continúo coordinando *ad honorem*. Ese Proyecto contó con la colaboración de casi setenta colegas que participaron en la elaboración de estudios sobre más de cuarenta experiencias en la materia, así como sobre los respectivos contextos sociales, institucionales y normativos, en 12 países latinoamericanos. Los resultados de estos estudios fueron publicados en cuatro libros (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012), disponibles tanto en versión impresa como en Internet ([http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es)). Complementariamente, se basa también en observaciones *in situ*, talleres, entrevistas, participación en reuniones y consultas que desde 2007 he tenido oportunidad de realizar en decenas de universidades y otras IES “convencionales”, indígenas, interculturales y comunitarias, en una docena de países latinoamericanos, así como en numerosas reuniones con representantes de organismos gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación internacional en la materia. Resultaría demasiado extenso detallar acá todas esas fuentes de datos, así como los numerosos documentos institucionales y estudios que, como parte de toda esta actividad, he leído durante estos años. Dejo constancia de estas circunstancias para destacar que, si bien a lo largo del texto no incluiré referencias concretas a publicaciones, observaciones de campo o entrevistas específicas, todo lo afirmado se apoya en el trabajo de estos 11 años y en informaciones que circulan permanentemente a través de la red de colaboradores del proyecto de Unesco-Iesalc antes mencionado, como también de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Red Esial), creada en 2014 desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Actualmente esta red cuenta con la participación institucional de 50 universidades de 10 países latinoamericanos, en cuyo marco ya hemos publicado tres libros colectivos que presentan 70 capítulos sobre experiencias en este campo (Mato, coord., 2015, 2016, 2017), disponibles tanto en versión impresa como en Internet (<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>). Como puede observarse, las fuentes de información en que se basa este capítulo son numerosas y diversas; no obstante, deseo enfatizar que todo esto de ningún modo debe llevar a pensar que lo expuesto en estas páginas representa un panorama prospectivo merecedor de absoluta confianza.

absoluta confianza. Entre sus limitaciones debo mencionar que no he realizado estudios prospectivos específicos.<sup>4</sup> En el actual escenario de cambios e incertidumbres, el análisis de tendencias acá ofrecido podría verse fuertemente afectado por desarrollos que no estamos en condiciones de prever.

### **Panorama sintético del campo de experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de experiencias, entre las cuales es posible distinguir cinco tipos principales de modalidades institucionales. Por limitaciones de extensión en este texto no se presentan ejemplos de cada uno de ellos, muchos de los cuales se analizan en publicaciones precedentes (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017, 2018). En cambio, para cada uno de los tipos presentados se destacan sus principales características.

#### **Programas de “inclusión de individuos” indígenas y afrodescendientes como estudiantes en universidades y otras IES convencionales**

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados, universidades públicas y privadas y fundaciones privadas han establecido programas de este tipo. Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas y afrodescendientes que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con ellos no basta, porque en las IES convencionales estos estudiantes frecuentemente de-

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, no he entrevistado ni encuestado a actores clave respecto de sus percepciones sobre el futuro venidero; tampoco he consultado estudios prospectivos sobre el devenir político y económico de los países de la región, muchos de los cuales atraviesan una época marcada no solo por significativos cambios políticos y económicos, sino también por conflictos y crisis sociales importantes.

ben lidiar con problemas de racismo, así como con que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. También suele destacarse que —más allá de los problemas de racismo mencionados— estos programas logran exponer a estudiantes, docentes y funcionarios a la presencia de estudiantes de estos pueblos y, de este modo, generan nuevos desafíos, los cuales —suele sostenerse— abren posibilidades de cambios en los procesos de investigación y enseñanza-aprendizaje, así como en las visiones y conductas de las comunidades institucionales.

**Programas de formación (conducentes a títulos u otras certificaciones) de universidades u otras IES convencionales creados especialmente para estudiantes indígenas y/o afrodescendientes**

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y comunidades indígenas y/o afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata, además, una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de EIB a diversos niveles del sistema educativo. Buena parte de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes.

Los programas de formación de docentes de EIB constituyen un eslabón clave en el sistema de relaciones de la Educación Superior con los otros niveles educativos y con las comunidades de los pueblos en cuestión. Su alcance, calidad y pertinencia condicionan la calidad y alcance de la EIB en cada país, la cual —desde luego— también depende de otros factores, entre ellos especialmente de las políticas y presupuestos del caso. Pero, además del alcance, calidad y pertinencia de la EIB depende parte del flujo de personas indígenas y afrodescendientes (en los casos de comunidades de este tipo que poseen lenguas propias) que pueden aspirar a ingresar a la Educación Superior. Entretanto, de la sinergia de todos los elementos antes mencionados dependen tanto la creación de nuevas especialidades y posgrados en la materia como buena parte de la percepción que las comunidades de esos pueblos se construyen sobre la pertinencia social de las universidades y otras IES.

Programas y proyectos de docencia, de investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes

El conjunto de experiencias que forzosamente se incluyen en este tipo es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de este tipo se agrupan experiencias muy diversas, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos. Pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, las cuales, como en los casos antes comentados, no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y, eventualmente, conflictos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior en que se trata de una o más asignaturas o seminarios, que no necesariamente otorgan créditos, puntos u horas para obtener un título o certificación. En algunos casos, estas experiencias incluyen la participación de docentes provenientes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, así como las lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de coproducción.

El tercer subconjunto incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación”, “extensión”, “servicio” u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En muchos casos no se limitan a “aplicar” saberes académicos *en* las comunidades, sino que integran saberes *de* las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque, aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a las comunidades y vinculación con ellas.

Si bien, en la mayoría de los casos, las experiencias agrupadas dentro de estos tres subconjuntos generalmente involucran la participación de un número reducido de docentes, investigadores o estudiantes, algunas de ellas acaban dando lugar a la creación de programas institucionales de mayor alcance. En algunos casos, también logran convertirse en referencias importantes para otros equipos de sus mismas u otras universidades y otros tipos de IES. Autoridades y responsables de formular y gestionar políticas públicas e institucionales de Educación Superior deberían valorar más apropiadamente este heterogéneo y dinámico conjunto de experiencias, que suelen desarrollarse con muy escaso y precario apoyo institucional y presupuestario, pese a que no solo constituyen valiosos vínculos con comunidades de estos pueblos y otros sectores sociales, sino que además ofrecen un rico semillero de innovaciones institucionales, de producción de conocimiento y de modalidades de formación.

#### **Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES convencionales y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes**

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada: unos meses, un año, unos pocos años. Otras comienzan de esta forma pero los convenios se renuevan y su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales de carácter estable al interior de universidades u otras IES convencionales. Todas ellas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos. En todos los casos estudiados desde esta línea de investigación, las experiencias han sido propuestas por organizaciones, comunidades o referentes indígenas o afrodescendientes a las universidades u otros tipos de IES. Todas ellas han logrado satisfacer en mayor o menor medida los objetivos previstos. Esto de ningún modo supone que en el curso de estas no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se ha logrado manejarlos sin comprometer los objetivos.

De manera análoga a lo que ocurre con las experiencias del tipo antes descrito, algunas de estas coejecuciones se han convertido en referencias importantes para otras iniciativas de sus mismas u otras universidades y otros tipos de IES. También de manera semejante al del tipo anterior, las experiencias de este tipo suelen ofrecer valiosas posibilidades de estrechar vínculos con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y además constituyen un valioso semillero de innovaciones institucionales, de producción de conocimiento y de modalidades de formación.

## Universidades y otros tipos de IES Interculturales

Las universidades y otros tipos de IES interculturales se caracterizan por su interés en integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, estas instituciones son muy diversas entre sí. Esto es consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, diversos actores que han intervenido en su creación, diversos Estados nacionales y otros factores. No existe un modelo de referencia y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y sus continuidades observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes; lo cual de ningún modo puede considerarse natural, ya que en sociedades pluriculturales, como es el caso de las latinoamericanas (no solo en términos demográficos, sino también jurídico-políticos, como establecen las constituciones nacionales de varios países de la región), la educación intercultural debería estar dirigida a todos sus componentes poblacionales.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas o afrodescendientes y, en mucho menor medida, estudiantes que se autoidentifican de otras formas. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “interculturizar toda la educación superior”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel, y otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario convencional. También existe una universidad que ha sido creada por un organismo multilateral, la Universidad Indígena Intercultural, que fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, cogobernada por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

En publicaciones anteriores<sup>5</sup> se ofrecen detalles de las experiencias de varias universidades de cada uno de los subtipos antes mencionados. Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones o referentes indígenas o afrodescendientes

<sup>5</sup> Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2008; *Instituciones Interculturales de Educación Su-*

y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en dichas publicaciones. De manera sintética cabe afirmar que, si bien las maneras de entender y poner en práctica la idea de “interculturalidad” difieren significativamente entre ambos grupos, una dimensión importante de esta diferencia está asociada a que, mientras que las universidades y otras IES creadas por o desde comunidades u organizaciones de dichos pueblos “forman parte de ellas”, las creadas por organismos gubernamentales “se vinculan con ellas”. Esto se expresa en sus organismos de gobierno y los mecanismos de toma de decisiones, como también en las formas en que se organizan y validan los aprendizajes y qué objetivos los orientan.

### **Breve visión preliminar de las perspectivas de desarrollo de este campo durante los próximos años**

El desarrollo que ha registrado este campo en América Latina desde finales del siglo XX se ha visto favorecido por los papeles que han venido jugando algunas organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y, complementariamente, también algunas extrarregionales; algunas universidades y otros tipos de IES (incluyendo públicas y privadas, laicas, católicas y evangélicas, de la región y de fuera de ella); algunos gobiernos de la región; y algunas agencias y mecanismos de cooperación internacional, así como fundaciones privadas, agencias bilaterales, organismos regionales y del sistema de Naciones Unidas (especialmente el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Unesco - Iesalc).

Los estudios realizados llevan a concluir que la mayoría de estos actores continuarán jugando papeles semejantes a los que hasta ahora han jugado. Pero, además, hay buenas razones para pensar que algunos de ellos los profundizarán y que otros actores se sumarán a estos esfuerzos. También hay indicios ciertos de que durante la próxima década algunas agencias de cooperación internacional brindarán menos apoyo económico a estos tipos de iniciativas y que algunos gobiernos

---

*perior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009; *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009; *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Buenos Aires: Eduntref, 2015; *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref/México: Universidad Autónoma de México, 2016; *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*, Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref/José María Morelos (Quintana Roo, México): Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2017; y *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 2018.

de la región no jugarán papeles tan positivos al respecto como los que jugaron en décadas pasadas.

Las expectativas positivas antes expresadas se basan en parte en que las acciones de los actores antes mencionados tienen lugar en una época histórica en la cual parece haberse tomado conciencia de la necesidad de corregir en alguna medida los mecanismos de exclusión, explotación y expoliación de los que han sido objeto los pueblos indígenas y los descendientes de los contingentes humanos traídos desde África en condiciones de esclavitud, durante el período colonial. Esto se expresa en la creciente valoración de visiones de mundo que proclaman la necesidad de mejorar la inclusión de estos grupos de población, así como en la puesta en práctica de algunas políticas y programas que, según los casos, se conciben como compensatorios o reparatorios.

Asimismo, esta época histórica también parece caracterizarse —al menos en parte— por la importancia de ideas de desarrollo sostenible (en sentido amplio, es decir social y ambiental). Por lo general, estas visiones de desarrollo sostenible movilizan ideas de respeto y valoración por la diversidad cultural y de saberes, y la interculturalidad entendida como diálogo de culturas o civilizaciones, en tanto factores indispensables de gobernabilidad y desarrollo humano. No obstante, no puede perderse de vista que los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados en 2015 en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, no otorgan a los conocimientos y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes tanta importancia como otras formulaciones sobre el tema.

En cualquier caso, como consecuencia de este clima de época y a la vez de factores que han contribuido y continuarán contribuyendo a su orientación, cabe destacar la importancia de algunos instrumentos internacionales. En primer lugar, deben mencionarse la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) y la pionera Convención 169 de la OIT (aprobada en 1989 y desde entonces ratificada por la mayoría de los países latinoamericanos). Pero, además, desde entonces se han suscrito muchos otros que resultan relevantes para este estudio, entre los más recientes, la Convención para la Protección y Promoción de la Diversidad Cultural de la Unesco (2005), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Proclamación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024) y, más recientemente, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (aprobada en el marco del 46° Período Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la OEA - Organización de Estados Americanos, el 15 de junio de 2016, después de diecisiete

años de negociaciones). Como se detalla más adelante en este mismo texto, existen otros instrumentos internacionales significativos que contribuyen a este clima de época.

La creciente ascendencia de estas ideas, valores e instrumentos resulta un factor de clima de época que refuerza la esperable y creciente importancia que las instituciones y programas educativos objeto de este estudio podrían llegar a adquirir. Esto es así especialmente porque esas orientaciones no solo están llamadas a brindar oportunidades a los mencionados grupos de población, sino también a valorar y movilizar sus saberes, en la perspectiva del llamado “diálogo de saberes” que forma parte de esta misma matriz discursiva, y a construir sociedades que se beneficien del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. En ese marco, suele sostenerse que estas sociedades deberían movilizar dicha diversidad cultural a través de políticas que promuevan una interculturalidad positiva y constructora de órdenes sociales más justos e inclusivos y, así, de sociedades más poderosas, por ser capaces de beneficiarse de saberes diversos.

Estos aspectos de clima de época y de corrección de situaciones de discriminación e inequidades de larga data llevan a pensar que, en la medida en que en la región se mantenga la vigencia de las instituciones democráticas, las tendencias a que aumente la importancia de las experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes se fortalecerán.

No obstante, es necesario apuntar que estas tendencias favorables al desarrollo y profundización de estos tipos de experiencias se desarrollan con considerable atraso histórico y en el marco de diferencias muy significativas de recursos económicos y organizativos entre los grupos de población e instituciones y programas objeto de este estudio y los grupos sociales y modalidades de Educación Superior históricamente dominantes. Esto acontece también en el marco de importantes procesos de transnacionalización económica y de articulación igualmente transnacional entre universidades y otros tipos de IES, centros de investigación y corporaciones transnacionales. Estos factores hacen que, si bien las tendencias observadas permiten augurar la creciente importancia de las instituciones y programas objeto de este estudio, esta, no obstante, podría darse a un ritmo menor o de maneras finalmente menos significativas que las modalidades de Educación Superior directamente asociadas a las tendencias transnacionales dominantes.

Como quiera que sea, existen algunos factores particulares adicionales que llevan a pensar que estas modalidades educativas aumentarán su importancia en la próxima década:

1. El escaso desarrollo de estas modalidades educativas respecto de la importancia cuantitativa de las poblaciones indígena y afrodescendiente de la región, las cuales –según datos de la última ronda de censos nacionales–, tomadas conjuntamente, superan los 170 millones de habitantes y representan casi el 30% de la población total de la región (ver Tabla N° 1 para datos detallados)
2. La creciente organización y visibilidad de organizaciones indígenas y afrodescendientes en casi todos los países de la región y, con ello, de su capacidad de formular demandas y propuestas y buscar formas de hacerlas viables. Estas organizaciones son por lo general conscientes de que su lucha lleva siglos y que lo importante es continuar avanzando en sus reclamos y propuestas, así sea lentamente.
3. La creciente valoración de estas organizaciones por el acceso de sus pueblos a todos los niveles de los sistemas institucionales de educación.
4. La creciente capacidad de estas organizaciones para formular propuestas de Educación Superior y ponerlas en práctica por sí mismas o mediante alianzas con organizaciones análogas, universidades y otros tipos de IES y organizaciones de profesionales.
5. El creciente reconocimiento de la deuda histórica de las sociedades y Estados contemporáneos con los pueblos indígenas y afrodescendientes, que se expresa con frecuencia en declaraciones de instituciones y dirigentes políticos y sociales de América Latina y de otras regiones del mundo.
6. La creciente valoración por la diversidad cultural y la educación intercultural, expresada tanto en constituciones nacionales y leyes de educación como en instrumentos internacionales.
7. Las declaraciones y acciones favorables a las demandas y propuestas educativas de pueblos indígenas y afrodescendientes por parte de algunos gobiernos de la región y extrarregionales, así como de organismos y mecanismos intergubernamentales (ONU, Unesco, Unicef, FAO, OIT, Cepal, OEA, Parlatino, Instituto de Transferencias de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales-Itacab del Convenio Andrés Bello), agencias de cooperación bilateral, fundaciones privadas, y universidades y otras IES de la región y extrarregionales.

Dadas las desigualdades históricamente acumuladas, es de prever que el desarrollo de factores y tendencias “favorables” de todos modos será insuficiente para compensar las condiciones de inequidad prevalecientes.

El mayor y mejor desarrollo de las mencionadas tendencias favorables dependerá en buena medida de la adecuada colaboración entre organizaciones sociales de estos pueblos, universidades y otras IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación internacional y fundaciones privadas locales, nacionales e internacionales.

La Declaración Final de la 2ª Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias en 2008 (CRES 2008) dio un importante respaldo a las demandas, propuestas y experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes. Más recientemente, la inclusión del eje temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” como uno de los siete ejes vertebradores de la CRES 2018 generó expectativas auspiciosas al respecto.

No obstante, el panorama no solo incluye factores y tendencias favorables al desarrollo de este campo, sino también otros que resultan preocupantes al respecto. Existen algunos factores que actualmente afectan y podrían continuar afectando el desarrollo de las experiencias de Educación Superior por, con y para pueblos indígenas y afrodescendientes. Entre ellos, destacan las reiteradas declaraciones y acciones de algunos gobiernos de la región que desconocen los derechos de estos pueblos, consagrados en las respectivas constituciones nacionales y en instrumentos internacionales. Más preocupante aún, en algunos casos estas declaraciones incluso representan a algunos pueblos indígenas como “peligrosos” para las respectivas sociedades nacionales y sus Estados (como en los casos de Argentina y Chile, especialmente respecto del pueblo mapuche). También resulta relevante la existencia de una importante brecha entre los derechos consagrados y su aplicación y expresión en políticas públicas concretas sostenidas por presupuestos apropiados para su puesta en práctica, como ya ha sido documentado en un estudio del Iesalc.<sup>6</sup> A esta brecha ya observada se añaden las crecientes limitaciones de los presupuestos asignados a educación pública (incluyendo Educación Superior) en varios países latinoamericanos (e incluso su congelamiento por veinte años, como en el caso de Brasil). Especialmente preocupantes resultan las reducciones presupuestarias y cancelaciones de programas de Educación Intercultural Bilingüe o de formación de docentes especializados que se observan en algunos países de la región (como en el caso de Argentina).<sup>7</sup> Estas tendencias negativas constituyen retos significativos para el desarrollo de los tipos de

<sup>6</sup> Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2012.

<sup>7</sup> Álvaro Guaymás, “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 37-62.

experiencias de Educación Superior Intercultural que nos ocupan, para superar las cuales se requerirá la orientación de esfuerzos específicos.

### **Importancia demográfica de los pueblos indígenas y afrodescendientes**

Una de las maneras en las que se han expresado y reproducido las formas de exclusión y subordinación de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina ha sido la ausencia de datos que permitan apreciar su importancia demográfica, así como su situación respecto de variables económicas y sociales particulares, incluyendo educación. Sin embargo, especialmente desde finales de la década de 1980 y comienzos de la de 1990, las ya mencionadas reformas constitucionales han hecho posible y necesaria la producción de estadísticas al respecto. En la actualidad, la mayoría de los países latinoamericanos genera información censal sobre estos pueblos. Existen críticas y discrepancias respecto de las metodologías utilizadas, pero, en cualquier caso, al menos la generan. Lamentablemente, no puede decirse lo mismo de las universidades y otros tipos de IES, como tampoco de los sistemas nacionales de educación. Son muy pocas las universidades y otras IES que registran información de este tipo y prácticamente ningún sistema educativo nacional o provincial/estatal lo hace de manera aceptable. Este es de hecho un reclamo reiterado de organizaciones y estudiantes indígenas y afrodescendientes, como también de otros actores sociales relacionados.

Como consecuencia de ello resulta extremadamente difícil estimar de manera fehaciente la demanda potencial insatisfecha de Educación Superior para estos pueblos. No obstante, las referencias a los problemas de acceso, permanencia y graduación de miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes en quince países latinoamericanos documentados por el equipo del eje temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad”, de la CRES 2018, que he tenido la responsabilidad de coordinar,<sup>8</sup> ilustran acerca de la importancia de las dificultades de miembros de estos pueblos tanto para poder acceder a Educación Superior como para poder cursarla en condiciones equitativas y graduarse apropiadamente. Esos estudios resultan indicativos de lo que denominamos demanda potencial insatisfecha de Educación Superior por estos pueblos.

La magnitud cuantitativamente indeterminada pero reconocidamente significativa de esta demanda insatisfecha resulta sugerente de cuánto podría crecer este conjunto de modalidades educativas si se tomaran las acciones del caso. Puesto que, si bien un buen número de miembros de

<sup>8</sup> Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-IESAL, Córdoba: Universidad Nacional del Córdoba, 2018.

estos pueblos no ha completado su educación básica y un número aún mayor tampoco la educación secundaria, resulta que quienes la han completado de todos modos no pueden acceder a la Educación Superior o transitarla exitosamente. Esto se debe, según consta en dichos estudios, a factores diversos, entre los cuales cabe destacar, por ejemplo, distancia geográfica entre sus hogares y los centros educativos, deficiencias en la calidad de la educación básica y secundaria que han recibido, limitaciones económicas, escasez de becas, incompatibilidades con los calendarios agrícolas (en los casos de aquellos que habitan en el medio rural), escasa o nula pertinencia de las oportunidades de formación con sus trayectorias y proyectos de vida y los de sus comunidades, dificultades lingüísticas (en los numerosos casos en los cuales su lengua materna es diferente de las lenguas oficiales de los sistemas educativos), entre otros.

Adicionalmente, debe destacarse la importancia de un componente especialmente importante de esa demanda potencial insatisfecha, asociado al interés de numerosos miembros de esos pueblos que han concluido estudios secundarios en formarse como docentes para trabajar en sus comunidades. Esta posibilidad está por lo general asociada a la existencia de programas de Educación Intercultural Bilingüe o a demandas por su creación o expansión. Lo especialmente importante de este segmento de demanda es que la exitosa formación de estos docentes y su conveniente inserción profesional —en un plazo de aproximadamente doce años— haría posible el acceso a Educación Superior de un número aún mayor de estudiantes provenientes de estos pueblos. Pero, además, este grupo profesional es particularmente importante porque es un fuerte y proactivo demandante de oportunidades de formación de posgrado en Educación o de segundas carreras técnicas o profesionales, las cuales, según se observa en campo, no siempre están directamente asociadas al área de Educación, sino también —y frecuentemente— a las de Derecho, Salud, Desarrollo Local, Historia, Comunicación, entre otras especialmente significativas para sus trayectorias y proyectos de vida, y los de sus comunidades.

Expuesto lo anterior, debe destacarse que en América Latina la población indígena es de aproximadamente cuarenta y siete millones de personas y la afrodescendiente supera los 124 millones de personas. De este modo, equivalen a más del 8% y a casi el 22%, respectivamente, de la población total de la región. Es decir que, de manera conjunta representan casi el 30% de la población total de la región. Desde luego, la significación estadística de estos pueblos varía de país en país. Pero, como sea, debe notarse que en varios de ellos se trata de contingentes humanos numerosos, incluso en algunos países que históricamente han negado —y continúan negando— la importancia de estos pueblos en la composición de su población, como es destacadamente el caso de Argentina.

**Tabla 1 Población indígena y afrodescendiente en América Latina**

País	Año de datos censales o encuesta intercensal	Población Total (redondeada) En Millones	Población indígena (redondeada) En Millones	% Población indígena (redondeado) respecto del total <sup>a</sup>	Población afrodescendiente (redondeada) En Millones	% Población afrodescendiente (redondeado) respecto del total
<b>Total América Latina</b>	---	<b>576,80</b>	<b>46,84</b>	<b>8,12 %</b>	<b>124,290</b>	<b>21,55 %</b>
México	2015	120,00	26,00	22,00 %	1,300	1,20 %
Perú	2007	28,20	3,90	14,00 %	Sin datos	Sin datos
Guatemala	2002	14,00	6,00	41,00 %	0,005	0,40 %
Bolivia <sup>b</sup>	2012	10,00	4,00	41,00 %	0,016	0,16 %
Colombia	2005	41,00	1,40	3,40 %	4,300	10,60 %
Ecuador	2010	15,00	1,00	7,00 %	1,000	7,20 %
Argentina	2010	40,00	1,00	2,50 %	0,150	0,40 %
Brasil	2010	198,00	0,80	0,40 %	97,000	51,00 %
Venezuela <sup>c</sup>	2011	29,00	0,70	3,00 %	15,500	53,00 %
Chile	2002	15,00	0,70	4,60 %	Sin datos	Sin datos
Honduras	2010	7,50	0,50	7,00 %	0,060	1,00 %
Panamá	2010	3,50	0,40	12,00 %	0,300	9,00 %
Nicaragua	2005	5,10	0,23	4,50 %	0,023	0,45 %
Paraguay	2012	6,00	0,10	1,70 %	0,010	0,15 %
Costa Rica	2011	4,50	0,10	2,50 %	0,300	8,00 %
El Salvador	2007	6,00	0,01	0,20 %	0,070	0,10 %
Cuba	2010	11,00	Sin datos	Sin datos	4,000	36,00 %
Haití	2010	10,00	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
República Dominicana	2010	10,00	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Uruguay	2010	3,00	Sin datos	Sin datos	0,260	7,70 %

Fuentes: Elaboración propia con base en datos censales y encuestas intercensales de los respectivos países y de Celade-División de Población de Cepal, Revisión 2015.<sup>9</sup>

<sup>a</sup> La población indígena se calculó utilizando la “autoidentificación” en todos los censos, con la salvedad de Perú, donde el criterio censal es “lengua materna”, y esta variable solo es considerada para la población de 5 o más años de edad. En el caso de este país, los datos oficiales del Censo de 2007 reportan las cifras absolutas incluidas en esta Tabla, pero el porcentaje ha sido corregido, pues el que aparece en la publicación de datos censales (15,9%) es algebraicamente inconsistente con las cifras absolutas (población total: 28. 220.764; población “idioma o lengua nativa”: 3. 919.314), de las que resultaría un porcentaje del 13,88%, que la tabla se ha redondeado en 14%.

<sup>b</sup> En Bolivia, solo se preguntó a los encuestados de 15 o más años si se autoidentificaban como indígenas. Por esto, en el cálculo incluido en esta Tabla se ha extrapolado el porcentaje de población indígena incluido en el segmento “15 o más años” al segmento de menores de 15 años.

<sup>c</sup> En Venezuela, la pregunta censal incluyó no solo la denominación “negro” o “afrodescendiente”, sino también “moreno”. Los porcentajes desagregados para cada una de estas categorías censales fueron: Moreno/a: 49,9%; negra/o: 2,8%; afrodescendiente: 0,7%.

<sup>9</sup> Complementariamente para población afrodescendiente: Laura Rodríguez Wong y Jhon Antón Sánchez. *Situación de la población afro-descendiente e indígena en América Latina - puntos de reflexión para el debate sobre Cairo + 20*, Belo Horizonte: ALAP, 2014; y para población indígena *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*, Washington DC: Banco Mundial, 2015.

### Marcos constitucionales y legales

En la actualidad, las constituciones y leyes de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, educación, identidad y otros relacionados. Hasta el presente, este reconocimiento está consagrado en las constituciones de quince países latinoamericanos, que resulta conveniente enumerar: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado un instrumento internacional de gran importancia en la materia: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. El alcance de este reconocimiento es variable, pero lo que interesa destacar acá es que la tendencia observable es a que nuevos países hagan algún tipo de reconocimiento, así como a ampliar el alcance del ya establecido.

A este reconocimiento a nivel constitucional se agrega el hecho de que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes y normativas específicas dirigidas al reconocimiento y protección de los derechos de estos pueblos o sus miembros. Más aún, en casi todos ellos estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. En pocas palabras, existe sino suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia. No obstante, el ya mencionado estudio realizado por un equipo del Iesalc en diez países de la región muestra que lo que generalmente falla es su aplicación. Esto en parte se debe a que el racismo y la discriminación inconscientemente instalados en los imaginarios de los actores sociales hacen que esto ocurra y, en parte, por lo que suele denominarse falta de voluntad política.<sup>10</sup> Sin embargo, tal vez sea más apropiado expresar esta última idea en términos de correlaciones de fuerzas. Este detalle no es meramente terminológico, por lo que resulta importante para este análisis. Especialmente desde 1992 la capacidad de presión de las organizaciones indígenas y de otros actores comprometidos con la defensa de los derechos de estos pueblos ha venido creciendo y, por los diversos factores ya mencionados, es de esperar que siga haciéndolo. El caso es que, en la medida en que lo haga, cuenta ya con la existencia de normativas que no hay que generar, solo hay que lograr su aplicación.

<sup>10</sup> Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2012.

En cambio, los derechos de los afrodescendientes aún no están plasmados en tantas normativas ni textos constitucionales. Sin embargo, cabe esperar que la tendencia observada respecto de los pueblos indígenas, aunada a la creciente importancia del ya mencionado clima de época —que favorece el reconocimiento de la diversidad cultural y la valoración positiva por la interculturalidad, la equidad y la inclusión, así como la valoración negativa respecto del racismo y toda forma de discriminación negativa, expresadas en instrumentos internacionales— habrán de favorecer crecientemente la consideración de las demandas de estas poblaciones. Adicionalmente, un número creciente de organizaciones afrodescendientes y otros actores sociales con agendas convergentes (algunos de los cuales forman parte de universidades y otros tipos de IES) vienen mostrando crecientes niveles de organización, capacidad de articulación de propuestas y de conquista de respuestas a sus demandas en diversos países de la región. Debido a estos factores, cabe esperar que en las próximas décadas las constituciones y leyes de estos países tiendan a reconocer derechos y compensar y/o reparar (designaciones asociadas a diversas tendencias conceptuales en este campo) a estos grupos de población y que esto se exprese en el campo de la educación en general y la superior en particular.

### **Convenios y otros instrumentos internacionales**

Diversos convenios y otros tipos de instrumentos internacionales han constituido marcos de acción favorables para que tanto organizaciones indígenas y afrodescendientes como otras de diversas organizaciones sociales, partidos políticos, agencias gubernamentales, universidades y otras IES, organizaciones profesionales, e intelectuales públicos promuevan iniciativas y reformas tendentes a lograr la inclusión de personas y de contenidos indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior. Por las razones expuestas respecto del relativo “atraso” histórico que la región exhibe en este campo, así como por las constelaciones de actores y factores que se analizan en secciones anteriores y posteriores de este texto, incluyendo el ya referido clima de época, es de esperar que en los próximos años continúen registrándose avances en esta materia, tanto en términos del desarrollo de nuevos instrumentos como de la creciente adhesión a ellos y en su aplicación a las diversas legislaciones y normativas nacionales.

Es significativa la cantidad y relevancia de los convenios y otros tipos de instrumentos internacionales que han venido (y cabe esperar que continúen) resultando significativos para la inclusión no solo de miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes en uni-

versidades y otras IES convencionales, sino también de contenidos y modos de aprendizaje propios de esos pueblos, así como para favorecer la creación y fortalecimiento de universidades y otras IES promovidas por ellos o explícitamente orientadas a atender sus intereses y demandas.

En este sentido, debe destacarse el papel jugado por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en 1989 y que hasta la fecha ha sido ratificado por los catorce países latinoamericanos antes mencionados. Lo importante del caso es que, como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes referidos, los Estados que ratifican este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en muchos detalles, pero como mínimo es necesario señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles” (art. 26), es decir, también lo hacen respecto de Educación Superior.

A los efectos de este texto interesa especialmente citar buena parte del artículo 27, para posteriormente señalar detalles de su contenido que resultan especialmente significativos para entender los conflictos que suelen presentarse —y es de prever que continuarán haciéndolo— entre agencias gubernamentales y experiencias de Educación Superior establecidas y gestionadas por organizaciones o referentes de pueblos indígenas. El artículo 27 del Convenio 169 establece:

*[Los programas de educación destinados a estos pueblos deben] responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales [...] La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar [...] Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (Disponible en línea: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml> > Fecha de consulta: 20/12/2017).*

Es importante destacar que este artículo del Convenio 169 establece claramente que los programas de educación destinados a estos pueblos deben responder –dicho brevemente– a sus visiones de mundo y proyectos de futuro, y que la autoridad competente debe asegurar esto. También lo es que los gobiernos deben reconocer el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones, pero –y acá viene un punto que da lugar a controversias– esto debe ser así “siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos”. Adicionalmente, el artículo 27 establece también que esa autoridad deberá facilitarles “recursos apropiados con tal fin”. Es dentro de este nudo de condicionamientos mutuos que agencias gubernamentales con competencia en la materia y organizaciones y referentes de pueblos indígenas deben lograr negociar soluciones. Según establece este Convenio, las experiencias desarrolladas deben satisfacer “las normas mínimas establecidas por la autoridad competente”, sí, pero estas deben establecerse “en consulta con esos pueblos”. Este es el nudo gordiano que debe resolverse apropiadamente en cada caso.

No hay duda de que lo estipulado deja abierto el terreno para conflictos, pero también para negociaciones. En este punto, las universidades y otros tipos de IES, así como el Iesalc y mecanismos de concertación de políticas podrían contribuir significativamente a instrumentar soluciones que resulten satisfactorias para ambas partes. Seguramente, lograrlo no resultará sencillo, pero debe ser posible. De hecho, ya ha sido posible, por ejemplo, en Nicaragua, donde, a comienzos de la década de 1990, dos agrupamientos de líderes indígenas y afrodescendientes lograron establecer sendas universidades que el Estado nicaragüense reconoce como “regionales, comunitarias e interculturales”: la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uracca) y la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). No solo eso, sino que estas dos universidades forman parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y son reconocidas como tales por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), el cual evalúa su funcionamiento con base a criterios y modalidades de evaluación que fueron construidos de manera participativa.

La experiencia de Nicaragua contrasta con el cierre de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, que se produjo en Ecuador en el año 2013 tras un proceso de evaluación por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces). Limitaciones de extensión impiden analizar acá las diferencias entre ambos casos, sobre las

cuales he abundado en una publicación anterior.<sup>11</sup> Para los propósitos de este texto basta con apuntar que las principales diferencias han sido de carácter político y han estado asociadas a las posibilidades reales de participación de representantes de la universidad evaluada y a la capacidad de negociar de las partes. Esta es una dimensión importantísima para el posible desarrollo de experiencias de estos tipos, tanto en el pasado como en el presente y en la próxima década. Destaco este aspecto que retomaré hacia el final de este texto al evaluar los desafíos que afronta el campo de experiencias que nos ocupa.

Otros instrumentos importantes para el desarrollo de este campo de experiencias son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992) y, como ya dijéramos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Proclamación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024) y, más recientemente, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (aprobada por la OEA en 2016).

En el marco del trabajo de la Unesco, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural (2001) y la Convención de la Unesco sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Específicamente en el campo de la Educación Superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, que establece que una de las misiones centrales de la Educación Superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Más reciente y especialmente significativa para este capítulo resulta la Declaración Final de la CRES 2008, cuyo acápite C3 establece:

*Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean*

<sup>11</sup> Daniel Mato, "Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos", *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, Vol. 14, 2014, pp. 17-45.

*más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.*

Este acápite ha sido y continúa siendo invocado por numerosos actores significativos en este campo para lograr el reconocimiento de sus iniciativas como también sus avances en ellas. Adicionalmente, este acápite sirvió de punto de partida para que una reunión organizada por el Iesalc en 2012 consensuara la llamada “Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior”. Resulta de interés destacar que esta última posteriormente fue adoptada como parte de la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, suscrita por los presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), sus parlamentarios miembros de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación y demás legisladores (Panamá, 22-06-2012), instrumento que también suele invocarse con frecuencia para validar iniciativas en este campo.

La vigencia de las convenciones y otros instrumentos internacionales antes mencionados, considerados conjuntamente con la actitud proactiva de organizaciones indígenas y afrodescendientes así como de diversos sectores de las sociedades civiles, partidos políticos, agencias gubernamentales, universidades y otras IES, y de agrupamientos profesionales e intelectuales, conducen a concluir que los tipos de experiencias que nos ocupan podrán continuar desarrollándose favorablemente y, más aún, acrecentar su importancia.

Desde luego, estos factores tendencialmente positivos no están exentos de los riesgos inherentes a procesos económicos contractivos o concentradores de ingresos que, llegado el caso, podrían afectar las oportunidades concretas de realización de las mencionadas iniciativas. Sin embargo, la experiencia de las últimas dos décadas lleva a pensar que, en el actual período histórico, el interés en asegurar condiciones de gobernabilidad podría impedir que tendencias económicas contractivas afecten abiertamente las tendencias al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y los derechos educativos de pueblos indígenas y afrodescendientes. En cambio, seguramente podrían afectar las disponibilidades presupuestarias para encarar algunas de ellas con el alcance y profundidad que demandan. En definitiva, el desarrollo de unas y otras tendencias se jugará en el terreno político. En este escenario, cabría esperar que algunas universidades y otros tipos de

IES, o al menos sectores de ellas, opten por contribuir a consolidar las transformaciones sociales asociadas a valores democráticos y de justicia social en curso en este campo desde finales del siglo XX. Resulta plausible afirmar que esto forma parte de los desafíos que deberá enfrentar la Educación Superior durante la próxima década.

### **Algunos actores clave en el desarrollo de este campo y en las tendencias en curso**

Un buen número de universidades que sostienen iniciativas en este campo como parte de su labor regularmente promueven encuentros domésticos e internacionales sobre el tema o bien estimulan y facilitan la circulación de estudiantes y docentes o realizan publicaciones o impulsan y sostienen el funcionamiento de redes de colaboración. Estas y otras actividades están usualmente dirigidas no solo a enriquecer su labor puertas adentro, sino también a fortalecer el desarrollo de este campo, que ha venido creciendo de manera sostenida desde la década de 1990. Pero ellas no son los únicos actores que trabajan en esa dirección. De maneras diversas, aunque en ocasiones articuladas, ellas y otros actores sociales han venido jugando papeles importantes en el desarrollo de este campo; y todo indica que continuarán haciéndolo durante la próxima década. Este heterogéneo universo de actores incluye:

1. Un número creciente de universidades y otros tipos de IES total o parcialmente dedicadas a sostener experiencias educativas para, por y con pueblos indígenas o afrodescendientes y de algunas redes y organizaciones constituidas por ellas, incluyendo universidades y otras IES públicas y privadas —generalmente católicas o evangélicas—, convencionales e interculturales, casi todas de países latinoamericanos, pero también algunas australianas, canadienses, estadounidenses y europeas.
2. Diversas redes y organizaciones de intelectuales, estudiantes, docentes y otros profesionales indígenas y afrodescendientes (incluyendo algunas de alcance regional subnacional, otras de alcance nacional y otras abarcadoramente latinoamericanas).
3. Diversas redes y organizaciones de docentes e investigadores que no se autoidentifican como miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes pero que participan en experiencias en este campo (incluyendo algunas de alcance regional subnacional, otras de alcance nacional y otras abarcadoramente latinoamericanas).
4. Varios organismos intergubernamentales, mecanismos de concertación de políticas, agencias de cooperación internacional y fundaciones privadas internacionales.

## 5. Unas pocas agencias gubernamentales de países latinoamericanos con competencia en la materia.

Sería demasiado extenso analizar detalladamente el papel de cada una de las instituciones, asociaciones, redes y otras organizaciones que han venido actuando de manera importante en este campo. Puede encontrarse abundante información al respecto en publicaciones anteriores ya referidas en este mismo texto.<sup>12</sup> Aquí mencionaremos solo algunas de ellas, a título de ejemplo. Lo que interesa destacar es que muchos de estos actores han jugado papeles clave para lograr los avances que hasta la fecha se han alcanzado en el desarrollo del campo que nos ocupa y todo hace esperar que la mayoría de ellos continuarán jugando papeles de este tipo durante la próxima década y que otros nuevos comenzarán a sumar esfuerzos.

Este universo relativamente amplio y diverso de actores incluye, de manera destacada, a los docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a los egresados de cursos de licenciaturas y diversas modalidades de posgrado (incluyendo maestrías) en EIB, quienes en muchos casos son además docentes, cuyo número crece de año en año en buena parte de los países de la región. Tanto los estudios realizados como las visitas a experiencias e intercambios sostenidos regularmente con estos grupos llevan a concluir que igualmente crece su conciencia respecto de la importancia de hacer avanzar el desarrollo de experiencias de los tipos que nos ocupan. Esto, además, en muchos casos se vincula también a sus propios intereses prácticos de campo de trabajo. Estos grupos profesionales han venido jugando un papel muy importante como mediadores de necesidades y articuladores de demandas en este campo. Pero no son los únicos, el número de técnicos y profesionales indígenas y afrodescendientes en diversos campos crece permanentemente. El caso es que un buen número de ellos, tanto en entrevistas y declaraciones públicas como en conversaciones sostenidas en diversos espacios académicos en varios países de América Latina, generalmente expresan sentirse fuertemente comprometidos con el desarrollo de los tipos de experiencias que constituyen el objeto de este estudio.

En varios países de la región, los docentes, investigadores y profesionales de diversos campos, indígenas y afrodescendientes, actúan a través de redes y asociaciones formalmente establecidas para promover y organizar encuentros y activar en pro del campo que nos ocupa. Esto lo hacen a través de diversos medios, incluyendo tanto medios electrónicos como impresos, además de formular y sostener demandas y propuestas al respecto ante universidades y otras IES, gobiernos

<sup>12</sup> Ver nota al pie N° 6.

locales, provinciales y nacionales o bien ante las respectivas agencias gubernamentales de Educación, a través de canales institucionales. Esto resulta especialmente visible en Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, México y Perú, entre otros países. En Brasil, por ejemplo, en el año 2000 se creó la Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), la cual en 2015 promovió la creación de la Asociación de Investigadores Negros/as de América Latina y el Caribe (Ainalc). Otros casos son, por ejemplo, la Organización de Docentes Indígenas de Misiones (ODIM), en Argentina; la Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural (Anamebi), en Perú; la Unión de Profesionistas Indígenas de Nayarit (UPIN), en México; y la Asociación de Abogados y Notarios Mayas de Guatemala (Anmag), en Guatemala; entre muchas otras.

Otra fuerza importante constituyen las organizaciones de estudiantes indígenas y afrodescendientes. En Colombia, por ejemplo, las asociaciones de estudiantes indígenas (cabildos universitarios) y afrodescendientes (palenques estudiantiles y otras denominaciones) son muy activas. Además, suelen lograr el apoyo de docentes e investigadores de sus respectivas universidades e incluso apoyo institucional de algunas universidades, para realizar encuentros regionales y nacionales, a algunos de los cuales incluso invitan ponentes del exterior. Con estas actividades, además de lograr aprendizajes mutuos, van ganando visibilidad y promoviendo el tema dentro de las universidades participantes. También existen organizaciones semejantes en otros países de la región, como, por ejemplo, la Organización de Jóvenes Estudiantes Indígenas de Madre de Dios (Ojeimad), en Perú; la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios, en Guatemala; la Federación Mapuche de Estudiantes, Femae, en Chile, entre otras. Una red especialmente extensa y proactiva, con presencia en todos los países de la región —aunque en este caso de egresados— es la Red de Egresados y Egresadas de la Universidad Indígena Intercultural (Reuii), universidad que forma parte del Fondo Indígena (más abajo se amplía información al respecto).

Son numerosas las universidades que sostienen experiencias de Educación Superior para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes, que regularmente realizan actividades en pro del desarrollo de este campo, en las cuales incluyen la participación de instituciones análogas y de otros actores relevantes. Algunas de ellas han jugado y continúan jugando papeles especialmente destacados, junto con unos pocos organismos intergubernamentales y agencias de cooperación internacional. Entre todas ellas, la ya mencionada Uraccan tal vez sea la que ha jugado el papel más destacado. Esto no solo por sus iniciativas pioneras en el campo y en la promoción de relaciones de cola-

boración a escala latinoamericana, sino también porque su accionar, a esa escala latinoamericana, ha sido especialmente sostenido, como se ilustra más adelante en este texto.

Otra universidad que ha jugado un importante papel en la promoción de relaciones de colaboración en este campo a escala latinoamericana es la ya mencionada Universidad Indígena Intercultural (UII) y todo indica que continuará haciéndolo. Cuenta para ello con el importante apoyo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, usualmente llamado simplemente el “Fondo Indígena” (FI). Establecido en 1992, el FI es un organismo internacional público, creado mediante un Convenio suscrito por 22 países y ratificado hasta la fecha por 16 de ellos. Entre sus funciones principales cabe destacar las de apoyar a los pueblos indígenas en la preparación de proyectos y programas, apoyar la identificación, negociación y concertación de recursos técnicos y financieros para llevar adelante proyectos y programas propuestos por los pueblos y comunidades indígenas y la de colaborar con los gobiernos y las entidades de asistencia técnica y financiera en la identificación de los requerimientos de los pueblos indígenas, facilitar una relación directa con ellos y generar condiciones eficientes para la colocación de sus recursos. En 2005, el FI creó la UII, bajo la modalidad de una articulación de trece centros académicos (de diez países de la región y además España) autodefinidos como indígenas o que trabajan sobre temas indígenas. En el marco de la UII se ha creado, además, la inicialmente llamada Cátedra Indígena Itinerante, que posteriormente se convirtió en Cátedra Indígena Intercultural (CII) y que en 2015 fue reconocida por la Unesco como “Cátedra Unesco de Sabidurías y Conocimientos Propios”. Adicionalmente, en 2008, el FI creó también la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay), constituida por once IES de nueve países de América Latina y, adicionalmente, la Red de Centros Académicos Asociados. De este modo, la UII funciona articulando las actividades de la CII y las dos redes de IES recién mencionadas y la REUII. Esta estructura y el apoyo del FI le permiten desplegar acciones a escala latinoamericana.<sup>13</sup>

En este marco, el FI y la UII han organizado y financiado numerosos encuentros de egresados, de sabias y sabios indígenas, de universidades miembros de sus redes y otros aún más amplios. Viene al caso mencionar dos de los más recientes, pues ambos fueron concebidos

<sup>13</sup> Alta Suzzane Hooker Blandford, “Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígenas, Interculturales, Afrodescendientes y Comunitarias en América Latina”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 299-321.

en parte para ofrecer orientaciones de interés para la CRES 2018. El primero de estos últimos fue el Encuentro Regional “Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural: Hacia la construcción de confianza para su fortalecimiento”, realizado en abril de 2016 en la ciudad de Managua, Nicaragua, que, significativamente, fue concebido y organizado en colaboración con Unesco-Iesalc, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay), y para su realización se contó con apoyo económico de la agencia alemana de cooperación GIZ. Como resultado de este Encuentro se emitió el “Documento de Managua. Conclusiones y ratificaciones”.<sup>14</sup> En tanto, el más reciente fue el “Foro Internacional: Pueblos originarios, Afrodescendientes y educación superior en América Latina y el Caribe: Hacia la Interculturalización de la educación superior”, que se desarrolló en la ciudad de Quito, Ecuador, en noviembre de 2017 y emitió la llamada “Declaración de Quito”.<sup>15</sup> Significativamente para este estudio, ambos documentos no solo contienen importantes reflexiones y recomendaciones para el desarrollo de este campo y específicamente con miras a la CRES 2018, sino que además se apoyan especialmente en el ya citado acápite C3 de la Declaración Final de la CRES 2008. Esto es indicativo de cómo este tipo de reuniones y de declaraciones van contribuyendo a establecer un marco ético-político para el desarrollo de este campo. En este sentido, también resulta significativo que la redacción del citado acápite C3 de la Declaración Final de la CRES 2008 se asentó en las recomendaciones presentadas ante esa conferencia por el ya mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de Unesco-Iesalc, las cuales a su vez se elaboraron a partir de las recomendaciones previamente formuladas en una serie de importantes encuentros que se realizaron durante la década anterior.

El primero de estos encuentros se realizó en mayo de 1997. Fue el “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines”, organizado por la Uraccan; el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá y la Universidad de La Paz (UPAZ), en la sede de esta últi-

<sup>14</sup> El texto completo del documento está disponible en: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Conclusiones-Reunion-Unesco-FI-Managua-30-04-2016-Versi%C3%B3n-CORREGIDA-30-05-2016.pdf>.

<sup>15</sup> El texto completo del documento está disponible en: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Pc/Mis%20documentos/A%20-%20Folders%20Varios/Univer%20Indigenas%20+%20EIB/DeclaraciondeQuito-241117.pdf>.

ma en Costa Rica. Esta reunión fue un espacio en el cual se intercambiaron ideas acerca de veintitrés experiencias en curso, representadas en el evento. Uno de los logros de esta reunión fue la creación de una “Red de Universidades Indígenas y Programas Afines”. Interesa destacar el rol jugado por Uraccan ya que, desde entonces, esta universidad ha continuado jugando un papel de la mayor importancia en la articulación de relaciones de colaboración en este campo. En octubre de 1999 Uraccan organizó el encuentro “Indígenas 2000”, esta vez en Nicaragua, que incluyó a los participantes en el primer encuentro y se amplió con algunos más.<sup>16</sup>

En abril de 2002, Unesco-Iesalc por primera vez participó en la construcción de este naciente campo de alcance latinoamericano y lo hizo organizando en Guatemala la “Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina”, con apoyo de la Oficina de la Representación de la Unesco en Guatemala y del Gobierno de Guatemala. Participaron treinta y un directivos y especialistas de “instituciones de Educación Superior Indígena” de once países de la región y uno del ya mencionado SIFC, de Canadá, así como seis representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales de Educación Superior. Las ponencias presentadas en esta reunión se recogieron en un libro compilado y publicado por Unesco-Iesalc que fue la primera publicación de este organismo en la materia.<sup>17</sup> Esta también fue la primera ocasión en que participan representantes de un gobierno nacional.

A partir de entonces, Unesco-Iesalc comenzó a jugar un papel importante en este campo. De este modo, en 2003 coorganizó el “Primer Encuentro Nacional de Políticas de Educación Superior Indígena”, conjuntamente con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la Universidad de San Buenaventura de Cali, con apoyo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y varias organizaciones indígenas y universidades nacionales de ese país.<sup>18</sup> Esta ocasión fue la primera en la cual se involucraron en la organización o financiamiento de un evento de este campo de manera directa un ministerio de educación nacional y varias organizaciones indígenas.

<sup>16</sup> Leonzo Barreno, “Educación Superior Indígena en América Latina”, en: Unesco-Iesalc (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2003, p. 26.

<sup>17</sup> Unesco-Iesalc (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2003.

<sup>18</sup> Avelina Pancho Aquite, Graciela Bolaños de Tatay, Socorro Manios Q., Antonio José Chavaco Tunubalá, Joaquín Viluche Chocué, Manuel Sisco Tumbo, Raimundo Poto y Armando Balbuena, *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, Cali: Universidad de San Buenaventura Cali, 2004.

La siguiente reunión se realizó en septiembre de 2003: fue el “Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina”. Este fue organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México y Unesco-Iesalc.<sup>19</sup> Esta fue la primera vez en la cual la CGEIB de México asumió un papel protagónico en la materia; debe decirse que por entonces la CGEIB estaba abocada a la creación de las primeras Universidades Interculturales de ese país. En octubre de 2003 se realizó el “Foro sobre Políticas de Educación Superior Indígena, Fase II”, organizado por la Universidad Central del Ecuador y Unesco-Iesalc, con la colaboración del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y la Oficina de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y en coordinación con la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Condenpe) y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Este Foro se realizó en la ciudad de Quito, Ecuador. Si bien tuvo alcance nacional, estuvo explícitamente enmarcado en la tradición de trabajo de los cuatro encuentros de alcance internacional antes reseñados y, además, contó con la participación del Iesalc y la GTZ, así como con la del “Fondo Indígena”.<sup>20</sup> Como puede observarse, con la realización de este encuentro la constelación de actores gubernamentales, intergubernamentales e indígenas participantes en estos encuentros se amplió notablemente.

En octubre de 2004 se realizó el “Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina”, organizado por Unesco-Iesalc y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia: este encuentro solo tuvo alcance nacional. En agosto de 2005 se realizó el “III Encuentro sobre Políticas Públicas de Educación Superior Indígena”, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con apoyo y participación de Unesco-Iesalc, la ONIC, el CRIC, la Organización Indígena del Cauca, Colciencias y la Asociación Colombiana de Universidades - Ascun. Al respecto conviene notar cómo continuó ampliándose el universo de tipos de instituciones participantes en

<sup>19</sup> CGEIB, *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México DF: CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, 2004.

<sup>20</sup> Universidad Central del Ecuador, *Políticas de Educación Superior Indígena*, Quito: Dirección General Académica, Universidad Central del Ecuador, 2005.

estos encuentros, especialmente con la participación de Ascun, cuyo nombre describe el carácter de su membresía y Colciencias, que es la entidad gubernamental encargada de promover las políticas públicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia.

En marzo de 2007 se realizó en México el “Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos”. Lo interesante de este encuentro es que fue coorganizado por dos actores universitarios de gran importancia y proyección en este campo: el entonces llamado Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México (que en 2014 fue renombrado Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Proeib), con sede en la Universidad Mayor San Simón, de Bolivia, que por entonces contaba con apoyo de la Agencia de Cooperación Alemana - GTZ (que más recientemente pasó a ser conocida como GIZ).

En agosto de 2007 se realizó el “Seminario Povos Indígenas e Sustentabilidades”, realizado en Campo Grande, Universidad Mato Grosso do Sul, Brasil, que contó con la participación de representantes de universidades de México, Bolivia y Chile, así como con representantes de pueblos y organizaciones indígenas de Bolivia y Brasil y de varias universidades y organismos gubernamentales de Brasil. Además, contó con el apoyo de la Fundación Ford.

Los mencionados encuentros realizados entre 1997 y 2007 resultan relevantes no solo por la construcción acumulativa del conjunto de recomendaciones que sirvió de punto de partida a las elaboradas por el mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de Unesco-Iesalc y presentadas ante la CRES 2008. Su relevancia también debe valorarse —muy especialmente— por el sostenido proceso de construcción de relaciones de colaboración entre actores significativos en este campo. Estas relaciones han venido dando lugar a la creación de varias redes de alcance latinoamericano, que continúan operando, a las que nuevos actores se agregan permanentemente.

Fue en este contexto que en 2007 Unesco-Iesalc estableció el ya citado Proyecto, Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, que convocó a colaborar a buena parte de las instituciones antes mencionadas y otras más. El caso es que este Proyecto, además de presentar las referidas recomendaciones ante la CRES 2008, produjo y publicó cuatro estudios de alcance latinoamericano, para lo cual contó con la participación de sesenta y siete colaboradores de diez países latinoamericanos, todos ellos directamente vinculados a experiencias en

este campo y aproximadamente la mitad de ellos miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes.<sup>21</sup> Adicionalmente, ofreció dos cursos de especialización en el tema con apoyo de la plataforma del Iesalc en internet, realizó un concurso de fondos mediante el cual asignó subsidios a diez proyectos de colaboración entre universidades y comunidades indígenas y afrodescendientes en nueve países latinoamericanos y organizó dos reuniones de alcance latinoamericano. Todo esto fue posible gracias a los sucesivos apoyos económicos del Fondo de Contribución Voluntaria del Gobierno de España a Unesco y de la Fundación Ford. Viene al caso destacar esto para poner de relieve la importancia de ciertos actores internacionales. Pero, además, también debe destacarse que las dos reuniones internacionales antes mencionadas no solo brindaron oportunidades de intercambios y aprendizajes mutuos y produjeron sendos documentos de recomendaciones, sino que también contribuyeron a consolidar redes de colaboración y, adicionalmente, dieron lugar al establecimiento de nuevos mecanismos de colaboración e incidencia interinstitucional de alcance regional.

La primera de esas reuniones fue el “Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, llevado a cabo en Belo Horizonte, Brasil, en agosto de 2009, con la participación de cuarenta y tres especialistas de doce países latinoamericanos, incluyendo dos representantes del Fondo Indígena, como resultado del cual Unesco-Iesalc creó el Observatorio Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.<sup>22</sup> La segunda fue el ya mencionado Taller Regional “Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, realizado en la Universidad de Panamá en mayo de 2012, con la participación de treinta y tres especialistas provenientes de doce países latinoamericanos. Este Taller dio como resultado una declaración llamada “Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior”, que en junio de 2012 fue adoptada por la Conferencia Interparlamentaria sobre “La Educación en la Sociedad del Conocimiento” del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), lo cual amplía el entramado interinstitucional y proyección política de estas redes.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Daniel Mato (coord.), ob. cit., 2008, 2009a, 2009b, 2012.

<sup>22</sup> Para información sobre este taller y descargar el documento resultante: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1528%3Aforo-regional-para-la-diversidad-cultural-y-la-promocion-de-la-interculturalidad-en-educacion-superior-se-integra-al-enlaces&catid=125%3Anoticias&Itemid=586&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1528%3Aforo-regional-para-la-diversidad-cultural-y-la-promocion-de-la-interculturalidad-en-educacion-superior-se-integra-al-enlaces&catid=125%3Anoticias&Itemid=586&lang=es).

<sup>23</sup> Texto completo de la Declaración de la Conferencia Interparlamentaria sobre “La Educación en la Sociedad del Conocimiento” del Parlamento Latinoamericano disponible en: <http://parlatino.org/pdf/comisiones/educacion/exposiciones/xvi-declaracion-educacion-pma-21-jun-2012.pdf>.

A partir de 2012, limitaciones presupuestarias impusieron restricciones al desarrollo de este Proyecto de Unesco-Iesalc. No obstante, esto no detuvo la construcción de relaciones de colaboración, sino que dio lugar a la creación de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (Red Esial), cuyo establecimiento fue impulsado en 2014 desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (Programa Esial) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), en Argentina. Actualmente, esta red cuenta con la participación de cincuenta instituciones (incluye cuarenta y seis universidades y dos organismos gubernamentales de diez países latinoamericanos, además de Unesco-Iesalc y la ya mencionada Cátedra Indígena Intercultural). Como parte de las actividades de la Red, ya se han realizado cuatro coloquios internacionales, se han publicado cuatro libros colectivos (el presente volumen es el más reciente de ellos) y se han producido seis videos didácticos y con propuestas de políticas (que registran significativos números de consultas en Youtube). Adicionalmente, el Programa Esial presentó ante Unesco la propuesta de creación de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina, que fue aprobada por ese organismo y comenzó a operar a comienzos del año en curso.<sup>24</sup>

Resulta interesante destacar que la participación en la Red se concreta mediante una carta emitida por el rector de la respectiva universidad (o máxima autoridad institucional en los casos de organismos) que debe expresar explícitamente su adhesión a sus objetivos, que son los siguientes:

*La Red ESIAL busca contribuir a hacer efectivos los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en las Constituciones Nacionales y leyes de los países de las Universidades participantes, así como en el Convenio Nro. 169 de la OIT, la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, entre otros instrumentos internacionales. Asimismo, procura contribuir a materializar lo recomendado en los acápites C3 y D4 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), rea-*

<sup>24</sup> Para información sobre el programa Esial, la Red Esial y la Cátedra Unesco ver: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programa-y-proyecto/programa-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina-esial/>.

*lizada en Cartagena de Indias en junio de 2008 y en la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, respaldada por la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”<sup>25</sup>*

Para el análisis de tendencias en curso y sus posibles desarrollos durante los próximos años, resulta conveniente considerar que la creación de esta Red se asentó en las redes de colaboración construidas anteriormente desde el Proyecto de Unesco-Iesalc y que representantes de las instituciones miembro ya se han reunido en cuatro coloquios internacionales, cuya realización ha sido posible gracias a fondos aportados por el Iesalc, la Untref y todas las universidades y otras instituciones participantes, como también de fondos obtenidos a través de convocatorias de la Agencia de promoción Científica y Tecnológica y del Programa de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la República Argentina. Conviene tener en cuenta dos detalles importantes respecto de este modo de financiamiento. El primero es que el Programa de Fortalecimiento de Redes fue cancelado por la SPU en 2017. El segundo es que el funcionamiento de la Red escasamente depende de fondos aportados por terceros, lo cual contribuye a hacerla sostenible, al menos en la medida en que las respectivas instituciones continúen contando con los presupuestos del caso. Otro detalle de interés sobre esta Red es que su cuarto coloquio, realizado en octubre de 2017, de manera análoga a las reuniones de Managua y Quito antes mencionadas, también se realizó teniendo a la CRES 2018 en el horizonte y, al igual que ellas, fue concebido como parte de la serie de reuniones reconocidas como “Camino a la CRES 2018”.

Si bien la Red Esial hasta ahora en cierto modo es la única que es interinstitucional, de alcance ampliamente latinoamericano y de carácter abierto (está abierta a la incorporación de nuevas instituciones miembro), no es la única existente en este campo. Existen otras que, según los casos, formalmente son interinstitucionales y de alcance nacional o bien interpersonales y de alcance nacional o latinoamericano. Para comenzar, cabe recordar la existencia de las ya mencionadas cuatro redes constitutivas de la UII, dos de ellas de carácter interinstitucional —la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay) y la Red de Centros Académicos Asociados— y otras dos de carácter interpersonal —la Red de Egresados

<sup>25</sup> Tomado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>; 10-02-2018.

y Egresadas de la Universidad Indígena Intercultural (Reuii) y la Cátedra Indígena Intercultural (CII)—, todas ellas muy amplias, aunque no de carácter totalmente abierto, ya que son constitutivas de la UII. En Brasil, existen dos redes de carácter interinstitucional que trabajan en este campo. Una es la Rede de Saberes, que fue creada en 2005 por iniciativa de dos universidades del estado de Mato Grosso do Sul, con apoyo de la Fundación Ford, a través del Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento del Museo Nacional, y que actualmente reúne a cuatro universidades de ese mismo estado que tienen como objetivo apoyar la permanencia de estudiantes indígenas en universidades de la región y de hecho actualmente brinda apoyo a más de 500 estudiantes.<sup>26</sup> Por otra parte, el proyecto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras”, desarrollado por el Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (Incti), con sede en la Universidade de Brasília, desarrolla acciones en una red de universidades situadas en diferentes regiones de país.<sup>27</sup> En Chile, catorce universidades con experiencia de trabajo en este campo constituyeron, en 2014, la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (Riedi), que regularmente sostiene seminarios y otras actividades en colaboración, entre las cuales destaca que hasta la fecha han organizado cuatro congresos internacionales sobre el tema.<sup>28</sup> En México se creó, en 2014, la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI), en reemplazo de un mecanismo de colaboración anterior llamado la Red de Universidades Interculturales (Redui). Esta red nuclea a las doce universidades interculturales creadas (o transformadas en tales) por la Secretaría de Educación Pública de ese país.<sup>29</sup> También en México se creó en 2006 una red de carácter interpersonal, la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, conformada por exbecarios del “International Fellowships Program” (IFP) de la Fundación Ford, que en ese país operó entre 2002 y 2012 mediante un convenio con el

<sup>26</sup> Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento, “Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016, pp. 131-150.

<sup>27</sup> Rita Gomes do Nascimento, “Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 89-116.

<sup>28</sup> Para más información véase <https://www.facebook.com/redriedi/>.

<sup>29</sup> Sergio Hernández Loeza, “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 225-248.

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Ciesas.<sup>30</sup> Por otra parte, aunque su creación fue impulsada desde algunas universidades mexicanas y brasileñas, la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red Feial), constituida en 2014, es una red internacional abierta que reúne investigadores, docentes y estudiantes de varios países con experiencia o interés en el tema. Esta red estimula y facilita diversos mecanismos de colaboración directa ente sus miembros y en particular organiza congresos bianuales; hasta la fecha ya ha realizado tres de estos eventos.<sup>31</sup>

### **Tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos**

El repaso sobre encuentros y construcción de redes ofrecido en la sección anterior permite apreciar la densidad, diversidad y alcance de las relaciones interinstitucionales e interpersonales de colaboración que caracterizan este campo y sostienen su desarrollo. Este parece ser uno de los factores que han favorecido la creciente visibilidad y reconocimiento que actualmente alcanzan las experiencias de Educación Superior para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes dentro del campo más amplio de la Educación Superior en América Latina.

El recuento de la sección anterior también permite observar que algunos gobiernos de la región y diversas agencias de cooperación internacional y fundaciones privadas han jugado papeles importantes en el desarrollo de este campo. No obstante, el análisis también permite apreciar que, sin el protagonismo, la capacidad propositiva y la movilización de organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes y de intelectuales y profesionales que no se identifican como miembros de esos pueblos pero que trabajan en colaboración con ellos, así como de algunas universidades y otras IES convencionales, difícilmente se hubieran logrado los avances que, aunque aún insuficientes, se han alcanzado hasta la fecha. Esto es lo que lleva a pensar que incluso pese a cambios en las políticas públicas con incidencia en este campo que se avecinan o que incluso ya se han puesto en marcha (algunos de ellos referidos en páginas anteriores y otros en las siguientes), los tipos de experiencias que nos ocupan continuarán avanzando. Desde luego, esos cambios en las políticas no resultan deseables y generan importantes desafíos.

En décadas pasadas, algunos gobiernos establecieron programas de becas o de cupos o respondieron favorablemente a demandas o pro-

<sup>30</sup> David Navarrete, "Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México", *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985, 2013.

<sup>31</sup> Para más información véase <http://redfeial.org.mx/red.html>.

puestas de organizaciones indígenas y afrodescendientes o de universidades e IES con trabajo en este campo. Ejemplos de ello han sido la creación de universidades interculturales por parte de los gobiernos de Bolivia,<sup>32</sup> México<sup>33</sup> y Perú.<sup>34</sup> Otro ejemplo significativo fue la creación del Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) por parte del Ministerio de Educación de Brasil, que permitió crear veintidós licenciaturas en universidades federales y estatales orientadas a formar docentes indígenas en servicio en comunidades de sus propios pueblos. No obstante, los Estados generalmente han estado a la zaga y, cuando han respondido favorablemente, lo han hecho lentamente y en menor escala de lo necesario. En algunos casos, incluso han disminuido o cancelado sus apoyos a este campo. Por ejemplo, en la década en curso, la mayoría de las universidades interculturales mexicanas que forman parte del sistema de la Cgeib de la SEP atraviesa serios problemas presupuestarios y de intromisión de las administraciones políticas de los estados en que están basadas. No obstante, en este contexto, también es posible observar que, por ejemplo, la Universidad Veracruzana Intercultural —que es la única de ellas que simultáneamente constituye una unidad académica de una universidad autónoma, la Universidad Veracruzana— ha logrado continuar avanzando protegida por este marco institucional. Por otro lado, en esta década también nos encontramos con que el mencionado Prolind ha cesado de existir; no obstante, buena parte de las universidades que con su apoyo crearon Licenciaturas Indígenas actualmente las sostienen como programas regulares propios, aunque aún con desafíos presupuestarios por resolver. La continuada existencia de estas licenciaturas en el marco de universidades convencionales poco a poco va impactando a esas instituciones, incluso a pesar de fuertes resistencias que se continúan observando.

A esos tipos de casos se agregan los de las universidades comunitarias, indígenas y afrodescendientes, en algunos casos también llamadas “propias”, que se sostienen con el esfuerzo de las respectivas comunidades y en no pocas ocasiones con apoyos de la cooperación internacional. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, sostenida por el Consejo Regional Indígena del

<sup>32</sup> María Eugenia Choque Quispe, “Educación Superior y pueblos indígenas y afrobolivianos: Retos y desafíos”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 63-87.

<sup>33</sup> Sergio, Hernández Loeza, ob. cit.

<sup>34</sup> Inés Olivera Rodríguez, “Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 249-276.

Cauca, en Colombia,<sup>35</sup> o los de la Universidad Maya Kaqchiquel y la Universidad Maya Ixil, ambas en Guatemala, sostenidas por sus propias comunidades, con apoyo de algunas agencias de cooperación internacional y de la Universidad Evangélica de Nicaragua “Martin Luther King”, a través de la cual logran el reconocimiento de títulos.<sup>36</sup> Otras experiencias, como la del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en el estado de Oaxaca, México, se sostienen porque a los esfuerzos de la comunidad y organizaciones locales se agrega el del Sistema Universitario Jesuita y varios donantes internacionales. También en México, experiencias impulsadas y sostenidas por alianzas entre comunidades indígenas y organizaciones de la sociedad civil, como, por ejemplo, las de la Universidad Indígena Campesina en Red, el Instituto Intercultural Ñõñho o la Universidad de los Pueblos del Sur, continúan avanzando pese a no recibir ningún tipo de apoyo gubernamental.<sup>37</sup> También “desde abajo” se han desarrollado experiencias como las del Instituto Manuel Zapata Olivella, que se creó por iniciativa de líderes, activistas y académicos negros oriundos de la comunidad de Palenque de San Basilio, en Colombia, que mediante un convenio con la Universidad de la Guajira imparte varios programas de licenciatura y diplomados.<sup>38</sup> El acompañamiento al desarrollo de algunas de estas y otras experiencias análogas lleva a concluir que la tendencia a crear universidades y otros tipos de IES “propias” (indígenas, afrodescendientes, interculturales, comunitarias) autogestionadas continuará avanzando. Es de prever que estos tipos de iniciativa se acrecentarán, en parte como consecuencia de la falta de atención e interés que los gobiernos suelen prestar a las propuestas y demandas educativas de las comunidades en cuestión, como también por la difusión de información sobre las existentes y la creciente construcción de lazos de colaboración entre las ya existentes y algunas universidades y otras IES convencionales. Otro factor que seguramente coadyuvará a esto es la existencia de un número creciente de profesionales y estudiantes universitarios de estos pueblos.

A propósito de las referencias al papel jugado por el Sistema Universitario Jesuita, de México y la Universidad Evangélica de Nicara-

<sup>35</sup> Milena M. Mazabel Cuasquer, “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 171-198.

<sup>36</sup> Xinia Zúñiga Muñoz, “Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 117-142.

<sup>37</sup> Sergio Hernández Loeza, ob. cit.

<sup>38</sup> Anya Ocoró Loango y Maria Nilza da Silva, “Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 323-350.

gua “Martin Luther King”, viene al caso poner de relieve que en este campo no solo actúan universidades públicas, sino un número creciente de universidades privadas confesionales. Además de los dos ejemplos mencionados, entre otros debe tenerse presente el papel jugado por la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador;<sup>39</sup> la Universidad Católica Don Bosco, en Mato Grosso do Sul,<sup>40</sup> y la Universidade Luterana do Brasil, en el estado de Rio Grande do Sul, ambas en Brasil; la Universidad Rafael Landívar (jesuita), en Guatemala; la pontificia Universidad Católica de Perú; la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Católica de la Santísima Concepción y la Universidad Católica Silva Henríquez, en Chile; la Universidad Pontificia Bolivariana en Colombia; y la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción en Paraguay;<sup>41</sup> entre otras. Estas y otras universidades privadas confesionales de la región han venido jugando importantes papeles en el desarrollo de experiencias concretas en el campo que nos ocupa. Se trata de experiencias muy diferentes entre sí, pero todas ellas significativas e indicativas de la importancia de la participación de este tipo de instituciones en este campo. Como dijimos, entonces, es importante tener presente que este campo cuenta no solo con la participación de universidades públicas, sean convencionales o interculturales, y de las creadas y gestionadas por sectores de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también con un buen número de universidades privadas confesionales.

Las organizaciones intergubernamentales y las agencias de cooperación internacional de algunos países europeos y de Estados Unidos y Canadá también han venido jugando papeles importantes en el desarrollo de este campo en varios países de la región, y sería de esperar que seguirán haciéndolo. No obstante, debe mencionarse también que algunas de ellas recientemente han cesado sus programas de apoyo. Sin embargo, también debe notarse que, pese a esto, las universidades en cuestión han logrado superar los desafíos del caso y continúan operando. Ejemplos de esto último son los casos del cese del apoyo financiero —hasta muy recientemente, significativo— de las agencias de cooperación de Alemania, Bélgica y España a la UII del Fondo Indígena y al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilin-

<sup>39</sup> Luis Alberto Tuaza Castro, “Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 199-224.

<sup>40</sup> Rita Gomes do Nascimento, ob. cit.

<sup>41</sup> Henryk Gasca y Marilín Rehnfeldt (coords.), *Construyendo la Educación Intercultural Indígena: Una propuesta para formación docente*, Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y Coordinación Nacional de Pastoral Indígena, 2017.

güe para los Países Andinos (Proeib Andes), con sede en la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia. No obstante, pese a ello ambas experiencias continúan operando, gracias al esfuerzo de las respectivas instituciones. Por otra parte, cuando la Fundación Ford dio por terminado el ciclo de su Programa Internacional de Becas para Indígenas, que en el caso de México sostuvo entre 2001 y 2013 en alianza con el Ciesas, esta última institución logró recrearlo mediante un convenio con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Otro ejemplo de interés puede ser el del ya mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Iesalc, que dejó de contar con los sucesivos apoyos económicos del Fondo de Contribución Voluntaria del Gobierno de España a Unesco y de la Fundación Ford, pero entonces el equipo de este proyecto, con apoyo del Iesalc, un par de años después logró reinventarse, esta vez con base en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, de Argentina. No solo eso, sino que desde esa universidad logró impulsar la creación de una red de colaboración interinstitucional —la Red Esial—, que actualmente cuenta con la participación de cincuenta instituciones y que logra operar regularmente gracias no solo a contribuciones de Untref y el Iesalc, sino también a recursos que aportan todas las instituciones miembro y a fondos adicionales obtenidos a través de concursos públicos.

Los ejemplos antes citados ilustran acerca de la sostenibilidad de las experiencias mencionadas, incluso en casos de ausencia o interrupción de contribuciones de agencias gubernamentales o de cooperación internacional. Esto de ningún modo puede interpretarse como que tales apoyos carecen de importancia o que se podría prescindir por completo de ellos. Por el contrario, el análisis lleva a reconocer que ese tipo de apoyos en algunos casos son necesarios y, en otros, convenientes. Más aún, los ejemplos referidos muestran que han sido muy valiosos para la creación de las experiencias mencionadas. Pero también ilustran acerca de que su sostenibilidad no depende exclusivamente de ellos, sino de varios factores, entre los cuales destaca el compromiso y creatividad de los equipos humanos involucrados en la creación y gestión del tipo de experiencias que nos ocupan.

En cualquier caso, también hay que mencionar que algunos actores internacionales se mantienen activos en este campo, como, por ejemplo, el Fondo Indígena, el Itacab del Convenio Andrés Bello y el Iesalc de la Unesco. A esto se agrega la incidencia indirecta de algunos programas que Unicef y FAO desarrollan con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en sus campos específicos de acción, los cuales, en algunos casos, se superponen con el que nos ocupa.

Debido a las tendencias negativas ya comentadas, es de prever que durante los próximos años difícilmente se lograrán considerables avances en nuestro campo, si los principales actores clave en su desarrollo no amplían sus esfuerzos. Al decir “actores clave” me refiero especialmente a las universidades y otros tipos de IES actualmente comprometidas en el desarrollo de este campo, así como a sus respectivos equipos humanos, a las organizaciones, intelectuales, profesionales y estudiantes indígenas y afrodescendientes y, más en general, a la diversidad, relativamente amplia, de personas y tipos de organizaciones sociales referidas a lo largo de este estudio que no se autoidentifican como pertenecientes a esos pueblos pero que tienen una trayectoria en este campo. La ampliación de los esfuerzos a la que hago referencia no debe entenderse necesariamente en términos cuantitativos, sino también y tal vez muy especialmente cualitativos.

Utilizo el adjetivo “cualitativos” para destacar la necesidad de dedicar esfuerzos específicos a avanzar en ciertas dimensiones del trabajo en este campo.

En primer lugar, pienso que resulta especialmente necesario mejorar las capacidades de construcción de relaciones de colaboración provechosas y duraderas tanto al interior del campo, tal cual lo conocemos en la actualidad, como —y además— procurando incorporar nuevos actores y recursos a este.

Por un lado, pienso que es importante acrecentar y mejorar los mecanismos y prácticas que aseguran la participación de comunidades locales de pueblos indígenas y afrodescendientes y de sus organizaciones representativas en las experiencias actualmente existentes y en las que se vayan creando. Generar y cultivar modalidades efectivas de participación no es solo un deber consistente con el marco de derechos consagrados en diversos instrumentos legales, sino, y muy importante, un recurso para mejorar la calidad de las experiencias en desarrollo o en vías de creación. Las demandas y propuestas de esos actores, como sus conocimientos, resultan fundamentales para asegurar experiencias de aprendizaje e investigación pertinentes con las particularidades de los respectivos contextos, pero además ellas son precisamente lo que hace la diferencia respecto de las modalidades de Educación Superior convencional. En este sentido, las experiencias de las pequeñas universidades propias actualmente existentes, como las de algunos programas especiales desarrollados desde universidades convencionales, pueden resultar reveladoras e inspiradoras. Los estudiantes y egresados de esas experiencias también constituyen recursos muy valiosos al respecto. Es mucho lo que pueden aportar a partir de sus propias experiencias; sus reflexiones y evaluaciones al respecto

ofrecen valiosas oportunidades de aprendizaje para todos los actores clave de este campo.

Por otro lado, al sugerir la conveniencia de incorporar nuevos actores y recursos, aludo ante todo a la necesidad de sumar la participación en este campo de universidades y otras IES que hasta el momento no participan en él. Pero, además, a que es necesario generar formas de ampliar los equipos humanos que actualmente trabajan en las experiencias existentes o facilitar vías para la creación de otras nuevas.

No se debe perder de vista que este campo cuenta con un importante número de técnicos, profesores, licenciados, magísteres y doctores en diversas disciplinas que se han graduado en las últimas dos décadas. Pese a tener un compromiso de vida con los pueblos indígenas y afrodescendientes y con las experiencias de Educación Superior que nos ocupan, muchas de estas personas no tienen inserciones institucionales estables. Resulta obvio que hay que trabajar proactivamente para lograrlas, si no se perderán las posibilidades de contar con sus contribuciones.

Adicionalmente, este numeroso grupo de colegas ha producido —y continúa produciendo— valiosas investigaciones, muchas de ellas apenas disponibles bajo el formato de tesis en los repositorios de las respectivas universidades. En conexión con esto último, también debe destacarse que en estas últimas dos décadas también ha crecido notablemente el número de publicaciones (libros, artículos y capítulos) sobre el tema que no circulan suficientemente, ni siquiera dentro de este campo, y mucho menos fuera de él. Es necesario dar mayor visibilidad a esas tesis y publicaciones. Las llamadas nuevas tecnologías de información abren importantes posibilidades para aprovechar ambos tipos de recursos para avanzar en el desarrollo de este campo. De manera complementaria, hay que considerar la alta valoración que suelen mostrar los usuarios por las escasas bibliotecas y videotecas virtuales especializadas en este campo que existen actualmente. Esta es indicativa de la necesidad y conveniencia de mejorar y multiplicar este tipo de recursos.

Dentro del campo ya se han desarrollado algunas experiencias de formación a distancia, parcialmente basadas en plataformas de internet, que resultan auspiciosas. No propongo basar el crecimiento del campo solo en este tipo de educación a distancia ni tampoco pienso en estrategias masificadoras y despersonalizadas. Pero sí pienso que es necesario conocer mejor las experiencias existentes y evaluar las potencialidades de uso de estas tecnologías, que seguramente requieren ser combinadas con trabajo presencial y en campo. Las llamadas “nuevas tecnologías” abren buenas posibilidades de comunicación entre co-

legas que están desarrollando su trabajo en localidades muy distantes entre sí. Apropiadamente manejadas abren muchas posibilidades de colaboración. A modo de ejemplo, cabe mencionar que desde el ya referido Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Iesalc ofrecimos un Curso Virtual de Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendiente, que se desarrolló en dos aulas virtuales, para un total de cincuenta participantes de dieciséis países.<sup>42</sup> Este curso resultó muy provechoso porque no solo permitió que colegas de localidades muy distantes entre sí intercambiaran acerca de sus experiencias concretas, sino que además contribuyó a crear una cierta comunidad que, para buena parte de ellos, continúa viva, como hemos podido verificar en sucesivos viajes y encuentros. Consciente de que existen experiencias masificadoras y despersonalizadas que han dañado la reputación de estas modalidades de trabajo, deseo enfatizar que de ningún modo propongo utilizar internet para administrar contenidos de manera masificada y despersonalizada. Todo lo contrario, propongo utilizarla como un recurso que posibilite intercambios activos entre personas que se encuentran en localidades muy distantes entre sí. Estos intercambios pueden ser profundos y pueden ser enriquecidos con bibliografía de calidad. Las dos aulas virtuales del proyecto del Iesalc fueron manejadas por sendos equipos de colegas cuya labor me tocó coordinar, pero yo no participé de manera directa en ellas. En cambio, conocí la evaluación que de ellas hicieron sus participantes y fue muy positiva. Mi experiencia personal en esta modalidad de trabajo se limita a haber ofrecido dos seminarios de posgrado basados en internet en el Campus Virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso. En ellos, deliberadamente estructuré el trabajo de modo que la lectura de la bibliografía se aplicara al análisis de casos propios de las localidades de los participantes y estos análisis se compartieran en grupo, lo que dio importante espacio al intercambio de reflexiones entre los participantes.<sup>43</sup> Esa es la única experiencia que conozco de manera directa, por haber participado en ella, pero ya hay muchas. Entre otras, tenemos las numerosas realizadas en el mencionado Campus Virtual de Clacso. También la ya referida Universidad Indígena Intercultural ha realizado un buen número.

<sup>42</sup> Para más información véase: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es).

<sup>43</sup> Junto con quien fue mi asistente en esa experiencia coescribimos un artículo al respecto, puede resultar útil revisarlo: Daniel Mato y Alejandro Maldonado Fermín, "Diseño, dinámica de trabajo y aprendizajes de un seminario de posgrado en Internet", en: Daniel Mato y Alejandro Maldonado Fermín (coords.), *Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas*, 2007, pp. 255-298, [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100717030816/12Mato\\_Maldonado.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100717030816/12Mato_Maldonado.pdf).

Ignoro en cuántas de ellas se ha procurado aprovechar la experiencia y el conocimiento local de sus participantes, pero intuyo que en no pocas. Es importante dar prioridad a informarnos mutuamente sobre este tipo de experiencias y evaluar cómo aprovecharlas mejor para el desarrollo del campo que nos ocupa. Pueden ser un recurso valioso, especialmente para generar posibilidades de aprendizajes mutuos entre quienes participan en experiencias geográficamente distantes. Obviamente, esto solo es posible con personas que se encuentren en lugares con acceso satisfactorio a internet, lo cual no necesariamente es el caso para toda la gente que trabaja en este campo.

Desde luego, el énfasis en esos esfuerzos cualitativos no puede llevarnos a olvidar que es necesario lograr que los respectivos gobiernos destinen los fondos necesarios para becas, salarios, infraestructura, insumos y traslados. Más aún, muchos de ellos no podrían concretarse sin este tipo de inversiones. Pero nuestros esfuerzos no pueden limitarse a formular los justos reclamos. No es aconsejable limitarse a formularlos y esperar que los gobiernos y sus agencias o bien las universidades e IES convencionales comprendan y valoren espontáneamente las demandas y propuestas en cuestión. Si hasta ahora no lo han hecho, no parece plausible esperar que algo cambie por sí solo. Lograr esto debe ser un desafío prioritario para quienes estamos comprometidos en el desarrollo de este campo. Lograrlo no será sencillo. Como sabemos, hay serios obstáculos en el camino: existen prejuicios y desconfianzas, de un lado y del otro. Hay que construir relaciones de confianza; esto demanda esfuerzos específicos para profundizar en el conocimiento mutuo.

Uno de los obstáculos más importantes es que aún hoy, en pleno siglo XXI, existe racismo, incluso en los medios universitarios. No es posible ignorarlo ni restarle importancia. Un problema es que en el siglo XXI el racismo no siempre se expresa de formas abiertas, sino solapadas; en muchos casos es inconsciente. Si bien en la actualidad, lamentablemente, aún es posible observar conductas racistas explícitas de rechazo hacia personas indígenas y afrodescendientes en espacios universitarios, esta no es la única dimensión de este flagelo y de ningún modo es suficiente con enfocar en ella. Hay otras, más sutiles, asociadas a la negación del valor de los conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje, valores, visiones de mundo, historias y propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto se expresa en su exclusión de los planes de estudio en general y en las bibliografías de las asignaturas de la inmensa mayoría de las universidades y otros tipos de IES de la región, en todas las carreras. Y esto ocurre no solo a pesar de la im-

portancia histórica de estos pueblos y al valor de sus conocimientos, sino también a pesar de su significativa importancia demográfica contemporánea. Recordemos que, según cifras censales, representan el 30% de la población total de la región (ver Tabla N° 1). Para cambiar esto hay que emprender acciones educativas específicas. Sí es necesario que nos demos a la tarea de educar a nuestros colegas, como también a funcionarios y autoridades. Esta debe ser una tarea prioritaria, si no, nada cambiará.

Ya el acápite C3 de la Declaración Final de la CRES 2008 lo señalaba explícitamente:

*Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.*

Que la CRES 2008 haya producido esa recomendación ha resultado útil, pero es necesario avanzar de maneras efectivas en su puesta en práctica. Que el Comité Organizador de la CRES 2018 decidiera incluir el tema “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” como uno de los siete ejes que estructuran esta importante reunión regional es auspicioso. La participación en la CRES 2018 ofrecerá valiosas posibilidades para que actores del campo que nos ocupa podamos conocer mejor la diversidad de instituciones, intereses y orientaciones de trabajo de la Educación Superior en la región. A la vez, brindará oportunidades para lograr dar mayor visibilidad a nuestro campo, así como para construir nuevas relaciones de colaboración y lograr compromisos concretos por otras universidades e IES convencionales y sus equipos humanos, como también de las agencias gubernamentales con competencia en la materia.

Hay que lograr que gobernantes, legisladores, diseñadores de políticas educativas, colegas, funcionarios y autoridades de las universidades y otras IES de la región tengan presente no solo que existen derechos consagrados en esta materia, sino también que el campo que nos ocupa tiene mucho que aportar y que es mucho lo que las universidades y otras IES convencionales podrían ganar si se abrieran también a esos otros conocimientos y los modos de producirlos y de adquirirlos, que por lo general ignoran.

Una manera de avanzar en esto puede ser ofrecer cursos, diplomados y talleres de capacitación especialmente diseñados para esos públicos. De hecho, algunas universidades han comenzado a hacerlo. También puede ser útil realizar esfuerzos de difusión de información para que esos otros actores se enteren que algunas de las demandas y propuestas que se formulan desde este campo hace tiempo que son realidad, no solo —y de manera un tanto excepcional— en algunos espacios de América Latina, sino más ampliamente en numerosas universidades y otras IES de Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda, donde en líneas generales forman parte de sus sistemas de Educación Superior.<sup>44</sup>

Tal vez una manera de lograr la apertura de los mencionados tomadores de decisiones sea invitándoles a leer el discurso que Justin Trudeau, Primer Ministro de Canadá, ofreció ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el 21 de septiembre de 2017. En ese discurso, Justin Trudeau enfatizó la importancia de la deuda histórica de la sociedad y el Estado canadiense con los pueblos indígenas de ese país, que para el caso tiene una historia muy semejante a la de todos los países latinoamericanos: se construyó sobre los territorios de los pueblos indígenas de América. El Primer Ministro Trudeau también expresó la decisión de su gobierno de dar especial apoyo a las demandas y propuestas educativas de esos pueblos, incluyendo en esto significativos compromisos económicos.<sup>45</sup> Hoy en día, todas las universidades y otras IES canadienses están trabajando con estos propósitos. Algunas de ellas ya venían haciéndolo; otras apenas comienzan, pero el caso es que este es un tema saliente de sus agendas. Seguramente les falta mucho por lograr, pero al menos el tema está explícitamente planteado. Para poder valorar apropiadamente las circunstancias, puede ser útil apuntar que la población indígena de Canadá (incluyendo los tres componentes que en ese país se consideran a estos efectos: primeras naciones, metis e inuit) representa el 3,3% del total nacional. Es decir, que es proporcionalmente semejante a la de Colombia y Venezuela, apenas superior a la de Argentina y Costa Rica y significativamente inferior a la de Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá (ver Tabla N° 1 *ut supra*).

Es necesario lograr este tipo de sensibilidad y avances en todos los países de América Latina, y esto no solo respecto de los pueblos indígenas, sino también de los afrodescendientes. Es hora de terminar

<sup>44</sup> Daniel Mato, "Indigenous peoples and Higher Education", en: Hilary Callan (ed.), *International Encyclopedia of Anthropology*, Chichester (UK): Wiley-Blackwell, 2018.

<sup>45</sup> <http://pm.gc.ca/eng/news/2017/09/21/prime-minister-justin-trudeaus-address-72th-session-united-nations-general-assembly>.

con el flagelo del racismo, incluso en sus formas solapadas, y también es necesario que nuestras universidades y otras IES superen las limitaciones monoculturalistas que todavía en pleno siglo XXI encuadran su labor y limitan seriamente su calidad. Es hora de que la Educación Superior latinoamericana como mínimo ponga en práctica —de manera efectiva— las recomendaciones de la CRES 2008 y que se proponga avanzar aún más en los años venideros.

### Posdata<sup>46</sup>

La presentación y tratamiento del tema que nos ocupa en la 3ª Conferencia Regional de Educación (CRES 2018), realizada en junio 2018, resultó sumamente positiva. Esta afirmación se basa en algunos indicadores elocuentes. Uno de ellos es que las recomendaciones propuestas por el equipo encargado de la realización del estudio —que sirvió de base para formular las recomendaciones presentadas durante la conferencia en el simposio del Eje Temático Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad de la Conferencia— fueron entusiastamente ratificadas por los aproximadamente 250 asistentes a dicho simposio y su lectura en el Acto de Clausura de la conferencia fue acompañada de calurosos aplausos. La otra es que ese simposio y una conferencia ofrecida por la rectora de la Uraccan y coordinadora de la Ruicay facilitaron que los representantes de la Ruicay y de otras IES y organizaciones indígenas allí presentes coordinaran para sostener reuniones<sup>47</sup> que condujeron a la redacción de la “Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas” a la CRES 2018.<sup>48</sup> Adicionalmente, por invitación de las autoridades de la CRES, esta carta fue leída por representantes de dichas universidades e instituciones en el acto de clausura de la conferencia, lectura que también fue coronada con el entusiasta aplauso de los presentes.

Puede resultar útil referir brevemente las principales recomendaciones sobre el tema que fueron incorporadas en la Declaración Final de la CRES 2018:

1. Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos

<sup>46</sup> Por gentileza de Eduntref, la sección “Posdata” se agregó el 23-07-2018, varios meses después de entregado el texto original del capítulo, que ha sido, por otra parte, convenientemente actualizado.

<sup>47</sup> Por gentileza y valoración por el tema de las autoridades de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, estas reuniones se realizaron en sus instalaciones.

<sup>48</sup> Esta carta se encuentra disponible en el sitio de la CRES 2018 en Internet: [http://www.cres2018.org/uploads/carta\\_pueblos\\_originarios.pdf](http://www.cres2018.org/uploads/carta_pueblos_originarios.pdf).

generadores de racismo, sexismo, xenofobia y todas las formas de intolerancia y discriminación.

2. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines
3. Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes.
4. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.
5. Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socio-culturalmente diferenciadas.
6. Todo esto debe ser garantizado por políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad apropiados, para lo cual deben utilizarse indicadores específicos e impulsar la participación libre e informada de representantes de estos grupos de población.
7. La educación no es solo un derecho humano, sino también un derecho de los pueblos. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes.
8. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de estos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.

9. Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión.
10. La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior.<sup>49</sup>

Estas recomendaciones, el entusiasta aplauso que acompañó su lectura y la de la Carta de las universidades indígenas durante el acto de clausura de la conferencia y el hecho de que un número significativo de rectores y otras autoridades universitarias se acercaran al equipo del Eje Temático para expresar su interés en el tema y solicitar mantener contacto para avanzar en esta agenda resultan signos auspiciosos respecto de las posibilidades de lograr concretar las transformaciones propuestas.

---

<sup>49</sup> La Declaración Final de la CRES está disponible en: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion\\_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf).

## Referencias

- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario y Adir Casaro Nascimento, “Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016, pp. 131-150.
- BARRENO, Leonzo, “Educación Superior Indígena en América Latina”, en: Unesco-Iesalc (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2003, pp. 11-54.
- CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México DF: CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, 2004.
- CHOQUE QUISPE, María Eugenia, “Educación Superior y pueblos indígenas y afrobolivianos: Retos y desafíos”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 63-88.
- GASCA, Henryk y Marilín Rehnfeldt (coords.), *Construyendo la Educación Intercultural Indígena: Una propuesta para formación docente*, Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y Coordinación Nacional de Pastoral Indígena, 2017.
- GOMES DO NASCIMENTO, Rita, “Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 89-116.
- GUAYMÁS, Álvaro, “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 37-62.
- HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio, “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 225-248.
- HOOKE BLANDFORD, Alta Suzzane, “Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígenas, Interculturales, Afrodescendientes y Comunitarias en América Latina”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 299-321.
- ITACAB - Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales, Convenio Andrés Bello (coord.), *Educación superior intercultural*

- indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos, Lima: Itacab, 2017.
- MATO, Daniel, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2012.
- ..., “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. Vol. 14.: 17-45, 2014.
- ..., “Indigenous peoples and Higher Education”, en: Hilary Callan (ed.), *International Encyclopedia of Anthropology*. Chichester (U. K.): Wiley-Blackwell, (DOI: 10.1002/9781118924396. ISBN: 9781118924396), en prensa.
- MATO, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2008.
- ..., *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009a.
- ..., *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009b.
- ..., *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Sáenz Peña: Eduntref, 2015.
- ..., *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México D.F.: Universidad Autónoma de México, 2016.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*, Sáenz Peña/Quintana Roo (México): Eduntref/José María Morelos - Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2017.
- ..., *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.
- MATO, Daniel y Alejandro Maldonado Fermín, “Diseño, dinámica de trabajo y aprendizajes de un seminario de posgrado en Internet”, en: Daniel Mato y Alejandro Maldonado Fermín (coords.), *Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas*, 2007, pp. 255-298.
- MAZABEL CUASQUER, Milena M., “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 171-198.
- MORA CURRIRAO, Maribel, “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en Chile”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 143-170.
- NAVARRETE, David, “Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México”, *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985, 2013.
- OCORÓ LOANGO, Anny y Maria Nilza da Silva, “Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 323-350.
- OLIVERA RODRÍGUEZ, Inés, “Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 249-276.

- PANCHO AQUITE, Avelina, Graciela Bolaños de Tatay, Socorro Manios Q., Antonio José Chavaco Tunubalá, Joaquín Viluche Chocué, Manuel Sisco Tumbo, Raimundo Poto y Armando Balbuena, *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, Cali: Universidad de San Buenaventura Cali, 2004.
- TUAZA CASTRO, Luis Alberto, “Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 199-224.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR, *Políticas de Educación Superior Indígena*, Quito: Dirección General Académica - Universidad Central del Ecuador, 2005.
- UNESCO-IESALC (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2003.
- ZÚÑIGA MÚÑOZ, Xinia, “Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 117-142.

ARGENTINA



## La experiencia del Centro de Educación Popular e Intercultural. Obstáculos, desafíos y propuestas a casi veinte años de trayectoria

Alejandra Rodríguez de Anca, María Cristina Valdez,  
Jorgelina Villarreal y Ana Alves

En este capítulo, nos proponemos hacer un balance de nuestro recorrido como Centro de Educación Popular e Intercultural (Cepint), caracterizando y evaluando nuestras modalidades de trabajo en términos de los obstáculos encontrados pero también de las fuerzas que motorizaron una trayectoria de casi veinte años. Desde el año 1998, el Cepint de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) viene desarrollando propuestas tendientes a instalar el debate sobre la interculturalidad en la sociedad en general y en el campo educativo en particular, aportando al fortalecimiento de procesos interculturales de construcción de conocimientos y a la generación de espacios de discusión y de prácticas desde una perspectiva intercultural crítica. Trabajamos en forma conjunta con organizaciones del pueblo *mapuce*<sup>1</sup> en Neuquén, y con colectivos y gremios docentes e instituciones educativas de distintos niveles de Neuquén y Río Negro, en territorio ancestral *mapuce*.

En una primera parte del artículo, caracterizaremos el contexto en el que se desenvuelve nuestro accionar para hacer luego una breve descripción de las actividades desarrolladas y los sentidos que las orientan. A continuación, ahondaremos en el aspecto que nos convoca a la escritura en esta ocasión: reflexionar acerca de las dificultades y tensiones que marcaron nuestra trayectoria. Finalmente, nos abocaremos a caracterizar aquellas prácticas que nos han permitido movernos en el sentido de los objetivos del Cepint y a plantear algunas propuestas en relación a las políticas educativas que entendemos harían posible proyectar nuestra acción.

### El contexto de la experiencia del Cepint

El Cepint desarrolla sus actividades en la región del Comahue, Norpatagonia argentina, principalmente en la provincia de Neuquén, zo-

---

<sup>1</sup> Para la escritura de palabras en mapuzugun, idioma del pueblo *mapuce*, utilizamos el grafemario Ragileo, adoptado por la Confederación *Mapuce* de Neuquén (CMN), órgano político representativo del pueblo *mapuce* en la Provincia de Neuquén, Argentina. Una referencia a este grafemario puede encontrarse en Tulio Fernando Cañumil, María Susana Berretta y Ariel Darío Cañumil, *Tvkułpayiñ taiñ kvpal: recordemos nuestro origen*, Florencio Varela: Xalkan Ediciones, 2013.

na que forma parte de territorio ancestral *mapuce*. Este territorio se extiende desde el océano Pacífico hasta el Atlántico, a ambos lados de la Cordillera de los Andes, en las regiones de la Araucanía (Gulu Mapu - Chile) y de Pampa y Norpatagonia (Puel Mapu - Argentina); permaneció como territorio autónomo indígena hasta fines del siglo XIX, cuando se produjo su incorporación a la órbita de los estados nacionales argentino y chileno y a la lógica capitalista de relaciones de producción, lo que implicó un proceso genocida sobre los pueblos originarios, cuyas huellas permanecen hoy día.

En las décadas de 1980 y 1990, el pueblo *mapuce* en Neuquén llevó adelante un importante proceso de reorganización y de construcción de una política autónoma a través del fortalecimiento de las propias instituciones y procesos culturales. Asimismo, este período marcó una creciente presencia del pueblo *mapuce* en el espacio público, en articulación con otros colectivos y organizaciones. En el año 2006, en ocasión de la reforma de la Constitución provincial, se incorporó el reconocimiento de la “preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte inescindible de la identidad e idiosincrasia provincial”,<sup>2</sup> garantizando los derechos a la identidad, a una educación bilingüe, a la personería jurídica de las comunidades, a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que ocupan tradicionalmente.

En relación al campo educativo, nos interesa señalar en particular la articulación con la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN) y otros colectivos docentes —en especial aquellos vinculados a escuelas rurales en *lof*—,<sup>3</sup> a partir de la que comenzaron a plasmarse debates, propuestas y demandas en relación a la educación intercultural y uno de cuyos resultados fue la creación del cargo de “maestro de lengua y cultura mapuche” en el año 1995.<sup>4</sup> En este contexto, en el año 1998, el Cepint inició sus actividades.

<sup>2</sup> Constitución del Neuquén, 2006, Capítulo II “Derechos Sociales”, Artículo 53.

<sup>3</sup> *Lof* suele traducirse como comunidad; sin embargo, la idea de comunidad no debería reducirse a las personas, sino que desde la cosmovisión *mapuce* refiere al conjunto de vidas interrelacionadas en un territorio particular.

<sup>4</sup> Este cargo se consolidó en el 2000 con la creación de la Dirección de Educación Mapuche e Interculturalidad. Para un desarrollo más amplio, puede consultarse María Cristina Valdez y otras, “Maestros *mapuce* en escuelas públicas insertas en *lof*ce: historias, tensiones y desafíos”, en: Ana Carolina Hetch y Mariana Schmidt (comps.), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias, desafíos*, Centro de Publicaciones Educativa y Material Didáctico, Rosario, 2016, 47-68. En 2014 se sancionó la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén (Ley N° 2.945), que realiza la adecuación a la Ley Nacional N° 26.206 en relación con la constitución de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe y la incorporación de la Educación Intercultural como contenido curricular transversal y obligatorio. Actualmente, se encuentran en discusión proyectos de ley específicos en relación a la Educación Intercultural en la provincia.

Para el año 2010, la población indígena en Neuquén ascendía a 43.357 habitantes,<sup>5</sup> siendo la provincia argentina que concentra la mayor proporción de población *mapuce*. Se estima que el 60% de esa población se ubica por debajo de la línea de pobreza; la migración a centros urbanos en búsqueda de trabajo, salud y educación es una de las salidas ante la crítica situación que atraviesan las comunidades *mapuce* ubicadas en áreas rurales; alrededor del 70 % de la población *mapuce* se encuentra afectada por esta situación, la que no tiene reconocimiento en las políticas estatales.<sup>6</sup>

En la actualidad, existen en Neuquén alrededor de 60 *lof* constituidas y otras en proceso de constitución, que desarrollan su vida comunitaria tanto en zonas cordilleranas como en la meseta patagónica y valles fluviales, en áreas rurales y también en ciudades,<sup>7</sup> con distintas situaciones en relación a su reconocimiento jurídico y territorial, su historia, su sustentabilidad productiva, la vigencia de la cosmovisión *mapuce* y del idioma. Con relación a este aspecto, se estima que aproximadamente el 30% de las personas *mapuce* serían hablantes del mapuzugun.<sup>8</sup>

La cuestión territorial representa un aspecto crítico de las posibilidades de proyección del pueblo *mapuce* con un sistema de vida propio. A pesar de la existencia de un marco normativo nacional y provincial que reconoce y garantiza los derechos de los pueblos indígenas preexistentes,<sup>9</sup> nos encontramos hoy en un momento álgido en relación al avance sobre territorios *mapuce* de proyectos neoextractivistas —fundamentalmente vinculados a la explotación hidrocarbúfera por métodos no convencionales, pero también a un modelo de desarrollo turístico de alto impacto territorial— y a un proceso de criminalización del pueblo *mapuce* impulsado desde medios de comu-

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *Censo Nacional de Población y Viviendas 2010*, Buenos Aires, Indec, 2010. Para ese mismo año, estimaciones realizadas por organizaciones indígenas llevaban esa cifra a alrededor de 100.000 personas, lo que significaría aproximadamente el 18% de la población provincial. Véase Equipo Interdisciplinario e Intercultural, *Propuesta para un Kyme Felen Mapuce*, Neuquén: Confederación *Mapuce* de Neuquén, 2010.

<sup>6</sup> Petrona Pereyra (Piciñam) y Alejandra Rodríguez de Anca, “El Pueblo Mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección”, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, 2016.

<sup>7</sup> La conformación de *lof* ha sido y es un proceso dinámico, con profundidad histórica; su constitución en las ciudades es muestra de este dinamismo y de la proyección y recreación de prácticas comunitarias en un ámbito complejo y hostil.

<sup>8</sup> Petrona Pereyra (Piciñam) y Alejandra Rodríguez de Anca, ob. cit.

<sup>9</sup> Además de la Constitución Nacional y la Provincial, cabe señalarse la vigencia de la Ley 26160 del 2006, que declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, suspende la ejecución de desalojos y ordena la realización de un relevamiento jurídico-catastral. Dicho relevamiento no se ha cumplimentado en los plazos previstos; en Neuquén, se encuentra aún en una fase inicial.

nicación ligados a poderes económicos, así como desde los mismos gobiernos, que reedita discursos constitutivos de la matriz genocida conformada en la base del Estado nación, acompañando una escalada de violencia represiva.

### Algunos ejes de nuestra trayectoria

A partir de su constitución en 1998, el Cepint ha sostenido distintas líneas de acción fundadas en una perspectiva intercultural crítica y descolonial,<sup>10</sup> así como extendida e interseccional.<sup>11</sup> Plantearemos, a continuación, algunos de los aspectos centrales de nuestro accionar.<sup>12</sup>

Una de las líneas de acción se vincula directamente al trabajo en el campo educativo. Por una parte, desarrollamos actividades en relación al sistema público de educación: acompañamiento y asesoramiento a establecimientos educativos con proyectos interculturales, participación y realización de talleres y otros espacios para la formación docente, intervenciones en instituciones públicas para la visibilización y reconocimiento del *mapuce kimvn* y de la presencia indígena en las instituciones educativas, así como para su tratamiento curricular. Por otra parte, nos hemos sumado, a partir de la convocatoria de organizaciones *mapuce*,<sup>13</sup> a espacios de debate sobre educación intercultural y a acciones destinadas al fortalecimiento y difusión del *mapuce kimvn* y de la educación autónoma *mapuce*.

Otro de los ejes de nuestro trabajo ha sido la colaboración en mapeos culturales participativos realizados por la CMN y distintos *lof* ante situaciones de judicialización de procesos de resguardo y recuperación territorial o para la proyección del *kvme felen* / buen vivir en territorio.

---

<sup>10</sup> Para una referencia a estas perspectivas, puede consultarse: Catherine Walsh, “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”, ponencia presentada en el XII Congreso ARIC, Florianópolis, 2009; Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez de Anca, “Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional” en: Alicia Inés Villa y María Elena Martínez (comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales. La educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires: Editorial Noveduc - Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014, pp.171-197.

<sup>11</sup> Véase en este mismo capítulo, el apartado “Pueblo *mapuce*: preexistencia, conocimiento, territorio”. También puede consultarse Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez de Anca, ob. cit.

<sup>12</sup> Para un desarrollo más amplio de este tema, véase María Cristina Valdez, Jorgelina Villareal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves, “El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo *Mapuce* en la Universidad Nacional del Comahue”, en: Daniel Mato (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016, pp. 413-430.

<sup>13</sup> Principalmente del Centro de Educación *Mapuce Norgybamtuleayñ* y del *Lof Puel Pvjv*.

Estas experiencias involucran aspectos tanto de investigación como de extensión, tal como son entendidas tradicionalmente dentro de la universidad, estableciéndose una relación intrínseca entre acción y producción de conocimientos. Orientamos nuestra práctica desde una perspectiva colaborativa e intercultural: la participación en equipos de trabajo es pensada en términos de un hacer conjunto, en el que investigadores y extensionistas *mapuce* y no *mapuce*, pertenecientes a contextos diferentes y a partir de saberes diferentes, colaboran en el proceso de llevar adelante una investigación o un trabajo de extensión donde entran en diálogo conocimientos y epistemologías distintas.

### **Algunas reflexiones sobre los obstáculos y tensiones**

El surgimiento del Cepint se dio en un contexto de reivindicación de derechos del pueblo *mapuce*, en el que se abrieron camino los debates acerca de la interculturalidad en virtud de la acción de diversos colectivos. Esta dinámica ha debido confrontar con estructuras y representaciones acerca de los pueblos originarios y del conocimiento indígena de larga data que son constitutivas de las instituciones educativas y que calan hondo en cualquier propuesta de transformación pedagógica e institucional, configurándose como nudos problemáticos sobre los que tenemos que trabajar día a día. Abordaremos a continuación algunos de ellos.

#### **Acerca de las representaciones de lo indígena y las matrices de conocimiento**

El Estado argentino se conformó sobre la base de un proceso genocida hacia los pueblos indígenas de Pampa y Patagonia. Este proceso tuvo su punto de inflexión con la campaña militar conocida como “Conquista del Desierto” (1879-1885) y se continuó con la implementación de diversas estrategias de desarticulación política, social, económica y cultural del pueblo *mapuce*, entre las que se cuentan el traslado forzoso, la concentración y la “distribución de indios”. La representación desde el poder hegemónico de los pueblos de Pampa y Patagonia en términos de “salvajismo” y “barbarie”, propia del avance estatal sobre territorio indígena, cedió lugar —aunque sin desaparecer por completo— a un proceso de invisibilización derivado de la configuración de un imaginario de “nación blanca”, en la que lo indígena aparece ligado al pasado, a la supervivencia, lo anómalo, lo extranjero y, en el mejor de los casos, ubicado en lo rural y atado a una visión folclorizada.

Asimismo, es necesario hablar de un epistemicidio<sup>14</sup> asociado a esta expansión estatal; nos referimos al silenciamiento y la destrucción

---

<sup>14</sup> Boaventura de Souza Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo: Trilce - Extensión-Universidad de la República, 2010.

sistemática de las condiciones de producción, circulación y ampliación del *mapuce kimvn* (conocimiento *mapuce*), lo que incluye prácticas que van desde la prohibición de hablar el mapuzugun (idioma originario *mapuce*) hasta el exterminio focalizado de *pu maci* (autoridades filosóficas). Estos procesos tuvieron como correlato el repliegue de las identidades indígenas como estrategia de resguardo.

El sistema educativo ha tenido un lugar en estos procesos: dado su carácter monocultural y la configuración colonial de su matriz de conocimiento,<sup>15</sup> ejerció una presión sostenida hacia la asimilación, lo que a la vez implicó una histórica exclusión en el acceso y permanencia en el sistema de las personas *mapuce*. Si bien solo contamos con información parcial, es posible afirmar que en la provincia de Neuquén son pocos los jóvenes indígenas que finalizan la educación secundaria y menos aún quienes puedan llevar adelante estudios terciarios. En este sentido, la inclusión en el sistema educativo en términos igualitarios aparece como una demanda constante y un derecho insoslayable, configurándose como una reparación histórica que el Estado debe garantizar.

Sin embargo, ¿es posible pensar en la inclusión en el sistema educativo sin pensar en una transformación de sus matrices monoculturales y coloniales en relación al conocimiento?

Entendemos que las estrategias basadas en la “inclusión de individuos”<sup>16</sup> no resuelven los problemas derivados de la trama excluyente que implican dichas matrices. Siguiendo los planteos de Walsh con respecto a las distintas perspectivas en interculturalidad,<sup>17</sup> este tipo de

<sup>15</sup> Al referirnos a la matriz colonial de conocimiento, retomamos la noción de “colonialidad del saber” que refiere a una geopolítica del conocimiento cuya hegemonía epistémica surge del singular poder de nombrar por primera vez, crear fronteras, decidir cuáles conocimientos y comportamientos son legítimos y cuáles no, y establecer una visión de mundo dominante que es impuesta a los colonizados para subalternizar sus culturas y sus lenguas. Esta visión es eurocéntrica y se presenta con carácter universal, descartando otras racionalidades y conocimientos por adjudicarles una validez solo local. Puede consultarse Santiago Castro Gómez, “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 79-91; también Daniel Mato, “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”, en: *Alteridades*, Vol. 18, N° 35, México: UNAM, 2008, pp. 101-116.

<sup>16</sup> Nos referimos centralmente a aquellas que intentan la integración o ampliación de la ciudadanía a partir de la simple incorporación y/o a través de la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa. Véase Daniel Mato, “Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco/Iesalc, 2009, pp. 11-64.

<sup>17</sup> Walsh, ob. cit.

respuesta no transforma la relación poder-saber que está en la base del sistema educativo, por lo que se configura como estrategia funcional al sistema; por el contrario, el cuestionamiento de la monoculturalidad y la matriz colonial constituye un aspecto medular para una perspectiva intercultural crítica.

En esta dirección, la trama de invisibilización derivada de la matriz genocida del Estado implica, en relación al pueblo *mapuce*, por lo menos tres dimensiones dilemáticas:

1. la negación misma del pueblo *mapuce* como pueblo —y, más específicamente, como pueblo preexistente—;
2. un sistema de representaciones que se fragmenta entre una visibilización ligada a una visión folclorizada (que ata el ser *mapuce* a la portación de ciertos rasgos fenotípicos y pautas culturales y lo ubica en el ámbito rural), la hipervisibilización derivada de los procesos de estigmatización y criminalización (en continuidad con la figura del indígena “salvaje”) y su invisibilización (en particular, en los ámbitos urbanos).
3. el desconocimiento —cuando no la negación lisa y llana— del *mapuce kimvn* como un sistema de conocimientos válido y vigente.

Analizaremos brevemente los obstáculos y tensiones que nos presenta cada una de estas dimensiones.

#### *Pueblo mapuce: preexistencia, conocimiento, territorio*

Una objeción que se nos presenta con particular insistencia es por qué hablar de interculturalidad en Neuquén implica hablar de los *mapuce* y no de otros grupos. Cuando respondemos afirmando una perspectiva extendida acerca de la interculturalidad, se nos plantea una extensa enumeración de otros sujetos: gitanos, migrantes bolivianos y senegaleses, y la lista continúa... Se instala así un desentendimiento inicial: mientras que la enumeración de múltiples sujetos de la interculturalidad reproduce la lógica de alterización propia del Estado nación que se intenta cuestionar, la idea de una interculturalidad extendida refiere, por el contrario, a un proyecto que involucra a todos y a todas —y muy especialmente a quienes no son/somos definidos como “otros”, en tanto son/somos quienes deben/debemos movernos de nuestras matrices monoculturales y visibilizar las lógicas epistemológicas en las que nos movemos—. Por otra parte, la multiplicidad de dimensiones implicada en una perspectiva extendida (pertenencia étnica, raza, clase, género, sexualidad) no remite a una sumatoria de sujetos, sino a la noción de interseccionalidad, la que pone en el centro de la discusión

las bases materiales de la desigualdad –históricamente situadas–, a la vez que destaca el carácter relacional de las posiciones y clasificaciones sociales, planteando el accionar conjunto de las múltiples dimensiones de opresión, en el sentido que plantea Brah, “las estructuras de clase, racismo, género y sexualidad no pueden tratarse como “variables independientes” porque la opresión de cada una está inscrita en las otras, es constituida por y es constitutiva de la otras.”<sup>18</sup>

En este sentido, la afirmación de una perspectiva extendida es acorde con la afirmación de la centralidad del pueblo *mapuce* para proyectar la interculturalidad en Neuquén y la posición diferencial que le corresponde en tanto pueblo indígena preexistente. Esto hace referencia tanto a aspectos políticos y normativos como a dimensiones epistemológicas. Con respecto al primero de los aspectos mencionados, es necesario lidiar cotidianamente con el desconocimiento de los procesos históricos<sup>19</sup> y del marco normativo que reconoce derechos particulares a los pueblos indígenas en tanto preexistentes a la constitución de los estados; cabe señalarse que, si bien existe un efectivo desconocimiento de la normativa, también es claro cómo juega como obstáculo la naturalización de la ecuación “un estado –un pueblo– un territorio” propia de la conformación de los estados nacionales modernos, impidiendo imaginar otras articulaciones posibles, tales como un estado plurinacional.<sup>20</sup> En esta dirección, resulta imprescindible tanto pensar al pueblo *mapuce* contra las fronteras establecidas por los estados nacionales y provinciales, ya que estas impusieron demarcaciones arbitrarias sobre este pueblo y el territorio en el que despliega su sistema de vida,<sup>21</sup> como desestabilizar el imaginario de Estado nación monocultural que sigue teniendo como núcleo duro el tratamiento de la identidad nacional en las escuelas. Estas son tareas que involucran tanto la problematización y construcción de otros imaginarios como la generación de prácticas y políticas que los materialicen y sostengan.

<sup>18</sup> Avatar Brah, “Diferencia, diversidad, diferenciación” en: bell hooks y otras, *Otras inapropiables*, Madrid: *Traficantes de sueños*, 2004, p. 112.

<sup>19</sup> En este sentido, existe un vacío en la producción historiográfica tradicional con relación a los procesos posteriores a la “conquista del desierto”, vacío que lentamente comienza a ser saldado en lo que hace a las políticas estatales y la desarticulación de los pueblos indígenas de Pampa y Patagonia, pero que todavía sigue sin dar cuenta de los procesos de recomposición organizativa y territorial, dimensión clave para comprender la situación actual del pueblo *mapuce* en Neuquén.

<sup>20</sup> Así, la afirmación de la tríada “pueblo - autonomía - territorio” que articula las demandas de la CMN retrotrae a la imagen del indígena “salvaje”, “enemigo de la nación”, que actualmente se reedita desde los discursos gubernamentales como “terrorismo”. Para un desarrollo de la posición de las organizaciones *mapuce*, véase *Equipo Interdisciplinario e Intercultural*, ob. cit.

<sup>21</sup> Al tiempo que tomar en consideración las consecuencias concretas en la vida cotidiana y los procesos de organización que impusieron estas fronteras.

### *Representaciones acerca de lo mapuce*

Desde el año 1998 existe en la provincia de Neuquén el cargo de “maestro de lengua y cultura mapuche”, que se modela según la lógica de las materias espaciales, es decir, una carga horaria semanal (generalmente de dos horas por curso) para la enseñanza del mapuzugun y de la cultura *mapuce* en escuelas primarias de la provincia. Los “maestros de lengua y cultura mapuche” son designados a pedido y con acuerdo de las comunidades. Los más de sesenta “maestros de lengua” existentes se desempeñan en escuelas rurales, a excepción de una *kimeltufe* (educadora) *mapuce* designada en 2017 para una escuela de nivel inicial en la ciudad de Neuquén. En esta situación se refleja el juego de representaciones que mencionáramos anteriormente, según las cuales “el auténtico *mapuce*” es aquel que permanece en el campo, conserva “intactas” sus “tradiciones” y habla su propia lengua, desconociendo las dinámicas sociales, económicas y políticas que atraviesan al pueblo *mapuce* y sus formas de proyección. En estas representaciones, se desgaja lo cultural de lo político y social, reduciendo procesos complejos de construcción de la identidad a algunas variables identificables de modo estereotipado —es decir, descontextualizadas, fijadas, despolitizadas—, invisibilizando el elevado porcentaje de población *mapuce* que reside en las ciudades.

En ámbitos urbanos, la ausencia de una perspectiva intercultural se legitima institucionalmente y en términos personales bajo las formas de la ajenidad, el desinterés y el desconocimiento: “¿Qué tengo que ver con esto? No soy responsable de lo que les pasó a los mapuches”; “no me interesa la cuestión *mapuce*”; “no conozco sobre interculturalidad, no es algo que pueda abordar”; “no es un problema de la institución, acá no hay chicos mapuches”, son algunas expresiones que reflejan estos posicionamientos. Lejos de ser respuestas aisladas que reflejen posturas individuales, deben ser consideradas emergentes de una política de conocimiento cuyas raíces históricas, políticas y epistemológicas es necesario poner en cuestión. Siguiendo los planteos de las pedagogías *queer*, la ignorancia no es una posición originaria y prístina sino “efecto de un modo de conocer y no una ausencia de conocimiento. Entonces, la ignorancia no es un accidente del destino, sino —como dice Lacan— el residuo de lo conocido, de aquello que se impuso como conocimiento hegemónico.”<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Valeria Flores, “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”, en: *Revista trabajo social* N° 18, México: UNAM. Escuela Nacional de Trabajo Social, 2008. Disponible en línea: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514> Fecha de consulta: 10/12/2017.

### *La legitimación del mapuce kimvn*

Otro problema central lo representa la legitimación del *mapuce kimvn*<sup>23</sup> en tanto conocimiento válido. La colonialidad del saber no solo se ha figurado en el silenciamiento, la apropiación y la subordinación del *mapuce kimvn*, sino además en la pérdida de filiación entre quien posee el conocimiento y hace uso de él en su vida cotidiana, y la posibilidad de exteriorizarlo como tal. En este sentido, resulta esclarecedor el concepto enunciado por Gayatri Spivak de “violencia epistémica”, que puede definirse como

*la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos. La violencia se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia.*<sup>24</sup>

En este sentido, la emergencia del *mapuce kimvn* solo puede tener lugar en tanto “insurgencia epistémica”: no se trata del salvataje de conocimientos locales sino que lleva a poner en tensión el estatuto mismo del conocimiento.

Es a partir de ello que se configura en problemática la sistematización del propio *mapuce kimvn* y bajo qué formas sería posible. ¿Cómo mostrar la circularidad de la concepción *mapuce* del *Waj Mapu* (cosmos, universo)? ¿Cómo hacer explícita una concepción de tiempo no lineal? ¿Cómo materializar la relación entre los *nwen* (diversos seres, energías) del *Waj Mapu*? Se ponen aquí en juego las tensiones entre las formas objetivantes del conocimiento occidental y las propias del *mapuce kimvn*, que implican una relación consustancial con el territorio y en las que ocupan un lugar central las ceremonias y la oralidad.

En las instituciones educativas, la invisibilización del *mapuce kimvn* se conjuga con la vigencia de una matriz colonial de saber-poder que instala como universales ciertas visiones de mundo y formas de producción de conocimiento ligadas a la ciencia y a la tecnología, ma-

<sup>23</sup> Al referirnos al *mapuce kimvn*, no lo hacemos desde una perspectiva arcaizante, esencialista o folclórica, sino como un cuerpo de saberes en construcción. Al respecto, puede verse María Cristina Valdez y Petrona Pereyra, “Cosmovisión y rol de la mujer en la red de transmisión del *mapuce kimvn*”, ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios Canadienses “Pueblos Indígenas: conflictos y poder en la Educación y la cultura”, Córdoba, 2017.

<sup>24</sup> Marisa Belausteguigoitia, “Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación”, en: *Debate Feminista*, Año 12, Vol. 24, México: UNAM, 2001, pp. 230-252.

triz sobre la cual resulta muy difícil hacer siquiera mella. Como señala Gasché, todo conocimiento se configura como tal en el marco de ciertas prácticas sociales que definen sus sentidos e implica lógicas específicas de producción, circulación y ejercicio.<sup>25</sup> Las formas propias del conocimiento científico occidental, caracterizadas por el objetivismo y la fijación en textos, tienden a invisibilizar este carácter contextual y funcional de todo conocimiento, naturalizando las formas propias de aquel y rechazando otras lógicas epistémicas y formas de transmisión. Aun en las instituciones en las que circulan conocimientos *mapuce*, vemos cómo en la cotidianeidad opera esta naturalización en las propuestas de enseñanza y en las formas de evaluación, en docentes tanto *mapuce* como no *mapuce*. Se da así la situación planteada por Gasché: para la validación de otros conocimientos, se produce una imposición de las formas de racionalidad epistémica occidental;<sup>26</sup> la sistematización de los saberes *mapuce* bajo esta lógica (fetichizados e independientes de sus relaciones sociales de producción) descontextualiza y transforma el *mapuce kimvn*.

La naturalización de las matrices propias del conocimiento occidental y la negación de los conocimientos indígenas en general —y del *mapuce kimvn* en particular—, así como la trama de representaciones acerca de lo *mapuce*, constituyen núcleos de sentido difíciles de erosionar pero que resulta indispensable revisar a fin de validar otros conocimientos y experiencias formativas que habiliten otras propuestas pedagógicas.

#### Acerca de las transformaciones curriculares

Todas estas dimensiones se ponen en juego al momento de pensar y llevar a cabo cualquier transformación curricular. En este caso, nos centraremos en las transformaciones relacionadas con la formación docente en la FACE, UNCo, en las que la interculturalidad quedó plasmada como un eje transversal. Si bien hemos apostado a esta lógica en tanto abriría a pensar qué significa construir un diseño curricular desde una perspectiva intercultural,<sup>27</sup> en la práctica ha operado diluyen-

<sup>25</sup> Jorge Gasché, “¿Qué son ‘saberes’ o ‘conocimientos’ indígenas, y qué hay que entender por ‘diálogo’?”, en: Catalina Pérez y Juan Álvaro Echeverri (eds.), *Memorias 1º Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*, Leticia, 2008, 17-31.

<sup>26</sup> *Ídem*.

<sup>27</sup> Y de allí preguntas tales como: ¿qué implicaría pensar la estructura disciplinaria académica desde una interculturalidad epistémica?, ¿cuáles son los distintos conocimientos que habrían de quedar plasmados en el currículum, y las relaciones entre ellos?, ¿cuáles son los diálogos y posibles articulaciones entre diferentes lógicas de producción, circulación y validación del conocimiento?, ¿cómo transformaría esto los criterios de autoridad?, ¿cómo pensar la evaluación en una perspectiva intercultural?, ¿quiénes son “educadorxs”?

do dicha perspectiva, sin aportar a desnaturalizar las formas coloniales que adopta la formación docente y la transmisión de conocimientos. Bajo la forma de una apertura a la diversidad étnica y cultural, se reinstala la contraposición entre lo particular y lo universal, lo que da a la interculturalidad un carácter asimétrico. Parafraseando a Walsh,<sup>28</sup> lo “inter” significaría para los *mapuce* el acto de aprender de “lo propio” y “lo universal”, siendo el aprendizaje de “lo universal” requisito para acceder al mundo global del conocimiento; mientras que para los estudiantes no indígenas, lo “inter” permite reconocer e inclusive conocer sobre el otro sin tener que asumir sus esquemas de pensar y saber, sin moverse de su particularidad posicionada como universal.

#### Acerca de cerrojos administrativos y otras limitaciones institucionales

Asimismo, en las instituciones educativas en general, pero muy particularmente en la universidad, estas dimensiones se expresan en la falta de legitimación institucional de los sujetos portadores de otros conocimientos, falta de reconocimiento y legitimación que sin duda deviene de la matriz colonial de conocimiento, pero que se expresa y a la vez disfraza bajo argumentos de índole administrativa y financiera que actúan como obstáculos concretos y difíciles de remover a la hora de proponer e introducir modificaciones. Un ejemplo en relación a esto podemos verlo, por ejemplo, en la imposibilidad de introducir el mapuzugun como lengua optativa en distintas carreras o para la designación de *kimce* (portadores de *mapuce kimvn*) en cargos docentes o de gestión,<sup>29</sup> dada la normativa vigente. Lejos de ser simples detalles, estos aspectos expresan la profundidad de las matrices de conocimiento que sustentan los espacios universitarios y se configuran de por sí en políticas educativas silenciosas y casi invisibles.

Otro aspecto a mencionar refiere al financiamiento para las actividades que realizamos como Cepint, con respecto al cual queremos destacar que proviene de la universidad pública argentina, la que incluye la investigación y la extensión, junto con la docencia, como sus pilares fundamentales y como parte de sus responsabilidades para con la sociedad. Sin embargo, no podemos dejar de señalar las limitaciones que la exigüidad de este financiamiento supone para el desarrollo de nuestras actividades.

<sup>28</sup> Catherine Walsh, *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

<sup>29</sup> Hemos enfrentado, por ejemplo, la situación absurda de que una *kimeltufe* no pueda ser titular para el dictado de un seminario de posgrado sobre educación autónoma *mapuce* por no poseer el título requerido y que se haya nombrado a tal efecto a una docente regular, que fue “acompañada” por la *kimeltufe*.

Una última observación refiere a nuestra modalidad de trabajo, que hemos definido como colaborativa e intercultural; en este caso, nos enfrentamos a una paradoja que parece constituirse en un núcleo problemático de nuestra práctica: el necesario movimiento entre acción y reflexión se tensiona entre la urgencia de dar respuesta a demandas y necesidades planteadas desde el contexto, los tiempos necesarios para una reflexión sistemática acerca de estos procesos y los requerimientos institucionales e interminables recovecos administrativos que hay sortear.

### **Construyendo futuro: algunas propuestas de políticas y prácticas**

En términos de prácticas, nuestra apuesta —más allá de las dificultades implicadas— sigue siendo al trabajo colaborativo intercultural que se expresa en una doble articulación: por una parte, en la constitución de equipos de trabajo interculturales; por otra parte, en la intencionalidad de articular redes de trabajo con distintas organizaciones e instituciones *mapuce* y no *mapuce*.

Con respecto a la primera dimensión, esta interculturalidad refiere no solo a la inclusión en los equipos de integrantes *mapuce* y no *mapuce*, sino fundamentalmente a la intencionalidad de sostener procesos de diálogo interepistémico y producción colaborativa de conocimientos. Consideramos que este tipo de prácticas nos ha permitido avanzar tanto en el reconocimiento, la validación y la legitimación de los saberes que entran en juego para afianzar y proyectar la autonomía y autogestión *mapuce*, como en la coproducción de conocimientos con relación a cuestiones tan medulares como la traducción, la construcción del territorio, los procesos de emergencia del *mapuce kimvn* y las interacciones entre *kimeltuwnv zugu* y otros procesos educativos.

A la vez, nuestra intención de aportar a la generación de espacios que se comprometan con este modo de prácticas en distintos ámbitos educativos se acompaña de la necesidad de generar redes con distintas instituciones y organizaciones indígenas y educativas. Desde estas prácticas situadas (en términos de una perspectiva intercultural crítica y de un espacio territorial marcado por procesos específicos), intentamos proponer algunos lineamientos en términos de políticas más generales que operarían como habilitantes y facilitadores.

En primer lugar, señalaremos que el diseño e implementación de cualquier política en este sentido debe habilitar la participación de organizaciones e instituciones representativas de los pueblos indígenas en términos de toma de decisiones, diseño e implementación, teniendo en cuenta la complejidad de un entramado que implica también las dimensiones de géneros y generaciones.

Por otra parte, nos pronunciamos por políticas que habiliten y favorezcan la generación de espacios de diálogo intercultural e interestémico al interior de las instituciones. Esto requiere tomar en debida cuenta la trama derivada de los procesos de invisibilización y la matriz colonial de conocimiento vigente, y promover modificaciones a nivel de estructuras y normativas tendientes a la legitimación institucional del *mapuce kimvn* y de *kimeltufe*, así como otras figuras centrales del conocimiento indígena.

En lo que hace específicamente al ámbito educativo en nuestra región, sería necesario elaborar un panorama tanto de la situación emergente de los procesos de escolarización en relación a niñas, niños y jóvenes indígenas así como de los desarrollos curriculares y de las derivaciones de las reformas que han incorporado, en algunas de sus formas, la perspectiva intercultural, panorama del que solo contamos con imágenes fragmentarias.

Aunque es casi una obviedad, no se puede dejar de mencionar, en un contexto de desfinanciamiento y de políticas regresivas en el campo educativo, que el desarrollo de cualquier propuesta requiere de formas adecuadas y suficientes de financiamiento. Al respecto, interesa señalar dos cuestiones: por una parte, la necesidad de formas de financiamiento que permitan a las instituciones líneas de acción sostenidas (en investigación, extensión, desarrollo curricular y formación), que no dependan exclusivamente del acceso intermitente a programas puntuales; por otra parte, la necesidad de recursos para que organizaciones e instituciones indígenas puedan desarrollar en forma autónoma sus propios procesos de fortalecimiento, producción de conocimientos y formación, dado que estos procesos resultan un correlato necesario para los diálogos interculturales.

Para finalizar, quisiéramos señalar que el horizonte de la interculturalidad y, por lo tanto, de nuestras propuestas y reflexiones, refiere a la crítica de la matriz capitalista, patriarcal, racista y heterosexista de nuestras sociedades y a la transformación de las relaciones entre pueblos y colectivos, entre sí y con la naturaleza. En este sentido, entendemos que, desde su ancestralidad, en su vigencia y proyección, cosmovisiones, conocimientos y movimientos indígenas resultan insoslayables en su potencialidad de irrumpir las matrices excluyentes del conocimiento científico-técnico y de un modelo voraz y destructivo de desarrollo que se nos presenta como posibilidad única, habilitando otros imaginarios y proyectos de sociedad, de vida.

## Referencias

- BRAH, Avtar, "Diferencia, diversidad, diferenciación", en: bell hooks y otras, *Otras inapropiables*, Madrid: Traficantes de sueños, 2004.
- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa, "Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación", en: *Debate Feminista*, Año 12, Vol. 24, México: UNAM, 2001, pp. 230-252.
- CAÑUMIL, Tulio Fernando, María Susana Berretta y Ariel Darío Cañumil, *Tvkułpayiñ taiñ kvpal: recordemos nuestro origen*, Florencio Varela: Xalkan Ediciones, 2013.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago, "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 79-91.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce - Extensión-Universidad de la República, 2010.
- DÍAZ, Raúl y Alejandra Rodríguez de Anca, "Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional" en: Alicia Inés Villa y María Elena Martínez (comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales. La educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires: Editorial noveduc - Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014, pp.171-197.
- EQUIPO INTERDISCIPLINARIO E INTERCULTURAL, *Propuesta para un Kvme Felen Mapuce*, 1ª edición, Neuquén, Confederación Mapuce de Neuquén, 2010.
- FLORES, Valeria, "Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización", en: *Revista trabajo social* N° 18, México: UNAM. Escuela Nacional de Trabajo Social, 2008. Disponible en línea: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514> Fecha de consulta: 10/12/2017.
- GASCHÉ, Jorge, "¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?", en: Catalina Pérez y Juan Álvaro Echeverri (eds.), *Memorias 1º Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*, Leticia, 2008, 17-31.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS, *Censo Nacional de Población y Viviendas 2010*, Buenos Aires: Indec, 2010.
- MATO, Daniel, "No hay saber 'universal', la colaboración intercultural es imprescindible", en: *Ateridades*, Vol.18, N° 35, México: UNAM, 2008, pp.101-116. Disponible en línea: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-70172008000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008) Fecha de consulta: 10/12/2017.
- ..., "Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Inter-*

*cultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009, 11-64.

PEREYRA, Petrona (Piciñam) y Alejandra Rodríguez de Anca, “El Pueblo Mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección”, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, 2016. Disponible en línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005247.pdf> Fecha de consulta: 10/12/2017.

VALDEZ, María Cristina, Alejandra Rodríguez de Anca, Jorgelina Villarreal y Ana Alves, “Maestros *mapuce* en escuelas públicas insertas en lofche: historias, tensiones y desafíos”, en: Ana Carolina Hetch y Mariana Schmidt (comps.), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias, desafíos*, Rosario: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016.

VALDEZ, María Cristina, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves, “El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias cola-

borativas e interculturales con el Pueblo *Mapuce* en la Universidad Nacional del Comahue”, en: Daniel Mato (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México; UNAM, 2016, pp. 413-430.

VALDEZ, María Cristina y Petrona Pereyra, “Cosmovisión y rol de la mujer en la red de transmisión del *mapuce kimvn*”, ponencia presentada en VIII Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios Canadienses “Pueblos Indígenas: conflictos y poder en la Educación y la cultura”, Córdoba, 2011.

WALSH, Catherine, *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

..., “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”, ponencia presentada en el XII Congreso ARIC, Florianópolis, 2009.

## **Pueblos Indígenas y Educación Superior en el marco de las políticas de extensión/transferencia del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires**

*Gloria Mancinelli*

En este artículo se comparten algunas reflexiones que refieren, en términos muy generales, a los vínculos históricos entre los diferentes pueblos indígenas que se expresan en Argentina y el sistema universitario nacional, particularmente en lo que refiere a las políticas de Extensión Universitaria (en adelante, EU). El trabajo se desarrolla sobre la base de dos objetivos centrales que se interrelacionan. En primer lugar, apunta a compartir algunas miradas sobre la Universidad de Buenos Aires (en adelante, UBA), en el marco central de las políticas y acciones de EU y de Transferencia Universitaria que se realizan desde el ICA (Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires). Con ese fin, en segundo lugar el artículo recupera algunos de los espacios que se fueron conformando en las últimas décadas gracias a distintos proyectos de investigación/extensión y a partir de los cuales se fueron formulando diversas propuestas de extensión y participación en el área de la educación de diferentes agentes y colectivos indígenas: Ubanex y Voluntariados Universitarios. El análisis de estas experiencias muestra que los proyectos de extensión durante los últimos años se han ido conformando no solo como respuestas a demandas puntuales de las comunidades indígenas con las que trabajamos, sino principalmente porque los espacios de extensión se han ido asumiendo como instancias fundamentales para la producción de conocimientos, expresando el carácter colectivo y sus condiciones de coproducción y coautoría.

En el siguiente apartado el artículo ensaya una muy breve síntesis histórica sobre la extensión universitaria, recuperando las principales perspectivas epistemológicas que la conformaron, partiendo de la afirmación de que estas experiencias han adquirido particularidades propias según instituciones y disciplinas desde las que se han desarrollado, sobre la base de un trabajo producido por el antropólogo Hugo Ratier.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El trabajo “La antropología social argentina: su desarrollo” fue escrito por primera vez en 1986 y recuperado y publicado en 2010. Ratier es doctor en Antropología Social (Univer-

El tercer apartado entrecruza procesos más generales con el desarrollo histórico que ha tenido la antropología como campo disciplinar, para recuperar algunas estructuraciones que siguieron a la extensión universitaria dentro del ICA y que fueron conformando vínculos particulares entre el sistema universitario y los pueblos indígenas que se expresan en nuestro país, entre 1880 y 1980. En el cuarto apartado se recuperan experiencias que se desarrollan a partir de 1980, cuando el retorno al régimen democrático permite consolidar un postergado giro dentro de la disciplina, que se expresa en las particularidades que presentan los proyectos de EU que actualmente se desarrollan y se impulsan desde el ICA.

### Algunas consideraciones sobre la extensión universitaria

La extensión universitaria tiene una larga trayectoria histórica y ha seguido perspectivas diversas así como también experiencias bien heterogéneas en los distintos países y en los diferentes continentes. Desde sus inicios, especialmente para el caso de América Latina, responde a la preocupación central de democratizar la relación entre los espacios universitarios y la sociedad, procurando “extender la universidad a la sociedad y relacionarla con el pueblo”.<sup>2</sup> De acuerdo con esto, las instituciones universitarias la han comprendido como una tercera función sustantiva, aunque diferenciada de la función docente y de la investigación.<sup>3</sup> Para el caso particular de América Latina, la extensión universitaria se configura como un campo que pone en escena la relación entre actores universitarios y no universitarios y como lugar de demandas sociales a estas instituciones.<sup>4</sup> De este modo, en el marco de estas relaciones —relaciones de desigualdad en términos de poder, acceso a recursos, capitales, etc.— se instituyen formas de legitimación que los actores ensayamos y resignificamos en su relación con la sociedad *en función de la creencia en sistemas, ideologías o estructuras simbólicas que les permite a los actores involucrados sostener esa relación de dominación / autoridad*.<sup>5</sup>

---

sidad Federal de Río de Janeiro, Brasil) y licenciado en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. También se ha desarrollado como director del Instituto de Investigaciones Antropológicas de Olavarría y el Museo Etnográfico Municipal “Dámaso Arce” de 1987 a la fecha y es director del Programa Antropología Rural y Económica, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas FFyL-UIBA desde 1993 a la fecha.

<sup>2</sup> Felipe Barbosa Illescas, 2009, en: Ricardo Abduca *et al.*, “Universidad y pueblos originarios: la extensión como eje articulador”, en: *Redes de Extensión*, 2015, pp. 55-66.

<sup>3</sup> Ofelia Ángeles G., “Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios”, (1992).

<sup>4</sup> Sebastián Fuentes, “La extensión universitaria en Buenos Aires”, en: *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 27, N° 53, 2016)

<sup>5</sup> *Idem.*

Si bien la democratización de la producción científica es uno de los principales pilares de la EU, las diferentes instituciones universitarias y las diferentes facultades que se desarrollan dentro de estas instituciones han asumido la ética democratizadora de modos muy diversos. En términos tradicionales, puede afirmarse que las políticas extensionistas universitarias han sido pensadas para difundir “un saber científico” que, producido dentro de los espacios universitarios, debe circular al conjunto de la sociedad. Así vemos que el supuesto principal que orienta la EU es que la producción de conocimientos es realizada en el campo científico y que este es realizado dentro de un espacio, aislado y aislable de la sociedad, por especialistas formados dentro de esos espacios, en diferentes áreas de conocimiento. En esta perspectiva, heredera de un ineludible positivismo, se construye una relación social de tipo pedagógica, donde *a priori* se asume a la universidad como “un sujeto de conocimiento”, en oposición a la comunidad/la sociedad “destinataria objeto de dicho conocimiento”.

Esta noción de extensión universitaria va encontrando fuertes limitaciones en el presente. En primer lugar, porque las experiencias extensionistas en las últimas décadas se han visto interpeladas por nuevos procesos históricos en los que se expresa una clara emergencia de sujetos y movimientos sociales, pero donde también la propia universidad y los diferentes actores que la conformamos hemos ido problematizando el rol de nuestras tareas dentro de la sociedad. No obstante, este proceso se despliega en un contexto, atravesado por una fuerte diversificación institucional en el campo universitario<sup>6</sup> que podemos sostener; deriva en una marcada heterogeneidad de experiencias que se han ido evidenciando en las investigaciones realizadas en los últimos años.<sup>7</sup>

Sin duda, los movimientos sociales que se han ido expresando en las últimas décadas del siglo pasado, desde diversos sectores de la sociedad (indígenas, afrodescendientes, campesinos, el movimiento de los Sin Tierra, trabajadores de fábricas recuperadas, etc.), han ido interpelando a las instituciones universitarias como sujetos de derecho, empujando un cambio de paradigma, que ha comenzado a superar, a dejar atrás, esta idea de que la EU pone a disposición un “saber científico” que “ella” produce, y va asumiendo que dentro de estas

<sup>6</sup> Adriana Chiroleu, “La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI”, en: *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*, Clacso-IEC Conadu, 2009, pp. 109-134.

<sup>7</sup> Como fuente para esta afirmación podemos citar las tres compilaciones editadas como resultado de los coloquios Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina, (Mato, coord, 2015, 2016 y 2017).

experiencias se ponen más bien en juego “ciertos saberes” que son confrontados e interpelados en la experiencia misma en la que nos involucramos múltiples actores.<sup>8</sup> Esto ha dado lugar a procesos muy ricos de coproducción de nuevos conocimientos, de coproducción de nuevos saberes que dispone a la EU como un lugar estratégico para los equipos de investigación, la vinculación entre sujetos y la devolución de los resultados que la propia investigación produce en la clave que la comunidad lo demande.

La bibliografía que podemos encontrar dentro de la temática referida a las políticas universitarias de extensión recupera el movimiento social que logra la reforma universitaria de 1918 como el acontecimiento que va a dar impulso y carácter a dichas políticas en los diferentes países de Latinoamérica. No está de más, en el contexto actual que transitamos, recuperar los principales ejes del Manifiesto Liminar que refieren a la autonomía universitaria, la docencia libre, la reorganización académica con la apertura de nuevas escuelas y facultades, el mejoramiento de la formación cultural de los profesionales, el fortalecimiento de la función social y la atención a los problemas nacionales. Recuperamos estos aspectos de la reforma de 1918 no solo porque dieron espacio al desarrollo de políticas extensionistas, sino porque consideramos que siguen siendo fundamentales para continuar consolidando estas experiencias<sup>9</sup> y mejorar y ampliar las condiciones para lograr una verdadera democratización de estas instituciones.

### La extensión universitaria en el marco del ICA

En este apartado interesa recuperar algunas de las particularidades que se han ido conformando desde el ICA en el marco de las políticas extensionistas. Estas se pueden comprender y visualizar considerando,

<sup>8</sup> María Carolina Ortiz-Riaga y María Eugenia Morales-Rubino. “La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias”, en: *Educación y Educadores*, Vol. 14, N° 2, mayo-agosto, 2011, pp. 349-366, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia.

<sup>9</sup> Para ampliar sobre esta temática resultan interesantes trabajos como los de Ofelia Ángeles, “Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios”, 1992; María Carolina Ortiz-Riaga y María Eugenia Morales-Rubiano, “La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*”, Vol. 14, N° 2, mayo-agosto, 2011, pp. 349-366, “Universidad y pueblos originarios: la extensión como eje articulador”, en: *Redes de Extensión*, 2015, pp. [55-66]; Hugo Trinchero e Ivanna Petz “La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad-sociedad. Aportes para un debate sobre el ‘academicismo’”, 2014. Estas obras ofrecen miradas interesantes respecto del desarrollo que ha tenido la extensión universitaria a lo largo de ya casi 100 años en América Latina; podemos recuperar en ellos los diferentes modelos de políticas extensionistas que se han ido conformando en distintos períodos y el modo en que estos modelos se vinculan a los procesos sociohistóricos.

por un lado, procesos históricos y políticos muy sinuosos que se desplegaron durante el siglo que lleva a la reforma de 1918. Particularmente, como ya se dijo, en lo que refiere a la autonomía universitaria, el financiamiento y las ideologías que guiaron las conducciones de la universidad en los diferentes períodos que intercalan gobiernos *de facto* con gobiernos democráticos muy diversos. Por otro lado, en el caso particular del ICA, la trayectoria extensionista debe comprenderse entrelazada con la trayectoria que ha seguido la antropología como disciplina en nuestro país. Cabe señalarse que son aún pocos los trabajos centrados en recuperar la historia de la antropología en Argentina. En este caso, el artículo se apoya en un trabajo realizado por el antropólogo argentino Hugo Ratier, producido en 1986 y reeditado en 2010.

Siguiendo la cronología sugerida por este autor, fue para fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo siguiente que la antropología argentina comenzó a desarrollarse de manera marginal, dentro de diferentes institutos —es el caso del Museo Etnográfico Ambrosetti, creado en 1904— y centros de investigación que se conformaron en carreras como las de Historia en distintas facultades nacionales.<sup>10</sup> De acuerdo con esto, las primeras producciones sistemáticas se registran desde 1880, coincidiendo con el proceso de consolidación nacional, que implicó un significativo avance sobre territorios indígenas. Durante este primer período, la actividad científica operó dentro del proyecto “modernizante” y la inserción de la Argentina al mercado capitalista. En lo que refiere a las producciones sobre pueblos indígenas, estas se relacionan con las campañas militares y son realizadas desde diversos campos como el de la geografía y la zoología y también son producidas por autodidactas naturalistas que indagan desde “el rigor científico” que ofrecía métodos y técnicas aplicadas. Dentro de este período, y de cara a la incorporación de Argentina al mercado mundial, el “indígena viviente” es conceptualizado como enemigo del progreso y el grueso de la producción se concentra en las poblaciones de la región norandina, que desde una perspectiva más arqueológica analizan las poblaciones extintas y los vestigios culturales como irradiaciones de las culturas incaicas. Diversos autores coinciden en que para 1910-1930 comienza un proceso de expansión disciplinar que vinculan con el primer congreso americanista, la incorporación de metodologías nuevas provenientes de Europa (la escuela histórico-cultural) y un énfasis objetivista que se comprende desvinculado de lo ideológico. No obstante, como enfatiza Ratier, el sesgo positivista, el racismo

<sup>10</sup> Hugo E. Ratier, “La antropología social argentina: su desarrollo”, en: *Publicar*, Año VIII, N° IX, 2010, p. 3.

y el elitismo universitario prevalecen durante este período, y continúa también la concepción de que lo que se estudia son las culturas “muertas”, donde los grandes interrogantes “*giran en torno a problemas arqueológicos*”.<sup>11</sup> Para 1946, en el marco de la llegada del peronismo, se producen algunos cambios al interior de la disciplina, que se expresan en producciones etnográficas sobre los pueblos de la región chaqueña y norpatagónica desde nuevas perspectivas teóricas como el estructural funcionalismo y el culturalismo norteamericano, que intentaron enfrentarse al etnocentrismo imperante.<sup>12</sup> Sin embargo, estas producciones se vieron condicionadas por un trasfondo ideológico “fascistizante de la época” y ocuparon un lugar marginal en la disciplina en contraste con la perspectiva arqueológica y la escuela histórico-cultural hegemónica.<sup>13</sup> De este modo, el debate continuó centrado en términos de evolucionismo-difusionismo.

Cabe destacar que el campo de la antropología social no logró consolidarse hasta muchas décadas después y, si bien esta profesionalización, como ya se mencionó, sigue en torno a la vertiente arqueológica de tinte histórico-culturalista, comienzan a producirse algunas investigaciones desde una perspectiva culturalista vinculada a la escuela norteamericana. Como señala Ratier, los debates teóricos sobre campesinado<sup>14</sup> indígena son producidos por los folclorólogos y “la cultura de nuestras poblaciones rurales no era considerada en su totalidad sino temáticamente” —medicina, cocina tradicional, técnicas de tejido, fiestas populares, etc.—.<sup>15</sup> En resumen:

*Durante este período, crece la profesionalización del quehacer antropológico, el número de cátedras universitarias refugiadas en carreras de Historia o de Ciencias Naturales, el de publicaciones e institutos. El sesgo etnocéntrico parece ceder. El país se mantiene, sin embargo, al margen de las discusiones teóricas que sacuden a la disciplina en otras latitudes y da cabida a una*

<sup>11</sup> Hugo E. Ratier “La antropología social...”, ob. cit., p. 30.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>14</sup> Para este período las comunidades hoy comprendidas como comunidades indígenas eran consideradas poblaciones rurales y campesinas. El giro y la redefinición de esta categoría se consolida mucho después, a partir de 1980, ya finalizando el régimen dictatorial.

<sup>15</sup> Referentes de este campo son los trabajos de Augusto Cortazar, abogado, doctor en letras, y folclorólogo reconocido en Argentina. El Cefarc (Centro de Estudios Folklóricos “Dr. Augusto Raúl Cortazar”), creado en 1963, lleva su nombre. Lafon reconoce dos vertientes dentro de estos estudios, la histórico culturalista y la de Cortazar, con una perspectiva más integral, que recupera la metodología de trabajo de campo propuesta por Malinowski, lo que representa un avance para la época.

*escuela cuyo periplo parecía agotado: el histórico-culturalismo. En cuanto a campos de investigación, se practica mucha arqueología, poquísima etnografía y algo de folclore.*<sup>16</sup>

En el marco de un proyecto modernizador con tendencia desarrollista<sup>17</sup> y cristalizando un proceso de profesionalización de la disciplina (1930/1959), se crean las primeras licenciaturas en Antropología en el año 1958 —en la Universidad Nacional de la Plata, provincia de Buenos Aires, con una perspectiva más naturalista—, y en Buenos Aires a partir de la carrera de Historia. El mismo año se crea el ICA (Instituto de Ciencias Antropológicas).

Es en este período que comienza a evidenciarse un verdadero giro en las perspectivas teóricas de la antropología argentina. Puede afirmarse que es un período en el que los fundamentos de la reforma de 1918 alcanzan a evidenciarse en los concursos docentes que, a diferencia de otros períodos, pasan a ser la vía de ingreso a la docencia. Asimismo, se pone en debate el sesgo elitista de las instituciones universitarias y se comienzan a reconocer las limitaciones de las condiciones de gratuidad para garantizar el ingreso de numerosos sectores sociales. En un contexto más general, se expresa un movimiento de resistencia a las políticas desarrollistas, emergen las primeras experiencias de educación popular, se politizan fuertemente los espacios universitarios y se conforma dentro de las políticas de EU el proyecto en Isla Maciel. El DEU (Departamento de Extensión Universitaria) se crea en 1956, impulsado por un movimiento estudiantil renovado y un claustro de docentes que apoya la renovación universitaria. De este proceso participan estudiantes de las Facultades de Filosofía y Letras, Exactas, Medicina e Ingeniería. En sus inicios, el DEU creó comisiones de trabajo vinculadas a sociedades de fomento y bibliotecas populares que alcanzaron en el Proyecto de Isla Maciel a sentar las bases de las nuevas perspectivas extensionistas.<sup>18</sup> Este contexto permitió avanzar en la reforma del plan de estudios, “es un momento de clivaje, en que se van separando los aprendices de antropólogos que adhieren a la propuesta reconstructiva histórico-cultural y los que se adscriben, algo intuitivamente, a lo que gustan denominar ‘antropología social’”.<sup>19</sup> Dentro de este contexto se formaron antropólogos que más tarde re-

<sup>16</sup> Hugo Ratier “La antropología social...”, ob. cit., p.30.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Cinthia Wanschelbaum, “El programa educativo del departamento de extensión universitaria en Isla Maciel (1956-1966)”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 13, N° 12, Vol. 2, julio a diciembre, 2017, pp. 49-65.

<sup>19</sup> Hugo Ratier, “La antropología social argentina: su desarrollo”, ob. cit., p. 31.

cuperaron los aportes desarrollados dentro de la antropología francesa, como Claude Meillasoux, Maurice Godelier y Emmanuel Terray.<sup>20</sup> Desde esta perspectiva epistemológica, en la antropología argentina comenzaron a producirse estudios que lograron superar y poner en problematización categorías como “pueblos primitivos”, “pueblos folk”, “campesinos tradicionales”.<sup>21</sup> Asimismo, fue una corriente más preocupada por la aplicación práctica del conocimiento que producía. Esta apertura teórica lamentablemente se vio violentamente pausada por los golpes de estado de 1966 y 1976, llevó al exilio a numerosos antropólogos y retrocedió la licenciatura como orientación dentro de la carrera de Historia.

Con el retorno de la democracia en 1983 comenzaron a retornar al país antropólogos exiliados, que traían consigo una trayectoria académica muy diversa realizada en el exilio. En este período, la antropología alcanzó a desarrollar aportes que permitieron recuperar y comprender a los pueblos indígenas que se expresan en nuestro país como “formaciones sociales históricas” que se expresan en el presente y no como relictos del pasado: como sujetos políticos que han ido tomando visibilidad en tanto movimientos sociales.<sup>22</sup> De esta manera, puede afirmarse que es recién a partir de las condiciones que ofreció la apertura democrática de 1983, cuando la antropología argentina, como campo disciplinar, logró iniciar sus primeras experiencias de proyectos de Extensión Universitaria destinados a las comunidades indígenas con las que trabajaba. El período de 1983 al presente ha sido muy fructífero en términos de producción académica para la antropología argentina. En lo que refiere a extensión, sin duda estas nuevas perspectivas teóricas han sabido recuperar las huellas del Proyecto de isla Maciel —antecedente histórico de extensionismo universitario contemporáneo— y, si bien el contexto ideológico no ha puesto trabas como antaño, los vaivenes para el desarrollo de proyectos se han expresado en términos de financiamiento.

<sup>20</sup> Mariano Ramos *et al.*, “La Antropología: algunos conceptos, ramas y escuelas”, en: “La antropología y el estudio de la cultura”, Alejandro Balazote, Mariano Ramos y Sebastián Valverde (coords.), Buenos Aires: Editorial Biblos, 2006.

<sup>21</sup> Dentro de esta corriente, la conceptualización marxista de modo de producción es recuperada como objeto teórico y abstracto y la formación social como objeto real y concreto. De acuerdo con esto, los grupos étnicamente definidos que se expresan hoy en Argentina y en Latinoamérica son comprendidos como sujetos sociales, como formaciones sociales, que resultan de procesos activos de resistencia y producción de estrategias para la supervivencia en las condiciones que impone la economía capitalista global.

<sup>22</sup> José Bengoa. “La Emergencia Indígena en América Latina”, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, Chile, 2000.

Considerando lo expuesto en los últimos apartados, el siguiente recupera algunos procesos realizados en el marco de las experiencias de EU que se han desarrollado dentro del ICA, procurando dar cuenta del modo en el que, dentro de estos espacios, la tarea docente y la tarea de investigación se encuentran superpuestas e interrelacionadas y del modo en el que se han tornado espacios fundamentales para la producción de conocimiento.

### **Sobre los proyectos y las articulaciones dentro del ICA**

Como se remarca en la presentación de su página web, el ICA (como espacio de investigación) articula tres ejes de práctica: la producción de conocimiento, la formación de recursos y la contribución a problemáticas y requerimientos sociales claves, en términos de transferencia o extensión. Dentro de la sección de Antropología social creada en 1986, se desarrollan diferentes equipos de investigación; se conforman distintos espacios académicos, vinculados a los diferentes campos de investigación que se desarrollan dentro de la antropología contemporánea. Dentro de estos equipos, las actividades de extensión han sido vitales, no solo para transferir, sino también para producir conocimientos y para la formación de nuevos profesionales. Esta perspectiva deriva del posicionamiento epistemológico que logró consolidarse en la disciplina en las últimas décadas, que se interesa en recuperar procesos y dinámicas de producción y reproducción social y cultural, por acompañar estos procesos sociales.

Los diferentes proyectos radicados en el ICA, si bien tienen sus particularidades, fruto de las trayectorias de sus integrantes en investigación/docencia/extensión, tienen como eje denominador común apuntar a la construcción colectiva de la demanda y la atención de problemáticas acuciantes para las poblaciones destinatarias, como es el caso de los colectivos indígenas. En publicaciones anteriores<sup>23</sup> se ha presentado el proyecto “Indígenas en la ciudad: articulación y fortalecimiento de espacios etno-políticos en el Área Metropolitana de Buenos Aires” —dirigido por Sebastián Valverde—, desde el cual se busca acompañar y potenciar el trabajo de visibilización y revalorización identitarias de indígenas migrantes a áreas urbanas. Principalmente acompañar el fortalecimiento de las articulaciones entre dirigentes del Área Metropolitana de Buenos Aires (y zonas aledañas) con otros

<sup>23</sup> Clara Romero *et al.*, “Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/ México: UNAM, 2016, pp. 335-354.

referentes del interior del país entre las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas qom, mocoví, tupí-guaraní, kolla, mapuche y otros grupos, que han experimentado diferentes procesos migratorios y se asientan en el área mencionada. Este proyecto puede considerarse una ramificación de aquellos primeros equipos de investigación que han logrado, a partir del retorno de la democracia, acompañar con investigaciones y EU a la visibilización de los pueblos indígenas rurales que se expresan en nuestro país. Principalmente dentro de la disciplina, logran retomar los estudios sobre estos pueblos, motivados por la comprensión de la emergencia de los movimientos sociales indígenas que se expresan en un complejo escenario de avance del capitalismo sobre los territorios y los recursos naturales. Con relación a esto, puede destacarse que, dentro de este proyecto de Extensión, la tarea que asumen investigadores e indígenas que participan del proyecto es la de lograr dar visibilidad a un proceso creciente de expresión de indígenas urbanos que han ido migrando desde la década de 1960 en el marco del avance de la frontera agropecuaria. Para este objetivo, el proyecto financia y acompaña actividades de divulgación en espacios escolares trabajando con el Centro de Interpretación Indígena El Antigal, ubicado en la ciudad de San Pedro.<sup>24</sup> Este proyecto se desprende de equipos de investigación que se desarrollan dentro del campo de la antropología económica y política, que se ha ramificado en diferentes programas y proyectos, siendo el “Programa de Economía Política y formaciones sociales de fronteras: etnicidad y territorios en redefinición” el programa dentro del cual se desarrolla el proyecto de Extensión dirigido por Valverde. Un aspecto central que puede mencionarse de este proyecto es que es de los primeros que abordan procesos que realizan estos pueblos en áreas urbanas.

Más circunscripto al área de capacitación y acompañamiento de la formación docente, podemos mencionar el proyecto “Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela”, dirigido por Carolina Hecht y Noelia Enriz. Este proyecto se desarrolla dentro del Programa “Antropología y Educación”. En el marco de este proyecto se analizan experiencias, proyectos y políticas en torno al tratamiento de la diversidad/desigualdad socioeducativa y lingüística, considerando el caso de la población toba/qom (Chaco y Buenos Aires) y mbyá-guaraní (Misiones), con el propósito de contribuir al conocimiento del papel que tiene la diversidad sociolingüística en los contextos escolares interculturales. Cabe

<sup>24</sup> <http://elantigal-sanpedro.blogspot.com.ar/>.

destacar que el propósito de este proyecto no solo apunta a la construcción de saberes, sino que la propuesta es intervenir en la atención de las demandas concretas. Los lineamientos teóricos y metodológicos de su propuesta se basan en los principios de las investigaciones colaborativas, en las que los destinatarios del proyecto forman parte del equipo de trabajo y participan activamente en todas las etapas. En este marco, nuestra intervención se piensa desde la consolidación de un equipo interdisciplinario para la definición de abordajes compartidos para atender necesidades sociales de poblaciones que se encuentran en contextos de profunda desigualdad. Particularmente, dentro de nuestro equipo, un pedido constante a lo largo de los años ha sido el de contribuir a la actualización profesional de los docentes no indígenas e indígenas (mbyá, qom, wichí y mocoví) a través de la realización de talleres de capacitación en áreas de enseñanza de lenguas e interculturalidad. Por ello, desde hace casi dos décadas se vienen efectuando talleres para los docentes en los que se proponen acciones para recuperar las problemáticas expuestas por todos los participantes, el diagnóstico de sus contextos y el diseño de estrategias de intervención. A través de estas acciones se espera jerarquizar y consolidar la formación de los docentes indígenas y no indígenas de Chaco y Misiones con el fin de fortalecer las políticas de educación intercultural bilingüe. De este modo, se espera impactar directamente en la capacitación docente e indirectamente en la consolidación de una educación intercultural bilingüe atenta a la creación de escuelas más igualitarias para los niños y niñas indígenas. Estas acciones a su vez pueden decodificarse en un doble sentido, ya que no solo atienden a demandas específicas de la educación intercultural bilingüe, sino que, a su vez, logran ir instaurando un campo poco desarrollado aún en nuestro país como es la educación superior para los pueblos indígenas, ya que lo que refiere a la capacitación docente se inscribe en un nivel terciario.<sup>25</sup> Y eso es un campo novedoso, considerando que nuestra universidad no tiene una política directa de atención de la diversidad sociocultural. En síntesis, se ha logrado la creación de ámbitos de participación con los agentes educativos indígenas, que nos han permiti-

<sup>25</sup> En cuanto a la articulación con la educación superior para los pueblos indígenas, este proyecto se vincula directamente con el Cifma, una institución de formación terciaria de gestión estatal que depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Chaco y trabaja en colaboración con el Área de Educación Aborigen, instancia que tiene como objetivo desarrollar políticas de Educación Intercultural Bilingüe dentro de los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales. En otras palabras, el Cifma tiene como misión la formación de docentes indígenas de las etnias qom, wichí y mocoví, la capacitación de recursos humanos y la investigación sobre procesos socioculturales, identitarios y lingüísticos.

do diseñar de manera colectiva propuestas educativas acordes con la riqueza lingüística y cultural.

Ambos proyectos han podido tener continuidad gracias a que fueron seleccionados en el marco de las sucesivas convocatorias. Esta continuidad es fundamental porque permitió afianzar el compromiso de la universidad y avanzar con nuevos objetivos, a partir de los resultados que se van obteniendo.

Ambos proyectos centralmente se abocan a acompañar, mediante la producción de materiales de divulgación, el proceso de visibilización y reafirmación identitarias que vienen realizando los pueblos indígenas. Esta participación ha permitido visualizar modos en que los espacios escolares se tornan lugares estratégicos para la construcción de una sociedad que pueda reconocer y operar desde la interculturalidad. Principalmente poniendo en diálogo miradas y saberes, que van abriendo nuevos espacios de reflexión, contribuyendo a la producción de conocimientos y recogiendo las experiencias producidas como sujetos sociales y políticos.

### Conclusiones

En este artículo se compartieron algunas reflexiones que resultan de la praxis de la investigación y docencia que interpelan el actual rol de la Universidad Pública, su relación con las problemáticas sociales y las políticas estatales y, particularmente, las políticas de extensión universitaria de la UBA. Se procuró recuperar desde la trayectoria histórica formas de concebir el proceso de producción de conocimiento social, las acciones pensadas y puestas en práctica que buscan tomar la forma de un instrumento político en la medida en que permiten fabricar un saber de manera colectiva. Es decir, con la efectiva participación de los sujetos más inmediatamente inmersos en los procesos y relaciones sociales, que por su propia dinámica están en continua constitución-transformación. Por ello, consideramos que la Universidad no puede constituirse en refugio de producciones críticas, sino que debería participar activamente aportando a la reconstrucción de lo público con líneas de trabajo que contemplen el conocimiento construido con distintos sectores sociales en marcos de transformación, como posibilitadora de sujetos colectivos más que como sujetadora de individuos, ya que esa es la responsabilidad social de la universidad (Battista *et al.*, 2008).

Especialmente interesa remarcar que la EU se ha ido transformando en una política estratégica para la producción de conocimientos en la medida en que estos se asumen relevantes para intervenir en la

transformación de nuestra sociedad. Asimismo, se han tornado fundamentales también para nuestra tarea docente en la medida en que dichos espacios permiten acompañar la formación de profesionales vinculados a la sociedad y sus problemáticas, orientando su formación profesional.

Hasta aquí, hemos podido dar cuenta de algunas potencialidades que presentan las políticas de EU, para seguir forjando el camino hacia una verdadera democratización de la Universidad, pilar que motivó la Reforma de 1918. Dentro de estos proyectos se generan vínculos y espacios de trabajo, que, desde la Etnografía Educativa y la Historiografía Educativa, merecen ser recuperados como espacios productores o reproductores de sujetos pedagógicos. En este sentido, interesa remarcar la relevancia de producir investigaciones que indaguen dentro de estos espacios, pudiendo registrar y recuperar experiencias interculturales muy ricas que se desarrollan en el nivel superior universitario y que en resumidas cuentas dicen mucho sobre los vínculos que las universidades producen con los pueblos indígenas y sus comunidades. Como se señaló al comienzo del artículo, dentro de estos espacios se ponen en práctica procesos de legitimación (Fuentes).

El recorrido histórico pretendió recuperar contextos y coyunturas políticas, económicas, académicas e ideológicas que dieron a la EU impulsos, discontinuidades y resignificaciones, principalmente el modo en que estos procesos interpelaron al campo de la antropología argentina y las prácticas de EU que se han ido produciendo dentro del ICA. Sin duda, la renovación de la disciplina de las últimas décadas ha encontrado en la EU un espacio propicio para la producción y para la consolidación de ese giro disciplinar que comenzó a esbozarse en la década de 1960.

Ahora bien, con relación a las limitaciones, me gustaría cerrar este trabajo recuperando una de las principales críticas que realizan los actores indígenas con los que trabajamos. Estas se vinculan a las condiciones de trabajo voluntario que demandan estas políticas por los actores no universitarios con los que trabajamos. La producción de materiales de divulgación, el compromiso de jornadas y talleres, las tareas de traducción de materiales a las diferentes lenguas son algunas de las tareas que se realizan, si bien de manera conjunta, dependiendo de las capacidades y los conocimientos que poseen los actores indígenas. Esto genera muchas veces tensiones y frustraciones durante el desarrollo de estos proyectos.

Este voluntarismo, sobre el que se apoyan las políticas de EU, debe ser analizado y problematizado; debemos interrogarnos respecto de los fundamentos ideológicos que se expresan dentro de esta lógi-

ca voluntarista que se demanda de los actores no universitarios y los modos en que se estructura ese vínculo de legitimidad –retomando a Fuentes– que pretendemos poner en debate. El reconocimiento de las condiciones de producción y de coproducción que se realizan dentro de estos proyectos debe ser puesto en debate y también toca en el presente período bregar por el mantenimiento de financiamiento en Ciencia y Técnica.

## Referencias

- ABDUCA, Ricardo, Crispina González y Valeria Iñigo Carrera, "Universidad y pueblos originarios: la extensión como eje articulador", en: *Redes de Extensión*, pp. [55-66], 2015.
- BATTISTA, María Julia; Juan Pablo Cervera Novo, María Gisella Cassará, Martín Di Lisio, Carina Giraudo, Ana Carolina Hecht, Guadalupe Hindi, María Soledad Losada y Mariana Schmidt, "Reflexiones acerca de una práctica de extensión universitaria con auxiliares bilingües en Salta", IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Mendoza, 2010.
- BENGOA, José, "La Emergencia Indígena en América Latina", Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- CHIROLEU, Adriana, "La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI", en: *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*, Clacso-IEC Conadu, 2009, pp. 109-134.
- FUENTES, Sebastián. "La extensión universitaria en Buenos Aires", en: *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. (27). N° 53, 2016.
- GUBER, Rosana, "Ciro René Lafón y su Pequeña Historia del Museo Etnográfico y la antropología de Buenos Aires", en: *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol. 1, N° 2, 2° Semestre ISSN 1853-8037, URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>, 2011.
- MATO, Daniel (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, 1ª ed., Sáenz Peña, Edutref, 2015.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Edutref/México: UNAM, 2016.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Sáenz Peña: Edutref, 2017.
- OFELIA, Ángeles G., "Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios, 1992, [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista81\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista81_S1A3ES.pdf).
- ORTIZ-RIAGA, María Carolina y María Eugenia Morales Rubino, "La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias", en: *Educación y Educadores*, Vol. 14, N° 2, mayo-agosto, 2011, pp. 349-366, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia.
- RAMOS, Mariano; Sebastián Valverde, Analía García y Diego Lewin, "La Antropología: algunos conceptos, ramas y escuelas", en: *La antropología y el estudio de la cultura*, Balazote, Ramos, Valverde, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2006.
- RATIER, Hugo E., "La antropología social argentina: su desarrollo", en: *Publicar*, Año VIII N° IX, 2010.
- ROMERO, Clara, Sebastián Valverde, Juan Engelman, María Laura Weiss, Alejandra Pérez, Rosana Süther y Mónica Aurand, "Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitarias", en: Daniel

Mato (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos*, 2015.

WANSHELBAUM, Cinthia, “El programa educativo del departamento de extensión

universitaria en Isla Maciel (1956-1966)”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 13, N° 12, Vol. 2, julio a diciembre 2007, pp. 49-65. ISSN 1851-6297. ISSN 2362-3349 (en línea).

BOLIVIA



## ***Jatun llank'ay: La complementariedad de las relaciones de género en la formación profesional de la Unibol Quechua "Casimiro Huanca"***

*Jaime Zambrana Vargas*

En el año 2008, el gobierno de Evo Morales creó, mediante el Decreto Supremo 29664,<sup>1</sup> tres universidades indígenas,<sup>2</sup> como entidades descentralizadas de educación pública superior, bajo Régimen Especial y tuición del Ministerio de Educación y Culturas, con el fin de contribuir en la descolonización del Estado y de la educación superior y de articular la formación profesional con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la educación superior.

La Unibol Quechua "Casimiro Huanca" —con sede en la localidad de Chimoré, provincia Carrasco, departamento de Cochabamba— tiene como principios la intraculturalidad, la interculturalidad, la producción comunitaria, la generación de conocimientos para el vivir bien y otros. Las autoridades y órganos de gobierno establecidos son la Junta Comunitaria,<sup>3</sup> la Junta Universitaria,<sup>4</sup> el rector y los directores de carrera, que constituyen el marco institucional para su funcionamiento. Se oferta la formación profesional a nivel de Técnico Superior, Licenciatura y Maestría, mediante el sistema modular en las carreras de Agronomía tropical, Industria de alimentos, Forestal y Pis-

---

<sup>1</sup> El artículo 2 del Decreto Supremo señala "I. Créase tres (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas - Unibol "Aymara", "Quechua" y "Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas".

<sup>2</sup> En la década de 1990 se tienen antecedentes de iniciativas desde la sociedad y por las Organizaciones no Gubernamentales para la creación de universidades indígenas, como es el caso de un grupo de intelectuales aymaras que promovieron la creación de la Universidad Indígena Tawantinsuyu (UTA), cuyo funcionamiento fue aprobado por el Ministerio de Educación en el año 2005.

<sup>3</sup> Conformado por el rector y directores de carrera, un (1) representante de los docentes por cada carrera, representantes del Ministerio de Educación y Culturas; un (1) representante de los estudiantes por cada carrera, representantes de las Autoridades sindicales y originarias de cada región, representantes de las instituciones productivas de la región; establece los lineamientos de planificación y evalúa su cumplimiento, de acuerdo con la demanda social y las características productivas de la región. No interviene en la administración ni en la planificación académica de la universidad

<sup>4</sup> Compuesta por el rector y los directores de carrera, responsables de desarrollar y ejecutar el plan educativo universitario, aprueba el presupuesto institucional anual y desempeña otras tareas establecidas en la reglamentación específica.

cultura. Los estudiantes admitidos –previo cumplimiento de requisitos<sup>5</sup>– reciben el beneficio de la formación de manera gratuita, lo que constituye una oportunidad para la población indígena originaria campesina de acceder a la educación universitaria.

El artículo tiene como propósito analizar el *jatun llank'ay*, como espacio pedagógico en el que se develan las relaciones de género entre los estudiantes y otros miembros de la comunidad universitaria, para lo cual se desarrollan tres apartados: (a) una contextualización sobre la problemática de la educación superior universitaria y el acceso de las mujeres a la formación superior en el Estado Plurinacional, (b) la descripción y análisis de las relaciones e interacciones entre estudiantes en el *jatun llank'ay*, como campo pedagógico y vigorización cultural en la universidad indígena, y (c) las contribuciones sobre los avances, dificultades y desafíos en la transformación de las relaciones de género desde las vivencias y experiencias de la comunidad universitaria quechua.

### **Educación superior universitaria, género y el Estado Plurinacional: Una contextualización necesaria**

La condición de sociedad abigarrada<sup>6</sup> del país es resultado de un largo proceso de desarrollo y de la presencia de varias culturas que han configurado un paisaje multiétnico a través del tiempo. La diversidad sociocultural desde el régimen colonial español y aun en el régimen de Estado republicano ha sido negada, invisibilizada y combatida por ideas y discursos racistas, evolucionistas, en las ideologías y los modelos de desarrollo modernizantes occidentales y eurocentristas. A través de la historia, se evidencian embates de uniformización y homogeneización cultural mediante una permanente y sistemática acción de los sectores dominantes que detentaban el poder e implementaban diversos dispositivos, tales como el adoctrinamiento religioso e ideológico, la castellanización, la asimilación y aculturación y la aplicación de políticas y modelos educativos foráneos, entre otros.

<sup>5</sup> Presentación de documentos de admisión, la participación en el curso preparatorio y la aprobación de las pruebas de admisión.

<sup>6</sup> Según Zavaleta Mercado, (1986) contribuye al pensamiento social boliviano y hace referencia –entre otros– al concepto de “formación social abigarrada” para caracterizar el complejo entramado del tejido social de Bolivia, su aporte crítico en la construcción del nacionalismo posiciona el cuestionamiento de “lo hegemónico en (y sobre) la diversidad” y plantea una percepción de “la hegemonía de la diversidad” en la realidad boliviana.

El Estado Plurinacional<sup>7</sup> nace y es resultado de profundas transformaciones sociales y políticas que se han operado en los últimos años, tales como los avances en la transformación de la administración y gestión pública orientada a establecer una relación entre la sociedad organizada y el Estado en la gestión del desarrollo, el impulso a los procesos autonómicos<sup>8</sup> sentando bases para la organización territorial y para profundizar la participación social en la gestión del desarrollo estatal, la implementación de políticas públicas orientadas a beneficiar a los sectores poblacionales más vulnerables (adultos mayores, mujeres y niños) con apoyo de subsidios y bonos, el reconocimiento y promoción de la economía plural, y la aprobación de disposiciones legales orientadas a proteger y combatir diversos problemas estructurales (racismo, discriminación, violencia contra la mujer, corrupción). Estas acciones han estado orientadas en el marco del paradigma de vivir bien y la construcción de una sociedad intercultural en convivencia comunitaria y de respeto a la diversidad. A pesar de lo señalado, las brechas de desigualdad e inequidad económica, social y cultural subsisten y no han sido superadas plenamente, y las condiciones de vida de obreros, trabajadores de mina y, principalmente, de campesinos e indígenas no han mejorado sus condiciones de vida, pues viven aún en condiciones de pobreza. La falta de oportunidades laborales y el deterioro de la calidad del empleo han empujado a que gran parte de la población económicamente activa se dedique a las actividades económicas informales y de cuenta propia como una estrategia de subsistencia. (Velasco, 2015; Chant y Pedwell, 2008; y Oporto, 2017).

Una revisión desde la perspectiva de género y a modo de ilustración: una de las conclusiones en un informe revela que “En términos económicos se ha observado que las oportunidades de mujeres y jóvenes se hallan restringidas, lo que implica una inserción laboral precaria en comparación con otros grupos poblacionales.” (Bacarreza y

---

<sup>7</sup> Surgido en 2009, mediante la aprobación y promulgación de la Constitución Política del Estado, que constituye un hito fundacional para la transformación del Estado neoliberal y colonial. Los indígenas originarios y campesinos y otras organizaciones sociales consolidaron el proceso de la revolución democrática y cultural, cuyo horizonte es la descolonización y transformación del Estado neoliberal. El Estado plurinacional arraigado en las ideas socialistas y en los valores éticos y culturales indígenas (ama swa, ama qhilla, ama llulla), vida comunitaria, entre otros, que orientan hacia la construcción de una sociedad inclusiva y de respeto y convivencia en diversidad cultural.

<sup>8</sup> La Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Báñez” establece un régimen de autonomías cuya finalidad es distribuir las funciones político-administrativas del Estado, contribuyendo en la profundización de la democracia y la participación ciudadana en la toma de decisiones para la satisfacción de las necesidades colectivas en el desarrollo socioeconómico y cultural. Reconoce cuatro tipos de autonomía: departamental, regional, municipal e indígena.

Pérez de Rada, 2015, p. 239). Por otra parte, las diversas formas de violencia a las que están expuestas y sometidas las mujeres tienen su origen en varios factores, en ese sistema patriarcal y machista, (Tintaya, 2014), que dan cuenta del incremento de los casos de violencia y abuso en contra de las mujeres reportados en los informes de la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FELCV), la cual muestra las condiciones de vulnerabilidad a las que están expuestas las mujeres, a pesar de contar con disposiciones legales que sancionan estos hechos. En este contexto, la situación de las mujeres indígenas es aún de mayor vulnerabilidad, por su condición de pobreza, de exclusión y discriminación por su origen cultural, su condición de mujer y su nivel de educación, puesto que:

Las mujeres indígenas se encuentran entre las poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad, especialmente en ámbitos como la violencia, la discriminación, la falta de acceso a la justicia y debido proceso, a la salud, educación y participación política. Precisamente la OIT ha señalado al respecto que ellas sufren triple discriminación: por ser mujeres, por ser pobres y por ser indígenas. (*Defensoría del Pueblo*, p. 22).

Por otra parte, el acceso a la educación de las mujeres históricamente ha sido excluyente; Ovando (2006) y Rodríguez y Weise (2006) señalan que, en el caso de la educación superior universitaria, la diferencia en la matriculación es muy amplia: hay mayor cantidad de hombres realizando estudios de profesionalización universitaria, el acceso de las mujeres a las carreras de ingenierías es escaso, pero en cambio persiste la feminización en las carreras de servicios (enfermería, bioquímica, idiomas, psicología, pedagogía, odontología). Asimismo, la intervención de las mujeres en actividades académicas es baja en relación a los hombres. Finalmente, varios estudios ratifican que el tratamiento de la información con enfoque de género y particularmente de la población indígena sobre el acceso, permanencia y titulación en la formación profesional y la participación en la gestión académica y educativa es marginal y los datos existentes son generales, imprecisos y desactualizados. (Mato, 2008; Rodríguez y Weise, 2006; Ovando, 2006; y Weise, 2004).

Con relación a las funciones y tareas de la educación superior universitaria boliviana se presenta un cuestionamiento recurrente de la sociedad y el Estado: el accionar de las universidades no responde a las necesidades y demandas de desarrollo económico, tecnológico, social y cultural del país. Esta tensión estructural tiene sus causas en los déficits

en el cumplimiento de las funciones centrales de las instituciones de educación superior universitaria: la formación profesional no resuelve los problemas y las necesidades de la población y las demandas de desarrollo del país; la investigación, el aporte en la producción de conocimientos, ciencia e innovaciones es marginal en la transformación tecnológica y productiva; y la interacción universitaria con su entorno es prácticamente nula o inexistente. Adicionalmente, según Weise (2004) y Zambrana (2011), desde la perspectiva de las naciones, pueblos indígenas originarios y campesinos, las universidades<sup>9</sup> son cuestionadas porque no valoran los conocimientos y sabiduría ancestrales, no responden a sus demandas e intereses, son monoculturales y no atienden con pertinencia a la diversidad cultural. Lo señalado exige la transformación y revisión del contrato social de las universidades con la sociedad y el Estado con relación a la resignificación y posicionamiento innovador en el cumplimiento de sus funciones centrales.

En este contexto, describiremos y analizaremos las relaciones de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la implementación de un dispositivo sociocultural en la vivencia de los quechuas, que es el *jatun llank'ay*, como parte de las experiencias de formación profesional universitaria de Unibol Quechua “Casimiro Huanca”.<sup>10</sup>

### ***Qhari-warmi: El jatun llank'ay en el sumaq yachay de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca”***

Al inicio de las actividades académicas<sup>11</sup> en la Unibol Quechua “Casimiro Huanca”, una estudiante manifestó lo siguiente “...qharis warmis

<sup>9</sup> De acuerdo con la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en los artículos 28, 30, 54 y 55, las universidades (públicas y autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial) forman parte del subsistema de la educación superior de formación profesional, que comprende la formación superior de: maestros y maestras, técnica y tecnológica, artística y universitaria.

<sup>10</sup> Mediante el Decreto Supremo (D.S.) 29664, de fecha 2 de agosto de 2008, se crean tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas - Unibol “Ayмара”, “Quechua” y “Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas”, como entidades descentralizadas de educación pública superior. Dicho decreto establece, en su artículo 5, las finalidades de: “A) Transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural; B) Articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región.”

<sup>11</sup> El 2 de agosto de 2009 se llevó a cabo el acto de inauguración de las actividades académicas, con la participación de 300 estudiantes inscritos, docentes y autoridades académicas y representantes de las organizaciones del Pacto de Unidad, tales como: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. (CSUTCB), Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa” (CNMCIQB-BS), Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu (Conamaq), Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (Cidob), Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia (CSCIB).

yachakunanchiq tyan khuskachasqas jatun llank'aypi, ajinamantataq thatkisunchik sumaq kawsayman” (hombres y mujeres aprenderemos –nos formaremos– con sabiduría y con esfuerzo del trabajo comunitario caminaremos hacia los senderos del vivir bien). Este testimonio reivindica y posiciona una de las dimensiones y el horizonte de la visión y praxis pedagógica y académica de la universidad quechua. La articulación de los conocimientos, el trabajo comunitario y el vivir bien ha constituido uno de los ejes importantes<sup>12</sup> –construido procesualmente– en el desarrollo de las actividades educativas y formativas de la universidad, en torno a ella, se expondrán las experiencias y relaciones entre hombres y mujeres de la comunidad universitaria.

La producción, la socialización, la recreación de los saberes y conocimientos desde las culturas quechuas transitan y se manifiestan en diversos dispositivos y formas procedimentales que hacen a su existencia y desarrollo sociocultural; para ello, desde sus cosmovisiones, presentaremos algunos rasgos sobre los sentidos y significados que lo constituyen. Los saberes y conocimientos:

- son vivenciales, vivenciados y recreados en los ciclos vitales de la colectividad natural del mundo quechua; son utilizados en la dinamización de las diversas actividades y tareas productivas, festivas, rituales y sociales que se suscitan en la vida de las mujeres y hombres quechuas; están concebidos para la regeneración de la vida quechua;
- son mediadores para establecer relaciones y diálogo con el mundo vivo quechua: las comunidades quechuas interactúan y conversan con las otras comunidades en el propósito de la crianza de vida, contribuyen a establecer relaciones de reciprocidad y complementariedad para el potenciamiento de la concepción biótica de la Pacha;<sup>13</sup> la sabiduría quechua fluye en las aplicaciones cotidianas respondiendo a sus necesidades e intereses vitales, en este sentido, la subjetividad y objetivación de los conocimientos quechuas subyacen en su territorialización;

<sup>12</sup> En el proceso de ejecución de la gestión académica y administrativa emergieron varios ejes, tales como: la diversidad y la convivencia intercultural, el aprendizaje y la enseñanza bilingüe, la descolonización de la educación superior, la intra e interculturalidad en las identidades quechuas, la lengua quechua en la investigación académica, la representación y la autoridad comunitaria, y otros.

<sup>13</sup> Desde las cosmovisiones quechuas, los elementos constitutivos de la Pacha son espacio y tiempo, y, de modo general en el mundo andino, esta constituye el ordenamiento cosmológico, que ha contribuido a la concepción de los espacios temporales, de relaciones e interacciones de la colectividad natural del mundo quechua, de este modo, el *aransaya* y *urinsaya*, el *yanantin*, *chachawarmi*, *ayni*, *mink'a*, constituyen parcialidades que han sido construidas a través del tiempo.

- contribuyen al fortalecimiento de los vínculos colectivos y de reciprocidad, a través de las faenas productivas, las fiestas y rituales, la representación y el ejercicio de autoridad, y otros; confluyen en la dinamización de la convivencia comunitaria y dan pautas de comportamiento de relaciones de reciprocidad;
- son flexibles y abiertos para ser contrastados, mediante las aplicaciones a la convivencia de los quechuas con la Pacha: la validez y legitimación están subordinados a las posibilidades y oportunidades del desarrollo de la vida quechua;
- posicionan su condición y necesidad de complementarse con otros conocimientos, experiencias y vivencias de otras matrices culturales; se configuran como construcciones inconclusas e interdependientes que manifiestan su condición de incomplitud y necesidad de complementariedad.

En consecuencia, la concepción de la gestión de los conocimientos quechuas se orienta hacia la necesidad de responder a sus intereses y exigencias de convivir en la Pacha, de regenerar la vida comunitaria y los ciclos vitales, de constituirse en espacios para el intercambio de experiencias y vivencias en un territorio concreto, para la vigorización del diálogo, de las relaciones e interacciones sostenidas en la reciprocidad y la complementariedad, y otros; forman parte de los componentes constitutivos de la concepción y práctica de lo que podríamos definir como los *yachaykuna*.

El trabajo comunitario forma parte del paisaje de la vida y de la cosmovisión de los quechuas; el sentido de vida comunitaria se enriquece y se alimenta de las relaciones y el proceso de trabajo en el que los quechuas interactúan con la naturaleza, con la comunidad y el cosmos. Algunos de los rasgos que contribuyen a caracterizar esa vida se manifiestan en:

- los diversos circuitos de trabajo: en el trabajo familiar, que convoca a niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos afiliados con vínculos de consanguinidad; en el trabajo interfamiliar, como ayuda mutua y de reciprocidad entre familias dentro de la comunidad; en el trabajo comunal o intercomunal, referido al trabajo de toda la comunidad o varias comunidades para conseguir un beneficio común;
- el resguardo, la preservación y el aprovechamiento colectivo, que se manifiestan en la posesión y usufructo de bienes para uso común y colectivo, como las tierras para la producción agrícola, los terrenos para el pastoreo de los ganados y las fuentes de agua con las lagunas para el riego;

- el establecimiento de lazos de reciprocidad y agradecimiento con las deidades y seres tutelares mediante la realización de rituales (*q'uwas*, *ch'allas*) y fiestas de convivencia (fiesta de la cruz o de la fertilidad, solsticio de invierno o inicio del nuevo ciclo productivo) entre la comunidad de los humanos y la comunidad de las deidades (Pachamama, Mama Killa, Tata Inti, Apu Tunari, etc.);
- las diversas expresiones y manifestaciones de arte quechua, donde se desarrollan dinámicas de acción colectiva y de convivencia con lazos de reciprocidad; el bagaje cultural material e inmaterial fluye por la acción y el espíritu comunal; a modo de ilustración, la música está constituida por familias de instrumentos y es interpretada en diálogo musical por una comunidad de músicos;
- los encuentros y reuniones comunitarios son espacios para el intercambio de experiencias, la delegación de responsabilidades y la rotación de autoridades, que contribuyen a la gestión territorial y al desarrollo sociocultural comunal.

De este modo, la vida y el mundo quechua se recrean a través del trabajo comunitario y en las actividades productivas, festivas y rituales, organizativas, que expresan diversas formas de trabajo colectivo que contribuyen a la construcción de la identidad comunitaria, donde se activan y movilizan los vínculos de parentesco, se tejen redes y lazos de fraternidad cuyo horizonte es el logro del bien común. El *ayni*, la *mink'a*, las faenas comunitarias y otras actividades forman parte de las instituciones del trabajo comunitario en el mundo quechua, todas ellas en su conjunto configuran el *jatun llank'ay*.

El modo de vivir de los quechuas está arraigado en el desarrollo de la cultura de la vida; en la cosmovisión quechua el entorno es un mundo vivo y todo tiene vida. Esta concepción biótica del mundo se manifiesta en la *uywana*, entendida como las habilidades y capacidades para “criar y dejarse criar”. A continuación expondremos algunos aspectos que configuran esta perspectiva:

El mundo vivo está constituido por tres comunidades (humanos, naturaleza y deidades) que conviven en relaciones de interdependencia y complementariedad, por ello, no es posible la existencia de seres vivos independientes y autónomos: la individualidad se construye a partir del sentido comunitario.

La variabilidad y diversidad son consustanciales al paisaje del mundo quechua; el reconocimiento y el respeto a la diversidad constituyen formas de potenciamiento de las identidades de las culturas quechuas.

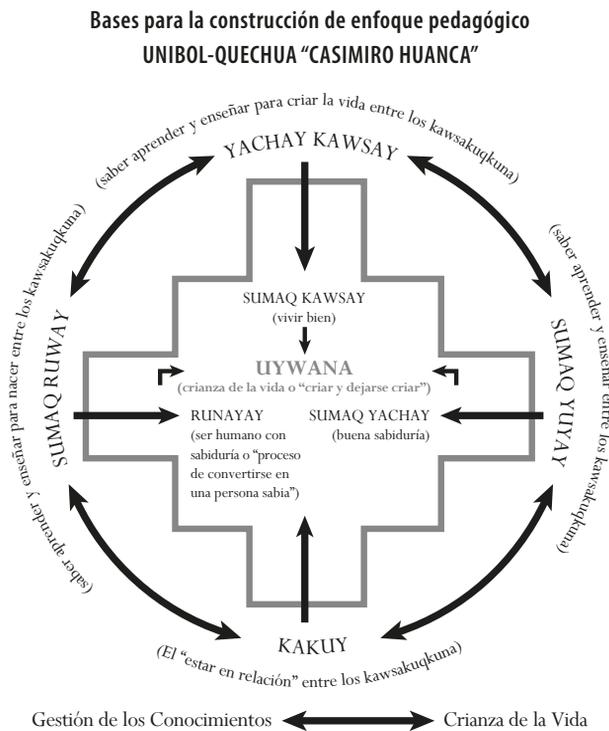
El diálogo y la reciprocidad entre las comunidades de seres vivos ponen de manifiesto su naturaleza relacional en la convivencia, de este

modo, el “estar en relación” es la base para las interrelaciones y la convivencia comunitaria.

El mundo quechua es una constante búsqueda de satisfacción de las necesidades materiales y espirituales, en respeto y convivencia armónica con la madre naturaleza.

En consecuencia, en el mundo quechua todo tiene vida; el propósito central de los seres vivos es contribuir a la regeneración y crianza de la vida. La concepción biótica de los quechuas es de naturaleza relacional y convivencial; de modo que los quechuas y otros seres desarrollan habilidades y capacidades para convivir y establecer vínculos comunitarios y de reciprocidad. Los aspectos señalados configuran el *sumaq kawsay*.

La *uywana* y la gestión de los *yachaykuna* en el *jatun llank'ay* para la búsqueda del *sumaq kawsay* forman parte de los componentes del enfoque pedagógico de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” y contribuyen al posicionamiento de la revalorización y vigorización cultural como uno de los pilares centrales para la implementación de la gestión académica y pedagógica en la universidad.



Fuente: Zambrana, 2016, p. 189

En este contexto, en el desarrollo de las actividades académicas de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” se afrontaron desafíos importantes, entre ellos, la conexión de las acciones pedagógicas con la transformación de las relaciones de género en la comunidad universitaria. Para ello, el *jatun llank’ay*, como un campo pedagógico y recurso de convivencia sociocultural, ha formado parte del bagaje de estrategias de la gestión de los conocimientos y la formación profesional de hombres y mujeres quechuas; en esta orientación presentamos dos ámbitos en los que se muestran experiencias de interacciones entre los miembros de la comunidad universitaria.

Los emprendimientos productivos: *yachakusunchiq puqchikuspa*  
(nosotros aprendemos sabiendo producir)

Las iniciativas de los emprendimientos productivos emergieron de manera espontánea y natural. La comunidad universitaria estaba motivada por la necesidad de relacionarse con la chacra. La chacra o campo de producción agrícola se constituye es un espacio pedagógico así como en un escenario de participación, de relaciones y desagregación de roles de hombres y mujeres en el ámbito productivo.

*Nuqa Tapacarimanta kani, jaqaypi nuqayku chaqra runas jina kawsakuyku, yachayninchiq purín puqchispa chaqra ll’ankaypi, mikhukunchis chanta kawsankunchistaq sumaqta waqaychaspas chaqrasta [...] kay jatun mama yachaywasipi kiki-llantataq ruwananchiq tian, yachakusqanchis chaqra ll’nakaypi purikunan tyan. (Testimonio de un estudiante de la zona andina de Cochabamba).*

De esta manera, se constituyeron grupos conformados por estudiantes, docentes, personal administrativo y autoridades académicas, para realizar un emprendimiento productivo agrícola, sobre la base de la elaboración de perfil de proyecto productivo, el compromiso y la responsabilidad entre los miembros del grupo, el respeto a la diversidad y la tolerancia entre los miembros del grupo, el respeto a la Madre Tierra, el compartir experiencias y aplicar los *yachaykuna* fueron los pilares de la iniciativa. Los emprendimientos productivos movilizaron las capacidades organizativas y el despliegue de las habilidades y se activaron diversos dispositivos para el uso de los *yachaykuna*.

En el proceso productivo agrícola se visualizaron los siguientes aspectos —discursivos y vivenciales— de las relaciones entre hombres y mujeres: la subvaloración del rol productivo de las mujeres, la subestimación de las capacidades y habilidades de las mujeres, el uso de estereotipos en los roles y la división del trabajo (las mujeres solo saben

cocinar, las mujeres no saben de la producción, los hombres son fuertes), el afloramiento de comportamientos y conductas machistas.

*Las mujeres no tienen fuerza para el trabajo en el campo, solo perjudican y atrasan el trabajo, los hombres somos más entreadores y arriesgados, deberíamos trabajar como nos enseñaron en nuestras familias y en mi sindicato; las mujeres son responsables de cocinar y cuidar la casa, de criar a los hijos, atender a su marido y ayudar en los trabajos de la agricultura [...] en la universidad sólo hay carreras técnicas, es difícil y las mujeres no van a rendir, deberían abrir otras carreras para las mujeres. (Testimonio de un estudiante de la zona del trópico de Cochabamba).*

Por otra parte, la experiencia de una estudiante señalaba:

*El estudio en la universidad está fuerte [...] en mi colegio no me han enseñado bien, yo vengo de Tarabuco, es un municipio en el departamento de Chuquisaca, soy de la cultura Yampara [...] mis compañeros se burlaban porque no sabía cómo sembrar yuca, no sabes de la producción agrícola, me decían; en mi lugar, no se produce yuca. Mis compañeros que son del trópico me criticaban por la forma de hablar el quechua y castellano; yo me quería volver a mi casa, pero los compañeros que vinieron de otras provincias de Sucre me decían, no les hagas caso nosotros te vamos a ayudar, no te desanimas. Me estoy amaneciendo estudiando y aprendiendo como producir yuca y coca. (Testimonio de una estudiante de la zona de los valles del departamento de Chuquisaca).*

Estos hechos derivaron, por un lado, en la identificación de desequilibrios e inequidades en las relaciones de género; por otro lado, pusieron en riesgo o tensión la construcción de la vida comunitaria en relaciones de complementariedad y equidad entre los estudiantes, y, finalmente, se generaron iniciativas de reflexión y cuestionamiento grupales sobre las relaciones asimétricas entre las mujeres y hombres, y se asumieron acciones tales como el respeto y la tolerancia a la diversidad de conocimientos, los acuerdos por consenso para la eliminación de comportamientos y el uso de mensajes discriminatorios y machistas, el fortalecimiento de capacidades y conocimientos de las mujeres, el cuestionamiento de estereotipos que refuerzan las relaciones de subordinación y dominación de las mujeres, la realización de eventos de reflexión sobre la descolonización y la equidad de género, el cambio de roles tradicionales en las actividades productivas, el establecimiento de normas orientadas a la participación equitativa en las organizaciones estudiantiles; todo ello con el propósito de mejorar la

calidad de las interacciones y la transformación de las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres en la comunidad universitaria.

Reciprocidad y servicio comunitario: *kawsakusunchiq khuskachasqas yanapanakuspa* (conviviremos en ayuda mutua y recíproca)

La comunidad universitaria organizada en grupos integrados por las autoridades académicas y administrativas, el personal administrativo, los docentes y los estudiantes, periódicamente y por turno fueron responsables de la realización de las siguientes tareas: limpieza de los espacios comunes (aulas, biblioteca, laboratorios, habitaciones, campos deportivos, espacios de recreación), las labores de atención y de servicio de cocina (aseo de los enseres y equipos culinarios, organización del mobiliario, distribución de la alimentación) y la preparación de la alimentación (elaboración del menú, proceso de preparación y cocimiento de los alimentos). Las actividades estuvieron enfocadas a fortalecer la convivencia y los vínculos de pertenencia a la comunidad universitaria, a compartir roles y experiencias en otros escenarios para la praxis de la reciprocidad y el valor de la convivencia comunitaria en la universidad.

*En la elección de la directiva estudiantil, los hombres querían ocupar las carteras principales; pero nuestras autoridades académicas nos hablaron de la importancia de elegir una representación siguiendo nuestros usos y costumbres, como el chacha-warmi, el nombramiento de autoridades por turno y la rotación de cargos, las decisiones por consenso, el respeto a las autoridades [...] en el congreso estudiantil nos hemos guiado por lo que aprendimos en nuestras comunidades [...] cuando nos tocó el turno al grupo, el servicio de la alimentación, nosotras le hemos enseñado a los hombres, les hemos dicho cómo tenían que hacer, y así hemos compartido las tareas y responsabilidades [...] en la universidad estamos llevando a la práctica la igualdad y el respeto entre mujeres y hombres. (Testimonio de una estudiante del Valle Bajo del departamento de Cochabamba).*

Por otro lado, un estudiante señalaba:

*Cuando teníamos que realizar el servicio en la cocina, no sabía qué hacer, me daba vergüenza y no quería participar, mis papas me decían que la cocina es para las mujeres, tú debes trabajar como tu papá [...] en la preparación de la alimentación las compañeras me dijeron que hacer, pele la yuca, corte el tomate y lave los platos [...] y con el tiempo aprendí a cocinar y*

*compartimos lindos momentos en el grupo, las mujeres son buenas para la cocina pero también los hombres podemos cocinar, trabajamos en equipo, en la universidad me enseñaron a valorar y respetar a las mujeres [...] No me gusta ser dirigente, porque tengo miedo hablar en público, a mí me gusta estudiar, pero me dijeron que por turno me iba tocar ser representante de mi carrera, así aprendemos en la universidad caminando y construyendo el sumaq yachay. (Testimonio de un estudiante de la zona altiplánica del departamento de La Paz).*

La participación y las relaciones de la comunidad universitaria en las actividades de servicio comunitario ha develado, por una parte, que el patrón patriarcal machista estaba arraigado y mediaba las interacciones entre los estudiantes y el personal administrativo y académico: la resistencia de los hombres a realizar las labores culinarias, la mofa y desprestigio del trabajo considerado como doméstico, las concepciones y posturas de liderazgo machista, la visión de exclusión de las mujeres en cargos dirigenciales, el uso y legitimación de estereotipos de roles tradicionales, por citar algunos, constituyen los aspectos del patrón señalado. Por otra parte, se configuraron escenarios de intercambio de conocimientos en los que cada estudiante mostraba sus habilidades y capacidades, y aparecieron liderazgos por la mediación de los conocimientos prácticos. De este modo, se pudo ver a las mujeres asumiendo roles protagónicos en la gestión de la cocina, a las mujeres tomando decisiones en la organización y limpieza de espacios comunes, a los hombres desarrollando capacidades culinarias y reconociendo el liderazgo de las mujeres, y otros; en este sentido, el bagaje de conocimientos se convirtió en un dispositivo de legitimación de poder y ejercicio de liderazgo, y finalmente cada actividad de servicio comunitario se constituyó en un campo real y concreto de transformación sociocultural a partir de cuestionamientos y tensiones de las relaciones, los roles y la convivencia entre mujeres y hombres de la comunidad universitaria.

### **A modo de epílogo**

La implementación del *jatun llank'ay* en la formación y gestión pedagógica de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” ha contribuido principalmente a: a) los procesos de socialización y recreación de los *yachaykuna*, y b) la interacción y convivencia entre los miembros de la comunidad universitaria. En el primer caso, la gestión de los conocimientos y su territorialización en los diversos espacios (la chacra, el laboratorio, la cocina, las áreas recreativas, el servicio comunitario y otros) han puesto de manifiesto que la praxis pedagógica universitaria

se ha sintonizado con las dinámicas de los ciclos vitales –productivos, festivos, rituales– de la vida quechua; este rasgo constituye una contribución importante de la universidad indígena, en relación a la concepción de la gestión de los *yachaykuna* y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la formación profesional. En el segundo caso, las actividades desarrolladas configuraron escenarios para develar las tensiones, las asimetrías y las complementariedades en las relaciones e interacciones entre hombres y mujeres; en estos escenarios confluyeron varios actores sociales con diversas estrategias de lucha, sus confrontaciones y antagonismos han buscado el control y dominio de poder y en ese proceso los conocimientos y saberes jugaron un papel protagónico para el posicionamiento y ejercicio de poder. En consecuencia, el *jatun llank'ay*, revalorizado como una práctica sociocultural de convivencia de los quechuas, ha sido incorporado en la dinámica de los procesos pedagógicos y en la territorialización de la gestión de los conocimientos en la universidad indígena.

Los resultados de las interacciones y convivencias de la comunidad universitaria testimonian que las mujeres atraviesan diversas situaciones de asimetrías e inequidades en su formación y convivencia con los hombres –esta constatación no es novedosa–; lo significativo está referido a los aportes de las experiencias en la universidad indígena que han posicionado de modo directo y concreto los problemas y tensiones de las relaciones entre hombres y mujeres en el ámbito de los procesos productivos, de la convivencia comunitaria y de la gestión de los *yachaykuna*. En el horizonte de la construcción de las relaciones equitativas entre hombres y mujeres, se deberán tener en cuenta otras prácticas socioculturales sostenidas por la complementariedad, la reciprocidad, el comunitarismo y la diversidad, que pueden contribuir al desarrollo de la crianza de la vida y fortalecimiento de las relaciones equitativas del Qhari-Warmi. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las prácticas culturales –sin deconstrucción crítica– pueden encubrir y legitimar relaciones de dominio y subordinación en las relaciones y convivencia en los miembros de la comunidad universitaria.

Los hallazgos de los problemas y cuestionamientos con relación a la condición y situación de las mujeres llevaron a que en la comunidad universitaria se implementaran las siguientes acciones: el apoyo a las iniciativas que profundicen los *yachaykuna* sobre las relaciones entre hombres y mujeres desde sus identidades culturales,<sup>14</sup> la realización de

---

<sup>14</sup> En 2011 se realizó una investigación diagnóstica de conocimientos actitudes y prácticas de sexualidad con los estudiantes de la universidad.

procesos de reclutamiento de personal con criterios de equidad de género, la elaboración de convocatorias de admisión de estudiantes con principios de equidad y discriminación positiva, el apoyo a los emprendimientos de trabajos de investigación con enfoque de género, la valoración de las prácticas de convivencia de respeto a la condición de género e identidad cultural, el incentivo al trabajo colaborativo y de ayuda mutua, el fomento de la participación igualitaria en las organizaciones sectoriales (estudiantiles, personal docente y administrativo); todas las cuales pueden generar sinergias para la transformación de las relaciones de género y de la convivencia de la comunidad universitaria.

De este modo, las acciones pedagógicas y la convivencia de la comunidad universitaria han revalorizado el *jatun llank'ay*, una práctica cultural importante articulada a los procesos académicos y pedagógicos de la formación profesional y la recreación de convivencia entre los miembros de la universidad. Y también el *jatun llank'ay* como un espacio y mecanismo de movilización de los *yachaykuna* para la búsqueda del *sumaq kawsay* y como un dispositivo orientado a la regeneración de las relaciones entre hombres y mujeres con criterios de complementariedad y convivencia comunitaria.

Finalmente, señalaremos algunos desafíos que contribuirán al fortalecimiento de la concepción académica y pedagógica de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca”:

La construcción del discurso y la praxis pedagógica debe profundizarse y fortalecerse en la visión y las dinámicas comunitarias de la producción, la recreación y la socialización de los *yachaykuna*, en la articulación de los conocimientos con las dinámicas productivas de las chacras, en el fortalecimiento de las relaciones de complementariedad y reciprocidad, en la crianza y regeneración de la vida y la diversidad cultural, y en el respeto y protección de la Pachamama. Estos contribuirán a la formación profesional integral y con identidad cultural sólida.

La revalorización de las prácticas culturales productivas, rituales, festivas y otras constituyen recursos potenciales para la transformación e innovación pedagógica y la regeneración de la vida comunitaria. La comunidad universitaria deberá diseñar acciones y estrategias para implementar las prácticas culturales que fortalezcan y gesten la innovación pedagógica. Se trata de arraigar el bagaje de las prácticas culturales de los quechuas para dar contenido e identidad del *sumaq yachay* en la gestión académica de la universidad.

El análisis de las relaciones de género en la universidad deberá ocurrir en un proceso dialéctico —de práctica y de reflexión— y consustancial a la dinámica sociocultural de los actores sociales, de tal modo que el *chacha-warmi*, por una parte, signifique y reivindique la equi-

dad, el equilibrio, la complementariedad y la reciprocidad en las interacciones y convivencia entre los miembros de la comunidad universitaria y, por otra parte, sea un dispositivo cultural y educativo de transformación constante de las situaciones de inequidad e injusticia entre hombres y mujeres.

## Referencias

- ANTEZANA, Luis H., *Dos conceptos en la obra de René Zavaleta Mercado: Formación abigarrada y democracia como autodeterminación*, 1991, Disponible en línea: < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/07antezana.pdf> >, Obtenido el 25 febrero de 2017.
- BACARREZA, V. H. y E. Pérez de Rada (coords.), *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano en Bolivia. El nuevo rostro de Bolivia. Transformación social y metropolización*, La Paz: SPC Impresores S.A., 2015.
- CHANT, Sylvia y Carolyn Pedwell, *Las mujeres, el género y la economía informal: evaluación de los estudios de la OIT y orientaciones sobre el trabajo futuro*, Ginebra: Oficina Internacional de Trabajo (OIT), 2008.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO, *Sin los pueblos indígenas no hay Estado Plurinacional. Situación de los derechos de los pueblos indígenas originario campesinos en el Estado Plurinacional de Bolivia*, La Paz: Editorial Greco s.r.l., 2016.
- FARAH HENRICH, Ivonne y otros, *Nuevas problemáticas de género y desigualdad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Clacso, 2017.
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, *Metodologías activas para la formación de competencias*. Valencia: Educatio siglo XXI, 2006.
- GUARDIA, Sara Beatriz, *Escritura de la historia de las mujeres en América Latina: el retorno de las diosas*, Lima: Cemhal, 2013.
- MATO, Daniel, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, 2008, Disponible en línea: < [www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/.../diversidad\\_cultural.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/.../diversidad_cultural.pdf) > Obtenido el 20 marzo de 2017.
- MEMORIAS Y TESTIMONIOS DE LOS YACHAKUJKUNA DE LA UNIBOL QUECHUA “CASIMIRO HUANCA, Sumaj Qhawariy, 2009, pp. 1-60, no publicado.
- MÉNDEZ TORRES, Georgina y otros, *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*, Guadalajara-Jalisco: Taller Editorial La Casa del Mago, 2013.
- OPORTO, Henry, *Informe de Milenio sobre la economía de Bolivia*, La Paz: Plural Editores, 2017.
- OVANDO CRESPO, Cristina Karen, “Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior”, en: Francisco López Segre, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006, pp. 143-154.
- PLAZA CLAROS, Oswaldo, *Estudio-Diagnóstico de conocimientos, actitudes y prácticas de sexualidad en la UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca”*, La Paz: Imprenta Weinberg, 2011.
- RODRÍGUEZ OSTRIA, Gustavo y Crista Weise Vargas, *Educación superior universitaria en Bolivia. Estudio nacional*, Cochabamba: Impreso en Talleres gráficos “Kipus”, 2006.
- S/A., *Información del estudio sobre el desarrollo de género Estado Plurinacional de Bolivia. Informe*. Disponible en línea: <

- [http://open\\_jicareport.jica.go.jp/pdf/12153425.pdf](http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/12153425.pdf) > Obtenido el 25 febrero de 2017.
- TINTAYA, Brayan, “Bolivia, Lucha contra la violencia de género”, en: *Publicación de la Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina*, 2014, pp. 93-119.
- VELASCO VALDEZ, Danilo, *Economía informal en Bolivia: Análisis, evaluación y cuantificación en base al enfoque monetario de la demanda de efectivo (período 1994-2014)*, 2015, Disponible en línea: <<http://www.upb.edu/revista-investigacion-desarrollo/index.php/id/article/view/6/16> > Obtenido el 25 marzo de 2017.
- WEISE, Crista, *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*, 2004, Disponible en línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139974s.pdf>> Obtenido el 25 marzo de 2017.
- Yachayninchiqta wiñachispa sumaq kawsana-paq: Apuntes para la construcción de la educación superior universitaria indígena boliviana*. Cochabamba: Unibol Quechua “Casimiro Huanca”, 2011.
- ZAMBRANA VARGAS, Jaime, Educación superior en contextos de diversidad cultural: Experiencia de la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca, en: Mónica Navarro, *Entre la práctica y la teoría: Aportes para la construcción de una gestión educativa intra e intercultural en Bolivia*, Cochabamba: Funproeib Andes, 2016, pp. 177-203.
- ZAVALETA MERCADO, René, *Lo nacional-popolular en Bolivia*. México: Siglo XXI Editores, 1986.

## Tensiones de género: del profesional indígena al indígena profesional

*Libertad Pinto Rodríguez*

### *Yuyay jap'ina*<sup>1</sup>

El acceso a centros de educación no fue un obsequio del Estado para los pueblos indígenas, sino que fue el resultado de luchas incansables, recuento de injusticias cometidas, compromiso de vida dedicada a su consecución, pero, sobre todo, persistencia de los pueblos indígenas. Recordemos que el linaje indígena del que provenimos es un linaje de fortaleza, de resistencia, de lucha y sobre todo de un coraje que ha posibilitado que personas como nosotros, hoy en día, puedan acceder a sitios como universidades o escuelas, aun cuando estas han tenido un carácter homogeneizante. El tema de la educación con pertinencia cultural y lingüística es solo una de las tantas deudas históricas que el Estado debe saldar con nuestros pueblos indígenas.

A continuación, se busca hacer hincapié en el tema de la educación y pueblos indígenas poniendo énfasis en la educación superior, en particular, en la experiencia de la Maestría en Sociolingüística, MASO, Primera versión, 2014-2015. Dicha maestría ha sido ofertada por el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Proeib Andes, en la Universidad Mayor de San Simón, UMSS, en el departamento de Cochabamba, Bolivia. El Proeib Andes ya ha trabajado anteriormente con la Maestría de Educación Intercultural Bilingüe, EIB; de hecho, la primera versión de la Maestría en Sociolingüística se llevó a cabo paralelamente a la 8ª versión de la Maestría en EIB.

La MASO tuvo el carácter de dedicación exclusiva, por lo cual funcionó mediante becas otorgadas por la Universidad de Lovaina, Bélgica, lo que posibilitó que distintos profesionales provenientes de múltiples territorios del Abya Yala pudieran concentrarse en Cochabamba. Asimismo, en el presente trabajo se plantea repensar el tema género en función de nuestras culturas y que este concepto no se circunscri-

---

<sup>1</sup> Estas palabras del quechua o runasimi vienen a interpretarse como “recuperemos nuestro conocimiento” o “reclamemos nuestro conocimiento”. Este es, coincidentemente, el nombre de un proyecto de alfabetización con mujeres andinas, llevado a cabo por la Unicef en Bolivia –iniciado en 1992– y también es el nombre de un disco con canciones en quechua, producido por la artista Luzmila Carpio en 1990.

ba solo a la mujer. Por otro lado, el presente trabajo tiene algunos indicios autobiográficos, pues hablo como parte de una de las experiencias de educación superior y pueblos indígenas en Latinoamérica.

### Contextualización

El Proeib Andes –Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos– ha trabajado desde 1998 con ocho versiones de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, MEIB. Actualmente, se encuentra culminando la 9ª versión de la MEIB; entre los matriculados usualmente participan indígenas profesionales y no indígenas de diversos territorios del Abya Yala.

En este sentido, el Proeib Andes tiene una trayectoria considerable en el trabajo con maestrantes provenientes de diversos territorios como muestra el cuadro siguiente:

**Tabla 1. Relación de estudiantes por países en el Proeib Andes, 1998 - 2009**

País	Cantidad de estudiantes	% de estudiantes por países			% de	
			Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Bolivia	94	51 %	40	54	42,5	57,5
Perú	39	21 %	13	26	33,0	67,0
Chile	18	9 %	12	6	67,0	33,0
Ecuador	12	7 %	3	9	25,0	75,0
Colombia	9	5 %	1	8	11,0	89,0
México	9	5 %	5	4	55,0	45,0
Argentina	3	2 %	1	2	33,0	67,0
Total	184	100%	75	109	41,0	59,0

Fuente: Inge Sichra, p. 69.

En el cuadro anterior vemos la afluencia por cada país, fundamentalmente Chile y México en el caso de las mujeres; Colombia y Ecuador en el caso de los hombres, aunque el cuadro presenta datos solo hasta 2009, posterior a ese año se continuaron con otras versiones.

Teniendo esa trayectoria y experiencia en el trabajo con indígenas y no indígenas provenientes de diferentes contextos del Abya Yala es que, en 2014, el Proeib, con la cooperación de la Universidad Católica de Lovaina, decidió abrir la Maestría en Sociolingüística, MASO, destinada de igual manera a indígenas profesionales así como a otros profesionales que trabajen con pueblos originarios. La MASO fue concretada con el objetivo principal de “contribuir con la formación de profesionales indígenas especializados en el ámbito de la sociolingüística con orientación a la planificación lingüística y la revitalización de

las lenguas indígenas”.<sup>2</sup> Es así que, paralelamente a la primera versión de la MASO, se llevó a cabo la octava versión de la MEIB, para 2016 se comenzó con la segunda versión de la MASO y la novena versión de la MEIB, ambas concluirían a fines del 2017 con la defensa de la tesis.

La primera versión de la MASO se llevó a cabo en Cochabamba (Bolivia) durante el 2014-2015 y tuvo la siguiente cantidad de matriculados:

**Tabla 2. Cantidad de matriculados en la MASO, 1ª versión - 2014-2015**

N°	Sexo	Matriculados	Culminación de estudios	Titulación
1	Mujeres	16	16 %	16,0 %
2	Varones	8	8 %	7,0 %
3	Total	24	100 %	95,8 %

Fuente: elaboración propia.

A la fecha, existe un hermano que no ha defendido la tesis; en cuanto al resto, se ve una tasa de conclusión elevada. En cuanto a la pertenencia o trabajo con un pueblo originario de los diferentes países, se tiene el siguiente cuadro:

**Tabla 3. Pertenencia y/o trabajo con un pueblo originario**

N°	Nación indígena	Lengua	Asentamiento	Mujeres	Varones
1	Totonaco	Totonaco		1	0
2	Tseltal	Tseltal	México	0	1
3	Maya Yucateco	Maayat'aan		1	0
4	Nasa	Nasa Yuwe		1	0
5	Wounan	Woumeu	Colombia	1	0
6	Awajún	Awajún	Perú	0	2
7	Aymara	Aymara o Arusimi		3	0
8	Mojeño trinitario	Mojeño trinitario		1	0
9	Mojeño ignaciano	Mojeño ignaciano	Bolivia	2	0
10	Quechua	Quechua o Runasimi		5	3
11	Yurakaré	Tabuybu		1	2
Total				16	8

Fuente: elaboración propia.

Cada uno de los hermanos maestrantes, cuya pertenencia o trabajo se muestra en el cuadro anterior, pudo realizar sus estudios presencialmente en Cochabamba gracias a las becas que la Universidad de Lovai-

<sup>2</sup> Disponible en línea: <<http://programa.proeibandes.org/>> Fecha de consulta: 10/03/2017.

na facilitó, y eso mismo permitió que pudiéramos dedicarnos tiempo completo a la maestría.

### Los conflictos de la educación superior

El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, garantiza una educación con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas. En Bolivia todavía son muy escasos los índices de profesionales indígenas, sobre todo de aquellos pueblos asentados en tierras bajas, vale decir, las regiones amazónica, chaqueña y oriental del país.

Es de poca trayectoria la profesionalización de nosotros los indígenas, como indica Machaca: las universidades no se edificaron pensando en los indígenas:

*Seis de las once [actualmente doce] universidades públicas y autónomas que hoy funcionan en Bolivia se crearon antes de la conclusión del siglo XIX y las restantes cinco desde mediados del siglo XX hasta el presente. Las primeras se fundaron con el propósito de satisfacer, fundamentalmente, las demandas educativas de criollos y mestizos que estaban relacionadas con el ejercicio y mantenimiento del poder económico y político que poseían. Los indígenas, por diseño, estaban excluidos de este tipo de educación porque ni siquiera tenían acceso a la educación primaria y secundaria.<sup>3</sup>*

De hecho, lo que normalmente ocurre en nuestro contexto es que los indígenas jóvenes que quieren profesionalizarse son absorbidos y mimetizados por el sistema universitario.

Provengo de una familia con ascendencia materna y paterna quechua. Mi papá nació en Morochata, que está en la provincia Ayopaya, Cochabamba, aunque mi abuela había migrado de Toco hacia ese lugar cuando se concubinó con mi abuelo. Mi abuela paterna era monolingüe quechua y mi abuelo paterno, bilingüe quechua-castellano, su castellanización fue más fuerte cuando lo enrolaron como soldado en la guerra del Chaco. Por otro lado, mi madre nació en Oruro, aunque mi abuela materna provenía de un pueblo quechua llamado Independencia, que está también en Ayopaya; ella también era monolingüe quechua, eso sí, fruto del contacto con la ciudad había aprendido un poco de castellano, aunque yo siempre la había oído hablar en quechua prioritariamente. Mi abuelo materno también era quechua; trabajó en las minas de Oruro.

<sup>3</sup> Guido Machaca, *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*, La Paz: Plural Editores, 2010, p. 27.

Yo nunca reconocí abiertamente estos aspectos que acabo de mencionar ni los profundicé en el transcurso de todos mis estudios del bachillerato ni de la licenciatura y esta situación es muy repetida en nuestro contexto. Hay una invisibilización del ser indígena y su lengua, aunque esto haya cambiado un poco en los últimos años: hoy, en Bolivia está de moda hablar de lo indígena y lo intercultural, aunque no se tengan políticas prácticas para trabajar el tema.

En la licenciatura de Comunicación Social que realicé en la Universidad Mayor de San Simón, UMSS, se llevaba la asignatura de Quechua, que solo era por un semestre y a nivel básico, cuatro horas académicas por semana, es decir, algo totalmente insuficiente. Ese fue el único acercamiento que tuve a nivel de estudios de licenciatura con mi lengua. Hasta ese entonces, no entendía la necesidad de llevar la asignatura de Quechua más que como un instrumento para el desempeño laboral.

De igual manera, otra de nuestras compañeras de la Maestría, quien amablemente se dispuso a una entrevista para este trabajo, decía, al respecto de si en la licenciatura de Lingüística, en la UMSS, ella se había reconocido como quechua:

*Para nada, un poco cuando ya empecé a trabajar, pero en la licenciatura no, ¡uh!, eran otras mis ideas. Mi idea era más especializarme en algo, trabajar en algo, otra forma de vida ¿no? y el quechua estaba como; “es algo que sé”. De hecho, no se avanza mucho en quechua en mi carrera, teníamos cuatro quechuas, el Quechua I era fácil, el II he dado de mesa, el III también he dado mesa, al IV le di otra oportunidad porque parecía interesante el programa, pero resultó frustrante y aprobé y listo. De repente estaba trabajando en la [licenciatura de] EIB, pero ahí enseñaba redacción que es lo que me gusta mucho y bueno, ahí ya un poquito ¿no?, derecho de los pueblos, de los quechua hablantes, eso era en las reuniones de los docentes porque antes habían más reuniones ahí, como era un programa vigente todavía, entonces escucharles sus discursos un poquito ya me sensibilizó pero todavía estaba yo y los quechuas, yo y ellos, o sea ellos y yo, no era un nosotros.<sup>4</sup>*

Como se ve en la anterior cita, incluso en la carrera de Lingüística, las asignaturas referentes a la lengua quechua no satisfacen las expectativas de Tania, quien tiene una competencia comunicativa fluida en el quechua. Como también se ve en su caso, en la licenciatura ella no había trabajado el aspecto identitario, histórico y epistémico quechua.

<sup>4</sup> Entrevista TR, Cochabamba, 04/05/17, resaltado propio.

En medio de ese panorama, acceder como becarios a una maestría pensada exclusivamente para indígenas profesionales y otros que trabajen con pueblos indígenas implicó repensar nuestras identidades, nuestras historias y nuestras lenguas. Ante todo, repensar la responsabilidad que tenemos como parte de pueblos indígenas cuyas lenguas están en peligro de extinción, ya que las generaciones jóvenes, es decir, nuestras generaciones, están dejando de expresarse en las lenguas indígenas y, por ende, está en juego la transmisión intergeneracional. Esta situación ha sido uno de los aspectos positivos de la Maestría en Sociolingüística que oferta el Proeib y es coincidente con la recomendación C3 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, que indica:

*Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.<sup>5</sup>*

La UMSS no es una universidad nueva, es una de las primeras universidades en Bolivia que viene funcionando desde 1832; sin embargo, hasta ahora no puede afrontar con pertinencia la diversidad cultural que se halla entre los estudiantes que acoge. En 2009 se llevó a cabo un encuentro sobre *Perspectiva intercultural de género en la educación superior* en la Facultad de Humanidades de la UMSS, en la que un dirigente estudiantil afirmaba:

*Cuando yo llegué a la universidad el 2004, casi yo no escuchaba hablar de la interculturalidad en la educación superior, tal vez se decía de que había algunos quechua hablantes o quechua parlantes, pero lo que no se ha dado es la educación intercultural en la educación superior.<sup>6</sup>*

<sup>5</sup> Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), *Declaraciones y plan de acción - Perfiles Educativos*, Vol. XXXI, N° 125, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, 2009, p. 6.

<sup>6</sup> Pablo Caramachi, "Experiencia y propuestas estudiantiles respecto a la perspectiva intercultural de género en la educación superior: el programa de admisión especial, PAE", en: Inge Sichra, *Perspectiva intercultural de género en la educación superior. Intercambio de experiencias y construcción de propuestas. Nicaragua, Bolivia, Noruega, Cochabamba*: Editorial Kipus, 2010, p. 45.

En medio de ese panorama, nos ponemos a pensar cómo gestar procesos revolucionarios en universidades reaccionarias,<sup>7</sup> donde se cambie el multiculturalismo por la interculturalidad, donde los conocimientos de nuestros pueblos originarios sean tan importantes como el conocimiento científico. Ese contexto resalta al Proeib y su oferta de maestrías en Sociolingüística y EIB como uno de los pocos espacios que se centran en los procesos indígenas dentro de la UMSS. No obstante, de una forma u otra, el Proeib, al estar dentro de la UMSS, se ve subyugado por sus procesos administrativos y burocráticos, lo que le generan aspectos positivos y negativos.

Entre los aspectos positivos que hay que resaltar en la MASO está una reflexión autobiográfica inicial que se realizó a inicios del 2014. Aquella vez fue una de las primeras experiencias en las que me pensé como parte de un pueblo indígena y la tradición quechua a la que perteneczo, el tipo de educación que he recibido y demás, pero fue recién a los 25 años. Sin embargo, en aquella maestría yo no ingresé para trabajar con los quechuas, que sería lo más lógico; decidí ingresar postulando para el trabajo con la nación yurakaré, que está en tierras bajas. Esta decisión personal se debía a que anteriormente había trabajado con ellos y sabía que, frente a la realidad quechua, la realidad yurakaré era más desfavorable. Si bien ambos pueblos se encuentran amenazados, pues sus lenguas están en peligro de extinción, tienen problemáticas socioculturales y económicas, sabía que los yurakarés tienen contados profesionales, porque en su contexto los jóvenes con mucha dificultad logran acceder y concluir la primaria. Para que se comprenda mejor la proporción entre los pueblos, resaltamos lo siguiente; el censo de población y vivienda de 2012, con las críticas que mereció, indica que, en Bolivia, de los 10.059.856 habitantes, 1.837.105 son quechuas, así como 6.043 personas se habrían autoidentificado como yurakarés y 733 como yurakaré-mojeño.<sup>8</sup>

Por otro lado, como se ha mostrado al principio, la conformación de los estudiantes de la Maestría era diversa, pues provenían de diversos territorios del Abya Yala, lo que tenía aspectos positivos y negativos a la vez. Positivo pues mediante el testimonio de nuestros hermanos nosotros pudimos evidenciar parte de la realidad de los pueblos indígenas del Abya Yala y negativo porque muchas veces no nos permitía centrarnos en un contexto específico. Una de las áreas trans-

<sup>7</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Videoconferencia: epistemologías del sur en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina*, 2012, Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c>> Fecha de consulta: 10/03/2017.

<sup>8</sup> Disponible en línea: <<http://datos.ine.gob.bo/binbol/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPV2012COM&lang=ESP>> Fecha de consulta: 10/03/2017.

versales en los módulos era la de Lengua Indígena, que nos permitía enfatizar levemente en la morfología y fonología de nuestras lenguas. Aunque, a decir verdad, nuestra práctica seguía el fin de la revitalización o mantención de nuestras lenguas, de hecho, en nuestra maestría, hubo una hermana aymara, Adelita y dos hermanos quechuas, Ariel y Daniel, que redactaron toda su tesis en aymara y quechua respectivamente. Por otro lado, todas nuestras tesis han sido realizadas con pueblos originarios, abordando el tema de la lengua.

El trabajo de tesis estaba contemplado como parte de los dos años de la Maestría, lo que nos ha permitido que, a la fecha, 23 de 24 maestrantes hayamos concluido los estudios. El trabajo de la tesis ha posibilitado una reflexión más personal, pero también el trabajo con pertinencia cultural en el contexto mismo de nuestros pueblos, en directo contacto con su realidad misma. Por otro lado, uno de los aspectos negativos es que, durante los módulos, si bien hablábamos sobre la realidad de nuestros pueblos, aún no podíamos vencer la visión tradicional de la educación enfrascada entre cuatro paredes, no había un contacto más estrecho y directo con el día a día de las comunidades. Coincidiendo con esto, Tania nos habla sobre si se había trabajado coordinadamente con los pueblos indígenas: “Eso sería una de las debilidades de la Maestría, ha trabajado mucho sobre identidad, etnicidad, derechos y todo lo demás, pero no ha interactuado [...] tal vez el único contacto ha sido en nuestras tesis donde nos hemos ido al campo”.<sup>9</sup> En la misma línea, Ross, otra de nuestras compañeras, decía:

*Creo que no hubo un trabajo coordinado con los pueblos y mucho menos se tomaron en cuenta sus demandas, cada quien fue donde pudo. Al parecer, al PROEIB aún le falta fortalecer los lazos con los pueblos indígenas y así, coordinar y trabajar acorde a las demandas y necesidades de los pueblos indígenas. Porque en la maestría, al menos en nuestra versión cada uno fue buscando su camino en relación a las demandas de su pueblo como pudo.<sup>10</sup>*

Al margen de lo anterior, hay que resaltar el cambio de actitud que se generó en nosotros, ya sea por la interacción con los docentes de la maestría, por la interacción entre las diferentes realidades de los pueblos indígenas que eran representadas por cada maestrante o por actividades autogestionarias, como también reafirma Ross: “La maestría me ayudó a fortalecer, repensar y consolidar mi sentir como indígena, valorar tanta riqueza cultural, lingüística y de conocimiento que

<sup>9</sup> Entrevista TR, Cochabamba, 04/05/17.

<sup>10</sup> Entrevista RA, Cochabamba, 04/05/17.

poseen los pueblos indígenas. El asumir parte de mi vida cotidiana y transmitir la lengua”.<sup>11</sup> A partir de esta experiencia, Ross profundiza en la importancia de la transmisión intergeneracional de la lengua indígena y se considera una madre revitalizadora de la lengua quechua.

### Aclaraciones sobre la perspectiva de género

A propósito del encuentro para el que se pensó este trabajo, que tiene que ver con educación superior, pueblos indígenas y género, queremos hacer algunas aclaraciones, ya que en nuestro contexto es recurrente el hecho de caer en dos tergiversaciones. Por una parte, apenas se pronuncia el término *género*, el imaginario social lo asocia directamente a *mujer*, como si los varones no tuvieran nada que ver con el género. Pensamos que el tema de género hace referencia a aspectos relacionales de los géneros existentes, que no incluye solo a mujeres sino también a varones y, dentro de esa lógica, también a la comunidad GLBT que en el 2016 ha logrado el reconocimiento oficial de la identidad de transexuales y transgénero mediante la Ley de Identidad de Género N° 807. Esta perspectiva de asociar género exclusivamente con mujer proviene de una corriente de los ochenta, como se indica a continuación:

*Algo similar ocurre cuando la palabra género sustituye a mujeres. Joan Scott (1990) señala que es frecuente en publicaciones e investigaciones históricas hablar de “género e historia”, cuando en realidad son estudios de historia de mujeres. [...] Lo anterior no quiere decir que tanto las investigaciones macrosociales como las históricas, los estudios de caso, etc., que describen en un momento determinado aspectos de las condiciones de vida de las mujeres o de las mujeres y de los varones no sean útiles, correctas y necesarias. Pero la categoría género es algo más y requiere de dar espacio a la búsqueda de sentido del comportamiento de varones y mujeres como seres socialmente sexuados.*<sup>12</sup>

Estamos de acuerdo con la sentencia de que la categoría género es algo más y que no implica solo a mujeres, como se indica; “El género es el sexo socialmente construido”,<sup>13</sup> como tal, la aseveración hace referencia a la construcción social de sistemas de poder en torno a uno u

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> Teresita de Barbieri, *Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica*, en: *Revista Debates en Sociología*, N° 18, Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales, 1993, p. 6.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 5.

otro género, poder que muchas veces cae en asimetrías de un género sobre otro y se convierte en dominación reproducida y muchas veces legitimada por los sistemas sociales.

Además de lo anterior, es necesario hacer énfasis en la comprensión del título del presente trabajo, que hace referencia a *tensiones de género*. Queremos comprender *tensiones* en la siguiente línea: “Cuando hablo de tensiones me refiero a puntos de vista diversos e incluso contradictorios que tienen los varios actores [...] Estas diferencias de opinión en el análisis también se traducen en opciones distintas que surgen a la hora de hacer recomendaciones [...]”.<sup>14</sup> Justamente, esta comprensión de *tensiones* ayuda a problematizar la cuestión de género y entenderla como circunscrita a un determinado contexto. Respecto a lo anterior, la segunda tergiversación común en nuestro contexto se refiere a que se generalizan las teorías de género existentes, como si fueran válidas para todo el mundo, cuando el tema de género debe ser leído y circunscrito en función del contexto cultural al que se hace referencia. Es decir, las concepciones de género en nuestros pueblos originarios son abordadas de diferente manera y, evidentemente, hay una mediación cultural que no es respetada al tratar de interpretar esa realidad según enfoques de género foráneos. En cuanto a esto, aún es escasa la producción sobre teorías de género desde la lógica de nuestros pueblos indígenas, pero hay discusión al respecto de cómo se entiende el tema de *género* en los pueblos indígenas y desde ellos. Esto se evidenciará más adelante mediante las citas de algunas entrevistas.

Habiendo realizado las anteriores aclaraciones, queremos comentar un poco nuestra experiencia en la maestría sobre este asunto del género. Como hemos visto anteriormente, en clases las mujeres duplicábamos en número a los varones, aunque ese asunto no es relevante si lo comparamos con el aspecto interactivo entre varones y mujeres; varias de nuestras compañeras eran madres de familia, pero la maternidad no fue obstáculo para que puedan concluir con los estudios. Siete de las dieciséis mujeres matriculadas en la maestría en ese momento eran madres de familia, y hacemos énfasis en este hecho porque muchas veces la crianza de los hijos recae principalmente en la mujer más que en el hombre. En ese momento, cinco de los ocho varones eran padres de familia. En la maestría, habíamos adoptado la figura de la *comunidad de aprendizaje*; con ella hemos tratado de ejercitar el *ayni*, que es comprendido como la reciprocidad o ayuda mutua. Por

---

<sup>14</sup> Ignacio Hernaiz, Erick Sanjinés y Verónica Villarán (comps.), *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina*, Buenos Aires: Unesco, 2005, p. 329.

lo mismo, habíamos generado una conciencia de llevar a cabo eventos y apoyar iniciativas que tuvieran que ver con la visibilización de nuestros pueblos indígenas y sus lenguas, al margen de las horas que dedicábamos a las clases. Esta comunidad de aprendizaje era extensiva o incluía muchas veces a los hijos de los maestrantes mediante las diversas actividades que organizábamos.

Si bien las clases teóricas se daban en la mañana, la tarde estaba destinada a las prácticas; en medio de toda esa agenda abríamos un espacio para organizar eventos que incluyeran a la sociedad en general y a la comunidad universitaria en particular. Entre algunas de las actividades que habíamos organizado estaban las sesiones de intercambio de saberes entre los estudiantes, gastronomía de nuestros pueblos, *q'uwa*<sup>15</sup> en los primeros viernes, festival de poesías en lenguas indígenas, revalorización de juegos y actividades lúdicas de nuestros pueblos y teatro en lengua indígena, y casi al final de la maestría habíamos decidido pedir los primeros quince minutos de las clases para aprender de manera autogestionaria sobre la diversidad de lenguas que había en la sala.

En cuanto a esto, uno de los aspectos que siempre nos llamó la atención fue el de nuestras compañeras maestrantes que eran madres de familia, ya que normalmente ellas se hacían cargo de los hijos, lo que no pasaba mucho con nuestros compañeros que eran padres de familia, ya que normalmente sus hijos se quedaban con sus esposas. Muchas veces, estas compañeras tenían que lidiar con el tiempo para la maestría, tiempo para sus hijos y tiempo para los trabajos asignados, a diferencia de nosotras las solteras. Sobre lo dicho, Tania nos comenta su experiencia como madre de familia, además de su percepción sobre otras compañeras de maestría:

*Tenía que leer más y restar el tiempo en casa y así, eso fue, o sea el tiempo ¿no?, bueno yo había planificado media día y otro rato con las lecturas en la noche y en las tardes estar en casa con los niños, era la idea, pero no. Me pasaba las tardes leyendo y en las noches ya un poquito con los niños y quienes han sentido más eso, ha sido mi hijo, el pequeño. [...] me ha quitado tiempo con los niños y ese ha sido otro de los conflictos, además del tiempo de estar con los niños, a pesar que mi esposo me ha ayudado, yo no sé cómo les ha ido a Adelita o a Virginia porque ellas no tenían quién les apoye.*<sup>16</sup>

<sup>15</sup> El Diccionario de la Nación Quechua define *Q'uwa* como: "Sahumerio; artemisa, incienso a una virgen o santo" (Plaza & Fuentes, s/a, p. 243). El sahumerio se suele ofrendar principalmente a la Pachamama o Madre Tierra, como acto de agradecimiento y reciprocidad.

<sup>16</sup> Entrevista TR, Cochabamba, 04/05/17.

Estos eran algunos aspectos que había que sopesar, pero, por otro lado, también estaba la concepción de la comunidad de aprendizaje, basada en prácticas colaborativas entre nosotros. La comunidad de aprendizaje también fue un espacio para discutir el tema de género. En muchas de las familias se reproducían sistemas asimétricos de poder entre parejas que no iban de acuerdo con la concepción de los pueblos indígenas. Por eso, hacíamos referencia a repensar el tema de género desde los pueblos indígenas, de esta manera, por ejemplo, salía una charla interesante:

*Alguna vez charlábamos con Carlos, no sé si fue contigo más. Carlos, Rosita y yo creo que estábamos conversando y él decía, porque Rosita es muy feminista ¿no ve?, yo también, bueno yo un poquito he bajado los humos desde que tengo hijo porque hasta antes de tener hijo yo era muy feminista ¿no? Pero también esto de la Maestría me ha hecho ver que para la cultura quechua no es ¿quién vale más?, ¿quién vale menos?, para los quechuas son dos, siempre dos. Un hombre soltero, por ejemplo, en el pueblo de mi esposo, a un hombre soltero no le pueden ni prestar dinero y no tiene prestigio, no tiene estatus, no tiene nada si es soltero y cuando se casa recién, recién la gente le puede prestar dinero, la gente lo respeta ¿no? Si se divorcia ¡olvídate!, es muy fuerte, muy fuerte y creo que por eso mi esposo no se divorcia jajaja, es muy fuerte, cuando un hombre se divorcia es ch'ulla ¿no ve?, entonces otra vez empieza a ser no confiable, no le prestan dinero y no tiene prestigio. Aquí en la ciudad no es así, soy soltero ¡uh, soltero! Pero allá no y está muy vigente esto.<sup>17</sup>*

El término *ch'ulla* que usa Tania es una palabra del idioma quechua o runasimi que significa “impar, le falta su pareja; uno nomás”.<sup>18</sup> En esto, se devela levemente la percepción de género desde nuestra cultura quechua, que también está presente en el mundo aymara. Mientras que en aymara se hace referencia a *chachawarmi*, en el quechua aludimos al *qhariwarmi* como la relación hombre-mujer, *chacha* y *qhari* como energía masculina y *warmi* como energía femenina, aunque esta es una afirmación reducida, pues la expresión implica más aspectos. Continuando con el término *ch'ulla* al que refería Tania, también se puede comprender lo siguiente:

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> Pedro Plaza y Mario Fuentes, *Qhichwa Suyup Simi Pirwan. Diccionario de la Nación Quechua. Ñancharisqa Simikuna*, Cochabamba: Consejo Educativo de la Nación Quechua, Cenaq, s/a, p. 64.

*De acuerdo a esta concepción ningún ser es único (ch'ulla), ni está aislado del mundo. Todo lo que existe, tiene imprescindiblemente su par, su opuesto complementario, su compañero (wawqe). El término yanantin (Runa Simi), describe esta relación de opuestos complementarios con mucha precisión. La raíz yana es polisémica, algunos de los sentidos que se le pueden atribuir son: ayuda, equivalente, complemento). Por último, el subfijo “ntin”, es un inclusivo, que confiere a la raíz el carácter relacional de inclusión de una cosa respecto a la otra, que podría ser traducido como: unidos, vinculados, unánimes, inclusive en un sentido amoroso. En sentido más amplio, cooperación, unidad en el plano del ser.<sup>19</sup>*

Desde esta perspectiva, estos pares opuestos se complementan y por ello también el número 2 es muy significativo en nuestra cultura y sus múltiplos también. Por ello, muchas veces se prefiere, por ejemplo, un año par para casarse y no uno impar; existe el pensamiento de que el casarse en año par es buen augurio y que esa relación va a durar y no así si el casamiento se da en año impar. Un periódico dice algo parecido a lo que aquí comentamos, aunque hace alusión (lo que merece nuestra crítica) a la superstición para explicar esta elección:

*La superstición es un preponderante a la hora de casarse. Las parejas prefieren hacerlo en años pares. Según la creencia popular hacerlo así trae prosperidad, felicidad en el matrimonio y la convicción de que nunca se disuelve. Por el contrario, se cree que juntarse en un año impar trae mala suerte.<sup>20</sup>*

Por otro lado, un periódico del Perú, país que en gran medida comparte nuestra cultura andina, dice:

*Las parejas juliaqueñas eligen los años pares y en especial el mes de agosto para formalizar su situación conyugal, porque, según las creencias y costumbres andinas, a las personas que se casan en estas fechas les va bien.<sup>21</sup>*

<sup>19</sup> Félix Cárdenas, Idon Chivi, Sandro Canqui y Francisca Alvarado, *Despatriarcalización y Chachawarmi. Avances y articulaciones posibles*, Ministerio de Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización, Agruco, La Paz: Plural Editores, 2013, p. 51.

<sup>20</sup> Periódico *El País*, *Año par, hay más matrimonios pero también más divorcios*, 14 de septiembre de 2014. Disponible en línea: <<http://www.elpaisonline.com/index.php/2013-01-15-14-16-26/sociedad/item/139454-ano-par-hay-mas-matrimonios-pero-tambien-mas-divorcios>>.

<sup>21</sup> *Diario Correo*, *Personas prefieren casarse en Agosto por ser el mes caliente*, 16 de julio de 2012. Disponible en línea: <<https://diariocorreo.pe/ciudad/personas-prefieren-casarse-en-agosto-por-ser-e-250712/>>.

Volviendo a las declaraciones de Tania, ella menciona que, por ejemplo, un soltero no es tomado en cuenta y peor le va si es divorciado. Esto se debe en cierta manera a la plenitud de la persona, se puede ver que en las culturas aymara y quechua se habla de la persona plena, de cómo uno se hace persona. A continuación, se presenta una breve explicación:

*La persona en sentido pleno es el Jaqi (Aymara) y Runa (Runa Simi), que es el resultado de la pareja humana: chachawarmi (Aymara) y qhariwarmi (Runa Simi). Los términos que designan el proceso en lengua indígena también son profundamente esclarecedores y marcan el carácter del paso, tránsito de una condición previa a otra nueva a través de un rito de paso, una suerte de puente (chakana). De hecho, el matrimonio, formar pareja en Aymara es jaqichasiña (hacerse persona), en Runa Simi el mismo término, con idéntica significación, es runayana. A partir de su constitución como persona, la pareja puede adquirir responsabilidades como familia, recibir tierra en el territorio de la comunidad, y sobre todo, se habilita para el thakhi (camino), el sistema de cargos con responsabilidades progresivamente mayores, pensados para servir al colectivo. La complementariedad de la pareja humana corresponde a una concepción dual del cosmos, que es el criterio válido también para la sociedad, en todas las escalas.<sup>22</sup>*

Como se lee, son concepciones propias de estas culturas, a partir de las cuales se puede dar una explicación a la relación de géneros en ellas. Estas prácticas y concepciones culturales están cada vez más ausentes en las generaciones jóvenes, que se apropian de otras concepciones y las resignifican, en gran medida gracias a la globalización. Asimismo, hay que tener en cuenta lo que se visibiliza y lo que no, en la relación de roles que se dan desde otras culturas, si bien en la MASO no se ha profundizado sobre el tema de género —que es una de sus falencias quizá—, estas reflexiones han surgido más desde abajo, desde la propia comunidad de aprendizaje de los maestrantes y de los contextos a los que pertenecen, tal como se indica a continuación:

*La mujer tiene ciertos roles, por ejemplo, el hombre tiene que trabajar duro en la chacra ¿no? Y la mujer es la que administra el dinero, en el caso de la familia de mi esposo, o sea todas las mujeres agarran el dinero y los varones nunca tienen [...] porque mi suegra por ejemplo, ella tiene el dinero y mi suegro se ruega “¡ya pues, voy a ir a tomar!, dame diez pesitos, así”, tie-*

<sup>22</sup> Félix Cárdenas, ob. cit., p. 58.

*nen plata ¿no?, pero se ruega por diez pesitos y mi suegra le da cinco para tu ch'uqu suficiente, ¿para qué más quieres?, pero por ahí voy a querer dos, ¡no, vas a aguantar! Ahí ves roles diferentes [...] Mi suegra para ser padrinos, para prestar dinero, el que tiene la palabra es mi suegro, o sea, él tiene que hacer la transacción, pero no puede decidir solo.*

*[...] Pero si lo ves desde afuera, si tú vas y conversas, mi suegro es el que va a hablar y mi suegra está calladita ahí, no dice nada, nunca va a decir nada ella, jamás va a contradecirle a mi suegro o algo así, delante de la gente y es porque ya hablan ellos. Digamos para que vengan a ser padrinos y entonces le están hablando a mi suegro, pero una noche antes, ellos ya sabían y han conversado. Para tratar temas de género es como te dije ¿no? Hay que pensar muy bien en las cosas que se ven y en las cosas que hay por debajo porque para muchas feministas por el hecho de que, digamos, en una reunión una mujer no hable es ya, se está arrinconando a las mujeres ¿no ve?, pero al otro lado está eso, que ya ha conversado con el marido y el marido está teniendo un rol ahí, un rol de vocero.<sup>23</sup>*

Tampoco se busca esencializar o romantizar las culturas indígenas, porque también tienen sus propias tensiones y dialécticas. De lo que sí estamos seguros es de que hay que leer el tema de género desde el referente cultural y contextual que corresponda. A pesar de que pertenecemos a la cultura quechua, la red de relaciones que se indica en la cita no es válido para todos los quechuas, ya que hay múltiples identidades quechuas y, por tanto, múltiples relatos y concepciones.

Por otro lado, Ross nos hacía referencia también a una de las dificultades que tienen las mujeres indígenas que no están afiliadas a alguna organización y que quieren optar por alguna de estas ayudas de estudio:

*Qué de aquellas mujeres indígenas que, siendo indígenas, por la falta de representación de organizaciones indígenas, no pueden acceder a la beca. Para mí fue muy difícil comprender que, siendo indígena, las organizaciones ponen muchas trabas para reconocerte como tal.<sup>24</sup>*

En su cuestionamiento, se hace énfasis en las tensiones que existen también entre los propios indígenas y las organizaciones conformadas por ellos. En el discurso anterior se entrevé que, para acceder a estas

<sup>23</sup> Entrevista TR, Cochabamba, 04/05/17, resaltado propio.

<sup>24</sup> Entrevista RA, Cochabamba, 04/05/17.

becas, no basta con autoidentificarte como indígena, sino que hay una necesidad de que un otro te legitime como tal pero que, además, lo haga por escrito, es decir, certifique.

### **La yapa: ¿Qué otros impactos se generaron gracias a la MASO?**

La MASO, en su primera versión, como dijimos anteriormente, concluyó en 2015. Muchas veces surgen preguntas como qué están haciendo las personas que pasaron por este tipo de experiencias, pero no siempre se tienen informes sistematizados del impacto que se generó con este tipo de iniciativas. Sin embargo, en nuestro caso podemos afirmar que nuestra comunidad de aprendizaje construido durante la maestría ha posibilitado que podamos visionar un proyecto común entre algunos de los exbecarios. Al año siguiente de la conclusión de la maestría, 2016, nos habíamos reunido once exbecarios del Proeib, preguntándonos cómo podemos seguir coadyuvando a nuestros pueblos y sus lenguas. De esa manera, en noviembre de 2016 nació el colectivo que después se llamaría Centro Indígena de Investigaciones Taki Unquy, en honor al movimiento de resistencia indígena frente a la colonización española, surgido en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú. Este colectivo está conformado en su cabalidad por exbecarios del Proeib, ya sean de la Maestría en Sociolingüística, primera versión, o de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, octava versión. Sus componentes no son solo de Bolivia, sino de otros territorios del Abya Yala. Así, tenemos compañeros de México, Colombia y Perú que aportan a las luchas de este colectivo. Mediante este proyecto buscamos visibilizar nuestros pueblos indígenas y sus lenguas, así como replantear el tema de la investigación a partir de los pueblos indígenas y reflexionar sobre pluralismo epistemológico, género, educación y lenguas, entre otros temas.

Aunque este pequeño artículo no alcance para explicar a profundidad las vivencias que hemos tenido, hemos tratado de demostrar el cambio que la maestría generó en nosotros que, aunque éramos indígenas, habíamos sido homogeneizados y mimetizados por la licenciatura, salvo sus contadas excepciones. A raíz de nuestro trabajo e iniciativas, concluimos con la pregunta ¿cuál es el futuro de nuestras lenguas y pueblos indígenas?

## Referencias

- ANSIÓN, Juan y Fidel Tubino, *Educación intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, Lima: Fondo Editorial, 2007.
- CARAMACHI, Pablo, "Experiencia y propuestas estudiantiles respecto a la perspectiva intercultural de género en la educación superior: el programa de admisión especial, PAE", en: Inge Sichra, *Perspectiva intercultural de género en la educación superior. Intercambio de experiencias y construcción de propuestas*. Nicaragua, Bolivia, Noruega, Cochabamba: Editorial Kipus, 2010, p. 45.
- CÁRDENAS, Félix; Idon Chivi; Sandro Canqui y Francisca Alvarado, *Despatriarcalización y Chachawarmi. Avances y articulaciones posibles*. Ministerio de Culturas y Turismo. Viceministerio de Descolonización. Agruco, La Paz: Plural Editores, 2013, pp. 51, 58.
- CONFERENCIA REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRES), *Declaraciones y plan de acción*. Perfiles Educativos, Vol. XXXI, N°125, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, 2009, p. 6.
- DE BARBIERI, Teresita, "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica", en: *Revista Debates en Sociología*, N° 18. Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales, 1993, p. 6.
- DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA, "Videoconferencia: epistemologías del sur en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina", 2012, Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c>> Fecha de consulta: 10/03/2017.
- DIARIO CORREO, "Personas prefieren casarse en Agosto por ser el mes caliente", 16 de julio de 2012. Disponible en línea: <<https://diariocorreo.pe/ciudad/personas-prefieren-casarse-en-agosto-por-ser-e-250712/>>.
- HERNAIZ, Ignacio; Erick Sanjinés y Verónica Villarán (comps.), *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina*, Buenos Aires: Unesco, 2005, p. 329.
- INE, A: Naciones o pueblos mayoritarios-B: Naciones o pueblos minoritarios contemplados en la ley del Régimen Electoral-C: Otro tipo de Declaraciones. Disponible en línea: <<http://datos.ine.gob.bo/binbol/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPV2012COM&lang=ESP>> Fecha de consulta: 10/03/2017.
- MACHACA, Guido, *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*, La Paz: Plural Editores, 2010, p. 27.
- MATO, Daniel (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Edunref, 2015.
- PERIÓDICO EL PAÍS, "Año par, hay más matrimonios pero también más divorcios", 14 de septiembre de 2014. Disponible en línea: <<http://www.elpaionline.com/index.php/2013-01-15-14-16-26/sociedad/item/139454-ano-par-hay-mas-matrimonios-pero-tambien-mas-divorcios>>.
- PLAZA, Pedro y Mario Fuentes, *Qhichwa Suyup Simi Pirwan. Diccionario de la Nación*

- Quchua*. Ñancharisqa Simikuna, Cochabamba: Consejo Educativo de la Nación Quechua, Cenaq, s/a, pp. 64, 243.
- PROEIB ANDES. Disponible en <<http://programa.proeibandes.org/>> Fecha de consulta: 10/03/2017.
- SICHRA, Inge, *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina*, Tomo 1, Cochabamba: Unicef y Funproeib Andes, 2009.
- SICHRA, Inge (edit.), *Perspectiva intercultural de género en la educación superior. Intercambio de experiencias y construcción de propuestas Nicaragua, Bolivia, Noruega*, Cochabamba: Editorial Kipus, 2010.
- WIND, Astrid, *Las universidades indígenas en el mundo 1960-2010*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz: Fondo Editorial Ipasme, 2011.

BRASIL



## **Povos Indígenas e a Colaboração Intercultural. Possibilidades, obstáculos e desafios na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Carina Elisabeth Maciel de Almeida

O presente artigo pretende apresentar reflexão inicial, a partir de dados referentes à presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. Há tempos estes povos originários acessam à educação superior, porém, nos últimos anos, esta presença tem sido cada vez mais significativa. Temos, assim, no estado de Mato Grosso do Sul, a maior quantidade de indígenas cursando graduação e pós-graduação no país, situação que provoca inúmeras reflexões, sendo uma delas o lugar dos chamados conhecimentos tradicionais em diálogo com os chamados conhecimentos científicos, ocidentais, eurocêntricos, análise realizada a partir do conceito de interculturalidade e das discussões dos autores conhecidos como dos estudos pós-coloniais. A UFMS, mesmo tardiamente, assume a política de quotas, o que significa um importante aumento de indígenas nessa instituição. A pesquisa é qualificativa, a partir de dados históricos e de matrículas nos últimos anos.

O presente texto é uma primeira aproximação acerca da realidade dos povos indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul e os desafios de construção, nas Universidades, de modalidades de colaboração intercultural, com especial ênfase para o contexto da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), a Instituição de Ensino Superior (IES) mais antiga do Estado.

Trata-se de apresentar alguns dados acerca dos povos indígenas e o ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de suas quatro maiores universidades (UCDB, UFGD, UEMS e UFMS), e o fato de ter a segunda maior população indígena do país. Nos últimos anos, conforme Mato,<sup>1</sup>

*Han surgido licenciaturas, diplomados y diversos tipos de programas especiales orientados a la inclusión de personas indígenas en universidades y otras IES “convencionales” (aquellas que no han sido creadas para responder a necesidades, deman-*

---

<sup>1</sup> Daniel Mato, “Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina, em: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 41, 2015, p. 5.

*das o propostas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes).*

Também no Brasil e, especificamente nesta região central, essas quatro universidades ditas “convencionais”, vêm procurando responder, cada uma a sua maneira, às demandas dos povos indígenas por educação superior. No caso da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), com a Lei Estadual N° 2.589 de 2002, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas, esta universidade passa a reservar 10% de vagas para estudantes indígenas a partir de 2003. Nesses quatorze anos, muitos entraram pelas cotas (mesmo assim, ainda sem completar todas as vagas das cotas, por dificuldades de acesso, falta de informação, dificuldades financeiras e de deslocamento das aldeias até a cidade), no entanto, apesar da atuação significativa do Programa Rede de Saberes<sup>2</sup> (Permanência de indígenas no Ensino Superior), desde 2005, muitos evadiram, antes de concluírem o curso de graduação.

A UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), criada em 2005 e, a partir do ano seguinte, juntamente com professores e lideranças do povo kaiowá e guarani, criou a Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* (viver com sabedoria), a qual recebe todos os anos, com vestibular diferenciado, ao redor de 60 professores indígenas da região sul do estado.

Em 2016, a UFGD celebrou 10 anos do curso e realizou a formatura da terceira turma, com a presença da professora Rita Gomes do Nascimento, representante do MEC e indígena da etnia potiguara. No entanto, somente a partir da Lei Federal N° 12.711, de 2012, esta universidade passa a aceitar indígenas em seus cursos regulares.

A UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), uma instituição comunitária, tem um longo histórico de estar aberta à inclusão de indígenas em seus cursos regulares. Desde 2005 conta com a atuação constante do Programa Rede de Saberes e, nos últimos anos, a reitoria aprovou a isenção total de mensalidades para estudantes indígenas, por tratar-se de uma universidade que não é pública. Inicialmente os indígenas acessavam cursos de licenciatura, nas áreas de pedagogia, história e educação física. Na atualidade, essa procura tem se diversificado para cursos nas áreas da saúde e tecnológicas.

Quanto à UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), a qual será nosso foco de maior interesse nesse estudo, foi criada nos anos de 1970 e, de certo modo, sempre esteve atrelada à classe dominante regional, especialmente a do agronegócio, marcada, dessa for-

---

<sup>2</sup> Vamos tratar desse programa mais abaixo no texto.

ma, por forte conservadorismo e relações hierárquicas de poder, com predomínio das barreiras socioeconômicas de acesso às classes menos privilegiadas e minorias, como os indígenas. Mesmo assim, por conta de sua institucionalização em várias unidades no interior do Estado (atualmente está presente em 11 municípios) e a presença de cursos e licenciaturas mais populares (Pedagogia, História, Geografia, Educação física, dentre outros), em unidades como a de Aquidauana, por exemplo, consegue ter uma expressiva presença de indígenas, especialmente da etnia terena. A política de ação afirmativa para indígena tem início a partir da seleção de 2013, em cumprimento à Lei Federal de 2012 (Nº 12.712).

Dessa forma, mesmo contra todas as expectativas, tendo em vista as dificuldades logísticas, preconceitos e práticas discriminatórias no interior da Universidade, alguns indígenas conseguiram, a partir dos anos de 1980, romper estas barreiras e concluir sua graduação, quase sempre nas áreas de humanas e licenciaturas.

Como constata Mato,<sup>3</sup> quando trata da relação entre universidades e povos indígenas na América Latina:

*Es un universo constituido por experiencias muy diferentes entre sí. Esta diversidad no resulta sorprendente considerando que se trata de universidades y de comunidades y organizaciones indígenas muy diversas y en sociedades nacionales también muy disímiles.*

Esta mesma constatação é recorrente em nosso estudo, conforme descrito rapidamente cima; ou seja, quatro universidades, sendo duas federais, uma comunitária e uma estadual. Cada uma à sua maneira e a seu tempo, vem enfrentando as demandas dos povos indígenas por educação superior e, ultimamente, pela pós-graduação. Assim, na atualidade, está presente a demanda pela pós-graduação, com destaque para a UCDB, a qual possui vários indígenas cursando mestrado e doutorado. A UFMS institui pela primeira vez, em 2017, quotas para indígenas na pós-graduação em Antropologia, contando com a presença de dois alunos aprovados.

Enquanto em outras IES mais recentes, como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), as políticas de ações afirmativas, de inclusão de indígenas e afrodescendentes, têm início há mais de 15 anos; na UFMS, somente nos últimos anos, por conta de uma Lei Federal de 2012 (Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), que institui a política de cotas nas IES Federais, começam os primeiros movimen-

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 9.

tos para acolher estas categorias sociais, ainda de maneira muito tímida e sem grandes investimentos físicos e curriculares. Para compreender essas trajetórias acadêmicas de indígenas e o acesso à educação superior, torna-se importante um rápido panorama acerca da realidade destes povos nessa região do Brasil, com destaque para o contexto de recente colonização e perdas territoriais.

### **Os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e a educação superior<sup>4</sup>**

Antes de entrar diretamente no tema, é de fundamental importância conhecer o contexto onde nasceram as lutas indígenas por uma educação específica e diferenciada e, conseqüentemente, o empenho por ter a possibilidade de acesso ao ensino superior.

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, ao redor de 82<sup>5</sup> mil pessoas das etnias guarani-ñandeva, guarani-kaiowá, terena, kadiwéu, kinikinau, guató, camba, atikum e ofaié. Com exceção dos kadiwéu, os demais vivem em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, os quais não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade.

Em decorrência dessa situação, significativa parcela da população indígena regional vive hoje em espaços urbanos, verificando-se uma intensa inserção no entorno regional como assalariados, em precárias condições, nas usinas de produção de açúcar e álcool e, na atualidade, muitos dentro das próprias aldeias, como professores, servidores em escolas, em postos da Funai, como agentes de saúde, entre outros. Como resultado desse processo histórico de confinamento verifica-se o comprometimento crescente da sua sustentabilidade e autonomia, algo que poderá, na visão desses povos, ser ofertado pela educação superior. É importante ressaltar que o processo de perda territorial veio acompanhado, historicamente, pela imposição de “nossas escolas” e “nossas Igrejas”, instituições que desempenharam um papel importante na tentativa de “integração” dos índios à sociedade nacional, um dos objetivos almejados pelo confinamento.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Este item, com algumas mudanças e atualizações, tem por base texto originalmente publicado em: A. H. Aguilera Urquiza & Adir C. Nascimento, *Rede de Saberes – políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Col. Estudos Afirmativos, Vol. 1, Rio de Janeiro: Flacso, 2013, pp. 29-34.

<sup>5</sup> Fonte: IBGE (Censo 2010): ([ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_dos\\_Indigenas/pdf/](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/)).

<sup>6</sup> Veja Adir C. Nascimento, Antonio J. Brand, Antonio H. Aguilera Urquiza, “Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: negociação entre saberes para a construção da autonomia”, em: A. M. Ayas Siss & Leila Dupret (orgs.), *Educação e debates etnicorraciais*, Rio de Janeiro: Quartel/EDUR, 2012.

Por isso, a não garantia dos territórios indígenas e de seus recursos naturais não pode ser dissociada do longo e sistemático processo histórico de negação da diversidade ambiental e cultural, aspecto central dos projetos de construção do Estado Nacional e da perspectiva monocultural de desenvolvimento, frente aos quais a persistência dos povos indígenas representava o risco de fragmentações políticas ou sinal de atraso. Por isso, a apropriação dos territórios indígenas e o esbulho das suas riquezas naturais traduziram-se, também, num esforço de homogeneização cultural.

Historicamente, os povos indígenas no Brasil e, particularmente no Estado de Mato Grosso do Sul, passam por sistemáticas perdas de seus territórios tradicionais, que aos poucos vão sendo apropriados pelo avanço das frentes de ocupação agropastoril. No caso emblemático dos kaiowá e guarani, o próprio Estado Brasileiro, através do SPI (Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910) “reserva” e demarca oito áreas, entre 1917 e 1928, com a explícita intenção de agrupar estes indígenas, até então “esparrramados” por amplo território, em pequenas áreas e liberar o restante do território para a ocupação das novas frentes de colonização.

Em consequência, o maior desafio enfrentado pelos povos indígenas, histórica e atualmente, diz respeito à posse dos territórios tradicionais, base necessária para a sua sustentabilidade e autonomia. A realidade atualmente é de extrema fragilidade social e de segurança alimentar, caracterizada pela dependência de programas do Governo Federal (Bolsa Família, aposentadoria, Fome Zero, entre outros). Muitas das tradicionais práticas culturais estão comprometidas, assim como as formas próprias de organização social e política, tendo como uma das consequências imediatas a disseminação da fragmentação das relações sociais, o alcoolismo e as várias formas de violência.

Apesar deste cenário aparentemente desolador, por outro lado, os povos indígenas podem celebrar um momento decisivo na sua relação com o Estado Brasileiro, quando este na Constituição Federal de 1988, ao reconhecer e determinar o respeito à organização social, às línguas, às crenças, entre outros, além das terras tradicionalmente ocupadas por cada povo indígena, garante a autonomia indígena nesses aspectos, orientando e determinando a ação do próprio Estado. Daí a importância do suporte da Universidade, como espaço que pode oferecer novas formas de conhecimento destes direitos adquiridos, que em parceria com os conhecimentos tradicionais poderão contribuir fortemente para a gestão de seus territórios.

Podemos considerar que alguns importantes avanços verificados devem ser atribuídos à luta cada vez mais organizada dos próprios povos indígenas, que adquiriram significativa visibilidade no cenário na-

cional e mundial, criando centenas de organizações indígenas e ocupando um crescente número de espaços nas administrações públicas, locais, regionais e nacionais. Esses avanços verificaram-se, em especial, no campo da educação escolar, no qual, de forma bastante lenta, os gestores públicos vão reconhecendo o direito dos indígenas a desenvolverem projetos político-pedagógicos próprios, nos quais a língua materna ocupa um espaço de grande relevância, não mais enquanto “língua de trânsito” para o português, mas como língua própria, que expressa um complexo sistema de comunicação.

O conceito de autonomia deve ser entendido aqui na perspectiva da Constituição de 1988 (garantidora de direitos e que exige o dever do Estado) e das lutas indígenas atuais e está cada vez mais presente nas demandas indígenas, sendo argumento recorrente nas discussões envolvendo a recuperação de territórios e das condições de sustentabilidade dentro desses territórios e a necessidade de melhores escolas nas aldeias e de maior acesso à formação acadêmica e à tecnologia, entre outros. Sob a ótica indígena, autonomia é um conceito em construção e diretamente relacionado às lutas de cada povo, a partir de sua cultura e de suas experiências históricas de enfrentamento no entorno regional.

### **A UFMS e o Programa Rede de Saberes - primeiras ações afirmativas**

Após este breve panorama acerca da realidade regional, pretendemos voltar a discutir o papel das Universidades e as políticas afirmativas para acadêmicos indígenas, pois estes serão, em um futuro próximo, os intelectuais e líderes destes povos, aqueles que assumem, crescentemente, um papel cada vez mais relevante nos processos de intermediação e negociação em contextos regionais, nacionais e globais, cada vez mais complexos. Diante disso, destaca-se a importância do debate acerca do papel das IES, especialmente as instituições públicas que, historicamente, constituíram um espaço reservado às elites brasileiras e que, nesse momento, oferecem projetos direcionados aos povos indígenas e outros grupos minoritários.

Visando atender as reivindicações dos movimentos sociais e os objetivos dispostos nas estratégias do Banco Mundial, são desenvolvidas políticas destinadas a grupos específicos. As políticas de ação afirmativa para grupos específicos têm maior visibilidade a partir de 2003, por meio de ações do governo federal, destinadas a favorecer a inclusão social e a expansão da educação superior, tendo como objetivo ampliar o acesso a esse nível de educação, inclusive para estudantes indígenas.

Na atualidade são duas as principais modalidades de ensino superior ofertadas para estudantes indígenas no Brasil, tanto em universi-

dades públicas federais e estaduais como nas particulares: a *licenciatura intercultural* e as *vagas suplementares* ou *reserva de vagas*. A primeira modalidade tem como objetivo prioritário atuar na formação de professores indígenas. A segunda modalidade, por outro lado, cada vez mais comum, direciona candidatos indígenas para a formação em um conjunto de outros cursos regulares oferecidos pelas IES, com o objetivo de formar profissionais indígenas para atuar prioritariamente junto às suas comunidades de origem em áreas como: odontologia, medicina, enfermagem, agronomia, biologia e mais uma variedade de cursos de graduação. Soma-se a estas modalidades de políticas públicas a tradicional iniciativa própria de muitos estudantes que concorrem aos tradicionais processos seletivos das IES.

Percebemos que os acadêmicos indígenas, que na atualidade demandam por acesso às Universidades, vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, fato que marca a sua relação com o entorno regional e aumenta o anseio em ver as novas gerações dominando as “ferramentas dos brancos”, no sentido de retomarem a autonomia de seus territórios.

As IES em Mato Grosso do Sul, ao mesmo tempo em que passaram a ser aspiração para muitos jovens indígenas, também refletem e têm contribuído para a reprodução desse quadro regional de exclusão, apesar de projetos e atividades (por exemplo: licenciaturas, cotas) que têm contribuído para respostas parciais a algumas demandas importantes dos acadêmicos indígenas. Esses apoios, embora limitados, são percebidos pelos próprios acadêmicos indígenas como de grande relevância política porque, somados ao seu empenho pessoal e coletivo, têm permitido resultados significativos, tendo em vista, especialmente, que ainda inexitem no Brasil políticas públicas adequadas.

Veremos, na sequência, as primeiras políticas adotadas por estas IES para o acolhimento dos estudantes, no âmbito do Programa Rede de Saberes, no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 2005.

Concretamente temos estudantes indígenas em número significativo em duas IES de Mato Grosso do Sul, no início do século XXI, cada uma com sua história e especificidades. A UEMS, pública, nasce com o objetivo de ser uma universidade com forte inserção no interior do Estado e, por esta identidade pública e de interior, é levada a implantar o sistema de cotas para negros e índios já a partir de 2003. Assim, a UEMS implanta política de cotas para negros (15%) e índios (10%),<sup>7</sup> como vimos acima, mas sem nenhuma política de permanên-

<sup>7</sup> Lei Nº 2.589, de 26/12/2002, do Deputado Estadual Pedro Kemp, que institui a primeira política de cotas para indígenas em Universidade Pública no Brasil.

cia e sem qualquer preocupação em adaptar a Universidade para receber os cotistas.

Constatamos, dessa maneira, que ao final do período de estudos de graduação, ao redor de 20% dos estudantes indígenas terminam seus respectivos cursos, sendo dois dos principais motivos das desistências o fator econômico e a relação com os professores que não entendiam as especificidades culturais dos indígenas. Essa realidade persiste, ainda que tenha melhorado os indicadores de permanência, sobretudo, a partir da presença do Programa Rede de Saberes.

Desde o início esse programa tem tentado aprender a articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos, e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras nas quais [práticas] interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade.<sup>8</sup> A partir da criação do Programa Rede de Saberes, em 2005, uma parceria inicial entre a UEMS e a UCDB, com financiamento da Fundação Ford, assume como objetivo explícito a *permanência de indígenas no ensino superior*. Constata-se, dessa forma, que as ações iniciais não focam o ingresso, pois os indígenas já se encontravam no ensino superior, mas a permanência. Como garantir que estes estudantes indígenas que chegaram até a Universidade nela permaneçam? Quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para garantir o sucesso deste grupo minoritário em meio a um universo completamente adverso e hostil, repleto de representações preconceituosas e etnocêntricas (índio é preguiçoso, cheira à fumaça, não é inteligente, não entende a língua portuguesa, não aprende) que é a universidade?

A partir destes questionamentos e da experiência acumulada no primeiro triênio, o Programa Rede de Saberes em 2008 passa a agregar outras duas universidades: a UFGD, com importante grupo de estudantes kaiowá e guarani da Licenciatura e a UFMS, com grupo menor de estudantes indígenas na região de Aquidauana, ingressantes através do vestibular tradicional. Somente em 2010 a UFMS institui no campus de Aquidauana o curso de Licenciatura Intercultural para formação de professores indígenas.

Essa história da implantação do Programa Rede de Saberes ocorre em cada instituição com características próprias e com presenças diferenciadas de estudantes indígenas: UEMS com políticas de acesso (co-

---

<sup>8</sup> Daniel Mato, “Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community”, em: *Bulletin Iesalc Reports on Higher Education*, Janeiro, 2010, N° 201, p. 4.

tas), mas não de permanência; UCDB com políticas de permanência (bolsas), mas acesso universal; a UFGD com política de acesso (Licenciatura específica) mas sem políticas de permanência; e a UFMS sem nenhuma política específica para estudantes indígenas, o que vem a ocorrer somente a partir de 2012.

O Programa em questão procura viabilizar, junto aos estudantes indígenas, que as trajetórias individuais ganhem um sentido coletivo, construído na própria confluência entre elas, no fortalecimento da temática e de sua presença no ambiente universitário e na focalização de seus vínculos com as comunidades de onde provêm. O apoio que para tanto lhes é oferecido opera em várias frentes. No cotidiano dos estudantes, o Programa Rede de Saberes não podia dispor das condições nem do mandato institucional para atuar no nível mais elementar de necessidades materiais dos alunos indígenas: “casa, comida e transporte”. Na prática das relações humanas entre a equipe de trabalho e os alunos, porém, o apoio teve que ser pelo menos cogitado, também neste nível, bem como no amparo emocional para que eles pudessem enfrentar as dificuldades iniciais que, tendo aí sua dimensão mais básica, muitas vezes se ligam à adaptação aos meios universitário e urbano e à vida de afastamento dos parentes e da aldeia de origem.

Quanto ao aspecto institucional, o Programa Rede de Saberes propôs, entre outras ações, a realização de capacitações para técnicos-funcionários e docentes, com a meta de debater temas como conceitos de cultura, diversidade cultural, povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, legislação e direitos dos povos indígenas. A intenção (produto) desta ação foi a tentativa de diminuição do preconceito entre técnicos e docentes em relação aos estudantes indígenas, em especial naqueles órgãos de contato direto com estes acadêmicos: biblioteca, secretarias, tesouraria, entre outros.

Na dimensão da relação entre professores e alunos indígenas, além das capacitações relatadas no parágrafo anterior, potencializa-se junto aos docentes a importância dos indígenas na Universidade, por meio da designação de professores monitores para acompanhar alunos indígenas com dificuldades localizadas em algumas áreas do conhecimento, em especial a Matemática e a Língua Portuguesa. Deu-se grande ênfase a professores com pesquisa na temática indígena para acolher indígenas bolsistas como “iniciantes pesquisadores” (Pibic).

As ações afirmativas diretamente relacionadas aos alunos e alunas indígenas contemplam várias atividades: desde monitorias e tutorias (relatadas no parágrafo anterior), passando pela possibilidade da fotocópia gratuita e por um espaço próprio de convivência entre os estudantes. Um conjunto de ações afirmativas que juntas favore-

ceram e continuam a favorecer a permanência de indígenas no ensino superior.

Percebe-se dessa forma que, concomitante às políticas de acesso, estas ações aparentemente pontuais, mas que compõem um complexo e amplo leque de apoios concretos no cotidiano dos acadêmicos indígenas, contribuem para a permanência nas IES. As duas Universidades Federais (UFMS e UFGD) que aderiram posteriormente ao programa Rede de Saberes desenvolvem menos ações individuais, se comparadas à UEMS e à UCDB. Apenas a partir de 2013 aquelas irão oferecer a monitoria/tutoria e o incentivo a participação em pesquisas. No caso da UFMS, o Programa Rede de Saberes atua apenas no Campus de Aquidauana.

Todas estas ações, inclusive coletivas, como eventos, convertem-se em um investimento no sentido de reverter o ambiente antes hostil, em um espaço ressignificado em que todos revejam seus preconceitos e ampliem seu repertório de alianças, onde jovens indígenas possam conviver melhor e de forma respeitosa no ambiente universitário.

Para finalizar este item, pode-se dizer que, dos elementos relatados anteriormente, o que causou maior impacto entre os estudantes indígenas, em termos de sociabilidade, valorização identitária e aumento da autoestima, foi a criação de um espaço coletivo para uso destes estudantes. Trata-se de uma sala de informática identificada como *sala do Programa Rede de Saberes*, para estudos, elaboração de trabalhos e, ao mesmo tempo, lugar de encontros e de identificação espacial dos estudantes indígenas no interior das IES. Este espaço causou impacto tanto entre os estudantes indígenas, como entre os demais estudantes, pois passaram a dar-se conta de que aqueles existiam e dividiam os mesmos espaços acadêmicos; aliás, que os estudantes indígenas tinham um espaço especial dentro da Universidade. Com o tempo, uma leve animosidade inicial acabou sendo dissolvida quando amigos dos acadêmicos também começaram a frequentar este espaço.

### **Ações da UFMS e os estudantes indígenas**

Conforme afirmado anteriormente, há tempos que a UFMS, no Campus de Aquidauana vem acolhendo estudantes indígenas em seus cursos regulares e, a partir de 2010, no curso de Licenciatura Intercultural Específica (Povos do Pantanal). No entanto, somente a partir de 2012, esta Universidade passa a aceitar indígenas pelo sistema de cotas, conforme veremos a seguir.

A lei federal (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e que regulamentou a inclusão de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas foi aprovada em

2012, e o decreto (Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012) que a regulamentação foi aprovado em outubro do mesmo ano. Tais regulamentações garantiram o acesso, por meio de legislação federal, de indígenas à Educação Superior, em todo o país, assim como também, na UFMS.

A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) cumpriu a determinação legal e iniciou o processo de inclusão conforme determinado pela referida lei por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) no processo seletivo do verão de 2013. Prevendo as dificuldades da permanência de indígenas e afrodescendentes na educação superior, a UFMS ao mesmo tempo aderiu ao Programa Bolsa Permanência do MEC (PBP/MEC), cujas finalidades são: viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

O PBP/MEC é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.

Esse programa consiste em repasse financeiro, que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu valor, estabelecido pelo Ministério da Educação, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de R\$ 400,00 (quatrocentos reais).<sup>9</sup>

Para estudantes indígenas e quilombolas é garantido o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) atualmente, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Ademais, os estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores também farão jus a bolsa de permanência durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES (a bolsa tem um limite máximo de seis meses).<sup>10</sup>

Parece relevante considerar que a política de reserva de vagas garantiu mais acesso de pessoas autodeclaradas indígenas. Entretanto,

<sup>9</sup> Ver “Brasil. O que é o Programa de Bolsa Permanência?” Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/index.html>> 2012.

<sup>10</sup> *Ibid.*, 2012.

anteriormente o acesso ocorria, de forma tímida, por ampla concorrência, sem políticas específicas. Dessa forma, constata-se um relativo aumento de indígenas em outros campus da UFMS, impulsionados pela lei nº 12.711/2012.

A atual gestão administrativa da UFMS propõe a criação de um setor específico para tratar de assuntos correlatos às minorias, os quais são percebidos como sujeitos das ações e políticas de acesso e permanência da instituição. Assim, em fevereiro/2017, foi criada a Seção de Ações Afirmativas (Seafi/Diaaf/Proaes), vinculada à Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas, com a meta de acompanhar as demandas desse seguimento estudantil.

Uma das competências desse setor é a de desenvolver políticas de ações afirmativas na instituição, ou seja, pensar políticas públicas para o acesso e permanência de discentes negros, indígenas e expoentes de diversidade de gênero e sexual. Pensar também ações que visem combater a discriminação e o preconceito na comunidade acadêmica, de forma a propiciar a permanência desse seguimento na Universidade.

Desde 2013, ano do primeiro ingresso por meio da política de cotas, somamos 464 estudantes indígenas que tiveram seu acesso à educação superior por meio da política de cotas. Atualmente 113 estudantes indígenas estão ativos na UFMS, uma vez que vários concluíram ou desistiram de seus cursos.

**Quadro 1 - Ingresso de estudantes indígenas na UFMS por ano**

Ingresso de discentes indígenas por ano	
2013	61
2014	57
2015	121
2016	111
2017	114
Total de ingressantes	464

Fonte: Seafi/Diaaf/Proaes, 2017.

A criação de uma comissão para discutir as ações desenvolvidas na UFMS, com objetivo de favorecer a permanência dos estudantes, é uma das estratégias para ampliar os dados de conclusão dos cursos de graduação.

A partir da lei de reserva de vagas, garantir o acesso, permanência e sucesso das minorias tem requerido atuação intensa das instituições federais, tanto na UFMS como em outras instituições. Pensar, propor e agir as políticas públicas desse público estão em seus primeiros pas-

so na UFMS e ainda apresentam um longo caminho a ser percorrido para o fortalecimento e garantia da formação efetiva dessa parcela da população.

### Considerações finais

Após confirmar a constatação de Mato,<sup>11</sup> acerca da diversidade de programas de acolhida das demandas de indígenas por educação superior na América Latina, particularmente na região central do Brasil, comentamos algo acerca das características das principais universidades de Mato Grosso do Sul e sua relação histórica com os povos indígenas, cada uma, à sua maneira, dando suas respostas às demandas desses povos.

Por outro lado, constatamos que os povos indígenas estão inseridos em um contexto de profundas desigualdades, relações de poder assimétricas e marcadas por situações de colonialidade, às quais dificultam a construção de um processo consistente de acesso e permanência nas universidades ditas “convencionais”.

Outro elemento importante a ser destacado é que, diante de tamanha diversidade constada na América Latina —em que temos desde universidades interculturais estatais no México, por exemplo, e universidades indígenas no Equador e Bolívia—, no Brasil, ao contrário, ainda estamos debatendo a possibilidade de ir além da mera inclusão e permanência de indígenas na educação superior. Podemos dizer que não se trata somente de “incluir” indígenas no ensino superior, mas antes, o que importa é a inclusão de seus conhecimentos nos delineamentos curriculares, epistêmicos e metodológicos de nossas universidades. Em outras palavras, para além da simples inclusão, a qual já significa um avanço, trata-se mais bem de lutar para que se incluam conhecimentos “outros” nos currículos marcados pelo engessamento das epistemologias eurocêntricas.

Tendo em vista que o colonialismo foi mais do que um sistema de exploração econômica e de dominação política, podendo mesmo ser entendido como um modo de percepção do mundo e de enquadramento da vida social, a sua superação só será possível, com a modificação dos currículos acadêmicos das nossas universidades “convencionais”.

Por outro lado, mesmo sabendo que estes estudantes indígenas recebem toda uma carga de conteúdos eurocêntricos, situação que difi-

<sup>11</sup> Daniel Mato, “Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina”, em: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 41, 2015.

culta sua permanência e violenta sua cosmologia, ainda assim, a universidade é um espaço de construção de autonomia para seus povos.

Após esses últimos anos de acesso massivo de indígenas nas instituições de ensino superior fica patente a mudança no perfil de suas jovens lideranças, com a aquisição de novas ferramentas, nas mais diversas esferas da atuação, como o direito, a agronomia e a área da saúde e administração pública. Muitos jovens indígenas passam a liderar suas comunidades e ocupar espaços antes dominados pelos não indígenas, o que leva a antever, para o médio prazo, a retomada da autonomia na gestão de seus territórios tradicionais.

## Referências

- AGUILERA URQUIZA, A. H. & Adir C. Nascimento, *Rede de Saberes – políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Col. Estudos Afirmativos. Vol. 1, Rio de Janeiro: Flacso, 2013.
- BITTAR, Mariluce, Maria José de Jesus Alves Cordeiro & Carina Elisabeth Maciel de Almeida, “Política de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - um estudo sobre os fatores de permanência”, *Revista Série-Estudos*, Campo Grande/MS, N° 24, pp. 143-156, jul./dez. 2007.
- BRASIL. O que é o Programa de Bolsa Permanência? (2012); Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 12 de junho de 2017.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS - (Censo 2010): ([ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_dos\\_Indigenas/pdf/](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/)).
- MATO, Daniel, “Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community”, em: *Bulletin Iesalc Reports on Higher Education*. Janeiro, 2010, N° 201, pp. 1-7. Acessado em 20/07/2017. [wttp://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1474:entrevista](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista).
- ..., “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, em: *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2014, pp. 17-45.
- ..., “Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina”, em: *Cuadernos de Antropología Social*. N° 41 (2015), pp. 5-23.
- NASCIMENTO, A. C., A. J. Brand & A. H. Aguilera Urquiza, “Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul: negociação entre saberes para a construção da autonomia”, em: A. M. Ayas Siss & Leila Dupret (orgs.), *Educação e debates etnicorraciais*, Rio de Janeiro: Quartel/EDUR, 2012, pp. 114-137.



## **Entre o racismo e o sexismo: Mulheres afrodescendentes e as ações afirmativas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina, Brasil**

*Graziela dos Santos Lima, Cristiane Mare da Silva, Franciéle Carneiro  
Garcês da Silva, Ana Júlia Pacheco e Carol Carvalho*

A presente pesquisa, produzida no âmbito das atividades do projeto Espaço de Referência sobre Ações Afirmativas (ERAA), vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-Udesc),<sup>1</sup> localizada ao Sul do Brasil, visa colaborar com a instituição e a comunidade acadêmica na gestão da política de diversidade e inclusão, em especial o fortalecimento das políticas de ação afirmativa para o acesso, a permanência e o bom desempenho de estudantes afro-brasileiras. É um contexto de intenso debate acerca da educação superior como um bem público, comprometida com o fortalecimento da cidadania no Brasil e em América latina de um modo geral.

Deste modo, tem como reflexão os resultados de uma sondagem desenvolvida por pesquisadoras e estudantes do NEAB-Udesc,<sup>2</sup> no intuito de produzir informações sobre as trajetórias acadêmicas, as principais dificuldades e os desafios acerca da permanência de alunas afrodescendentes na universidade,<sup>3</sup> estudantes de graduação e pós-graduação dos mais diversos cursos do Campus I, situado em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina.

O texto percorrerá três importantes momentos: o primeiro apresenta o projeto ERAA e as condições das mulheres negras no Brasil, no sentido de evidenciar a importância de agendas políticas que se atentem para as conexões entre racismo, sexismo e classe social, categorias estruturantes em nossa sociedade. Nele, buscamos explicitar a impor-

---

<sup>1</sup> Universidade do estado de Santa Catarina: A Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) é uma universidade pública de educação, sem fins lucrativos, que passou a utilizar as ações afirmativas no ano de 2011, embora tenham sido aprovadas em 2009. A instituição tem como objetivo a produção, preservação e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico, desportivo e cultural por intermédio de atividades de pesquisa, ensino e extensão (Udesc, 2014).

<sup>2</sup> O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Udesc é uma entidade formalmente criada desde 2003, com a finalidade de auxiliar a Universidade na produção e disseminação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção de igualdade e valorização das populações da origem africana e indígena.

<sup>3</sup> Trata-se da aplicação de um questionário virtual no Google Drive contendo 20 campos a serem respondidos. A coleta de dados se deu por adesão por meio das mídias sociais do NEAB/Udesc, entre os dias 17 a 24 de outubro de 2014.

tância do debate sobre a temática sem dissociá-lo dos esforços de feministas negras desde a década de 1980, seja no sentido de produzir informações ou conhecimento acerca de nossas experiências e contributo civilizatório, seja para orientar o desenvolvimento de políticas públicas.<sup>4</sup>

No segundo momento, a partir da análise das fontes descrevemos as informações coletadas nas entrevistas com as estudantes. E em terceiro e último nos detemos a apontar as principais dificuldades, desafios e propostas para a permanência e sucesso acadêmico das estudantes participantes da pesquisa.

O ERAA<sup>5</sup> foi instituído em 2013, em uma parceria entre a Pró-Reitoria de Ensino (Proen), Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade (Proex) e o NEAB-Udesc, dois anos após o início da implementação do Programa de Ações Afirmativas da Udesc (PPA), fruto da necessidade de constituir na universidade um espaço de acolhimento e de apoio para os estudantes cotistas e oriundos de grupos vulneráveis.

Como em inúmeras instituições de ensino superior brasileiras, cuja adoção de políticas de ação afirmativas não foram combinadas com a criação de estruturas de gestão administrativa, coube ao NEAB-Udesc, como a outros núcleos de estudos afro-brasileiros e grupos correlatos, a preocupação em amparar os estudantes optantes, quase sempre oriundos de grupos populares, contribuindo para inserção no ambiente acadêmico.

Vale lembrar que o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Udesc foi criado em 2003 com a finalidade de auxiliar a universidade na elaboração e desenvolvimento de políticas de promoção de igualdade e respeito à diversidade cultural em Santa Catarina.<sup>6</sup>

### Mulheres negras em movimento

O debate sobre políticas e práticas da educação superior na América Latina não pode furtar-se da reflexão sobre o impacto das experiências de mulheres negras e indígenas no espaço universitário, os inúmeros obstáculos que, articulados às assimetrias raciais e de gênero, dificultam o acesso, permanência e bom desempenho acadêmico das estudantes.

<sup>4</sup> Foram fundamentais os escritos de Lélia Gonzalez *Mulher Negra* (1981) e *A mulher negra na sociedade Brasileira* (1982); Luíza Bairros, *Nossos feminismos revisitados* (1995); e Sueli Carneiro *Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de Gênero* (2003).

<sup>5</sup> Em 2016 o projeto de extensão ERAA (Espaço de Referência em Ações Afirmativas) transformou-se em um Observatório de Políticas de Ações Afirmativas.

<sup>6</sup> Paulino de Jesus Francisco Cardoso *et al.*, “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/Udesc): 10 anos de História”, em: Wilma Nazaré Baía Coelho *et al.* (coords.), *O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: A experiência de Neab's*, Itajaí, 2014.

Temas que se tornaram evidentes, a partir das atividades acadêmicas realizadas durante o IV Colóquio Internacional Esial, em especial a mesa Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes: Perspectivas de gênero, painel três (desde adentro) e painel quatro (desde a fora), em que estudantes e gestores universitários puderam compartilhar experiências, avaliar ações e refletir sobre os desafios que temos pela frente. E desse modo, transformar espaços universitários construídos sobre o ethos da colonialidade em espaços verdadeiramente comprometidos com a equidade.<sup>7</sup>

No Brasil, em 2013 as mulheres afrodescendentes representavam aproximadamente 53,6 milhões de pessoas, um quarto da população brasileira, que naquele ano alcançou 201,5 milhões de pessoas.<sup>8</sup> Segundo o projeto *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apesar de, proporcionalmente, o rendimento das mulheres negras ter sido o que mais se valorizou entre 1995 e 2015 (80%), e o dos homens brancos ter sido o que menos cresceu (11%), a escala de remuneração manteve-se inalterada. Homens brancos têm os melhores rendimentos, seguidos de mulheres brancas, homens negros e mulheres negras.<sup>9</sup>

Em um país marcado por uma intensa desigualdade entre descendentes de colonizadores, autodenominados brancos e as populações de origem africana, essa desigualdade e discriminação é amplificada ao extremo. Entre 2001 e 2011, taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior foi de 23,8%, enquanto entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9%.

Realidade, infelizmente, não específica do Brasil, mas que se expande para outras plagas da diáspora africana nas Américas. Como afirma Anny Ocoró Loango, não apenas a desigualdade econômica marca a população negra, mas, igualmente as enormes dificuldades de mobilidade social existentes para profissionais negros, mulheres e homens, para que sejam reconhecidos e legitimados em seus capitais escolares e culturais, diferentes de outros grupos sociais.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> IV Colóquio “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos”, ocorrido na Reitoria da Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, 4 e 5 de outubro, 2017.

<sup>8</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013.

<sup>9</sup> IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Retratos das desigualdades de Gênero e Raça*, Brasília: 2011. Disponível online: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>> [Data de consulta: 18/06/2016].

<sup>10</sup> Anny Ocoró Loango, “Afrocolombianos y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres y los hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas em Cali, Colombia (2004-2016)”, em: Daniel Mato (org), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en Amé-*

Sabemos que os esforços para a democratização do acesso ao ensino superior, como a expansão das universidades e institutos federais, o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e as ações afirmativas, entre outras, têm colaborado para os avanços nesta área, em especial no período 2003-2015. No entanto, muito ainda precisa ser feito para alterar estas discrepâncias, como, igualmente, as trajetórias de jovens negras apontam.

As lutas antirracistas no Brasil não são recentes, em meados do século XX, muitas formas de mobilizações sociais em defesa de direitos se configuraram; dentre elas estão as ações afirmativas.

No entanto, dentre as reivindicações, o enfrentamento da violência de gênero, até pouco tempo atrás, pouco espaço ocupava na pauta destas entidades, bem como sua condição de estruturante em nossa sociedade da dominação capitalista. Por esta razão, mas não só, mulheres se organizaram para reivindicar seus direitos enquanto mulheres negras, lutando contra violência racial e também de gênero, como por exemplo, Aqualtune (RJ), Luiza Mahin (RJ), Grupo de Mulheres Negras Rio de Janeiro (RJ), Nzinga (RJ), Centro de Mulheres Negras de Favelas e Periferia (RJ), Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista (SP), Grupo de Mulheres Negras mãe Andreza (Maranhão) e Grupo de Mulheres Negras do Calabar (Bahia).

Tais agremiações buscaram especificar as particularidades das mulheres afros em todo o país. Em Santa Catarina não foi diferente. Nos anos 1980, assistimos à criação de um movimento de mulheres negras na capital do estado. Formada por uma maioria de professoras, filhas de empregadas domésticas, foram fundamentais para, no rastro da experiência de Antonieta de Bairro, pautar a educação como um direito público fundamental, e contribuíram sobremaneira como protagonistas no processo organizativo do movimento negro catarinense, em diferentes tempos e lugares.<sup>11</sup>

Para a percepção do contexto histórico que as mulheres vivenciaram no Brasil, é necessário recorrermos há alguns dados referentes às políticas para as mulheres entre os anos de 2003-2015,<sup>12</sup> que causam

---

rica Latina. Políticas de inclusión, democratización e interculturalización, Sáenz Peña: Edun-tref, 2017, p. 320.

<sup>11</sup> Ivan Costa Lima, “Identidades negras em terras catarinas: mulheres negras, organização social e educação”, em: Cadernos do CEOM, Ano 24, Nº 35 - Identidades, 2011, p. 219.

<sup>12</sup> Em 2002 o Brasil elegeu como presidente Luís Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores. Foi a primeira vez na história do país que alguém das classes trabalhadoras era eleito presidente. Desde então construiu-se agendas e pactos a fim de fortalecer pautas dos mais diversos movimentos sociais. Em 2009, após dois mandatos do presidente Lula, o país elegeu Dilma Rousseff, pelo mesmo partido. Ela permaneceu no governo até 2015, data em que sofreu um golpe de Estado e foi retirada do poder. Sua retirada significou a destrui-

impacto no destino de nossas estudantes. A criação de uma secretaria nacional de políticas para mulheres e de uma secretaria especial de política de promoção da igualdade racial foram capazes de articular e trabalhar em conjunto em inúmeras frentes.

Nesta direção, articular ainda que timidamente a luta contra a violência e desigualdade de raça, gênero e classe foi fundamental, recordando que a raça e o gênero informam e constroem o pertencimento de classe no Brasil e Ocidente. O destaque em eixos em torno de autonomia e empoderamento, educação inclusiva e não sexista, participação das mulheres no espaço de poder e combate à violência e políticas de distribuição de renda foram cruciais no impacto contra as desigualdades vigentes no país.

Ao mesmo tempo, vivemos os resultados positivos das políticas de ações afirmativas de 2003, que vêm possibilitando a inclusão em diversos setores de nossa sociedade de afrodescendentes e indígenas; a mudança ocorre inclusive na produção acadêmica, segundo Suelaine Carneiro, “os estudos na pós-graduação sobre mulheres negras começaram de maneira tímida nos anos de 1990 e ganharam fôlego somente a partir de 2003”.<sup>13</sup> Em 2010, com o estatuto da igualdade racial, o ativismo negro definiu as políticas antirracistas e a promoção da igualdade racial, sancionadas pela presidenta Dilma. Tudo isso contribuiu fundamentalmente para que em especial as mulheres afros pudessem almejar outros destinos e quebrar ciclos geracionais de empregadas domésticas das quais viviam suas famílias.

Conforme já citado, desde 2003, aumentou o número de ingresso, nas instituições de ensino superior, de mulheres afros, por intermédio das políticas de ações afirmativas, em especial as chamadas cotas raciais. As cotas podem ser para alunos afros, as chamadas cotas raciais, ou podem ser cotas para alunos de escolas públicas, as chamadas cotas sociais.

Cidinha da Silva,<sup>14</sup> ao discutir o impacto dessas políticas para as nossas comunidades, enfatiza que as ações afirmativas para negros possuem como principal objetivo combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, além de introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados “diferentes”.

---

ção do estado de bem estar social, da qual parte das políticas apontadas foram reduzidas, quando não eliminadas.

<sup>13</sup> Suelaine Carneiro, “Mulheres negras na educação: desafios para a sociedade brasileira”, em: Denise Carreira *et al.*, *Gênero e educação fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, São Paulo: Ação educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 138.

<sup>14</sup> Cidinha da Silva, “Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas”, em: Cidinha da Silva (coord.), *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*, São Paulo, 2013, p. 20.

Kabengele Munanga<sup>15</sup> também aponta que tais políticas são muito recentes na história da ideologia antirracista, cujo intuito é oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

### Trajetórias e experiências de estudantes afro-brasileiras

Embora o NEAB-Udesc seja formada por uma esmagadora maioria de mulheres, e tendo construído ações relevantes como o Programa Diversidade Étnica no Ensino Superior,<sup>16</sup> que introduziu, em dez turmas do Curso de Pedagogia, Modalidade à Distância, 40 mulheres negras oriundas de comunidade periféricas, marco inicial do debate sobre políticas de promoção de igualdade racial, o núcleo não havia desenvolvido atividades acadêmicas focadas nas conexões de gênero e raça.

Assim, foi por iniciativa das discentes, fruto da própria experiência de acolhimento do projeto ERAA, que se decidiu realizar uma investigação com o intuito de dar visibilidade à situação das estudantes afros da Udesc. Neste sentido, foi elaborado por pesquisadoras do NEAB/Udesc um questionário virtual no *Google Drive* contendo 20 campos a serem respondidos, sendo compartilhado pelas mídias sociais do NEAB/Udesc.

Este questionário foi divulgado para as estudantes de graduação e pós-graduação da universidade durante o período de 17 a 24 de outubro de 2014, com a finalidade de analisar o perfil de estudantes universitárias negras a fim de pensar em intervenções políticas mais eficazes para estas estudantes. Para análise do material coletado, nos embasaremos na literatura acerca das relações de gênero, feminista e antirracista, na tentativa de abarcá-las em toda sua multidimensionalidade.

Durante o período de estudo, foram recebidas vinte e uma respostas de estudantes da Udesc sendo seis estudantes do curso de história, quatro do curso de pedagogia, três delas que estão cursando ou concluindo mestrado, duas do curso de biblioteconomia, duas do curso de geografia, uma do curso de licenciatura em teatro, uma do curso de fisioterapia, uma do curso de administração pública e uma do curso de enfermagem (Tabela 1).

<sup>15</sup> Kabengele Munanga, “Políticas de Ação Afirmativa em benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas”, em: *Sociedade e Cultura*, Vol. 4, N° 2, 2001, p. 31.

<sup>16</sup> Esta iniciativa foi parcialmente financiada pelo Programa Políticas da Cor (PPCor), do Laboratório de Políticas da Cor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

**Tabela 1 - Curso das estudantes negras da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) que responderam ao questionário entre 17 a 27 de outubro de 2014**

Curso	Quantidade	Porcentagem
História	6	28 %
Pedagogia	4	19 %
Pós-Graduação	3	14 %
Geografia	2	9,5 %
Biblioteconomia	2	9,5 %
Teatro	1	5 %
Fisioterapia	1	5 %
Enfermagem	1	5 %
Administração Pública	1	5 %
Total Geral	21	100 %

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Em relação à idade, 4 (19%) possuem a idade de 20 anos, 3 possuem 19 (14%) anos, 3 (9%) possuem 25 anos, 27 anos e 31 anos, respectivamente, e cada uma das estudantes restantes possuem 18 anos, 22 anos, 23 anos, 28 anos, 29 anos, 30 anos, 42 anos, 52 anos (Tabela 2).

**Tabela 2 - Idade das estudantes negras da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) que responderam ao questionário**

Idade	Quantidade	Porcentagem
20 anos	4	19%
19 anos	3	14%
25 anos	2	9%
27 anos	2	9%
31 anos	2	9%
18 anos	1	5%
22 anos	1	5%
23 anos	1	5%
28 anos	1	5%
29 anos	1	5%
30 anos	1	5%
42 anos	1	5%
52 anos	1	5%
Total Geral	21	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Quando perguntado se a estudante possui algum tipo de bolsa concedida pela Udesc (bolsas de extensão, bolsa de apoio discente, bolsa de pesquisa e bolsa de ensino, além de bolsa de mestrado para as mestrandas), constatou-se que 13 (62%) das estudantes são bolsistas, sendo 5

do curso de história, 2 do curso de geografia e 2 de mestrados, 1 do teatro, 1 da pedagogia, 1 da biblioteconomia e 1 da enfermagem, no entanto, 8 estudantes não possuem nenhum tipo de bolsa da Udesc.

Em relação ao estado civil, das 21 estudantes, 16 são solteiras, 3 são casadas, 1 estudante está em uma união estável. Quanto ao número de filhos, 17 estudantes não possuem filhos, 2 estudantes possuem um filho, 1 estudante possui dois filhos e 1 respondeu que possui mais de quatro filhos.

Referente às ações afirmativas, as 13 alunas de graduação ingressaram por intermédio do vestibular por cotas e, destas, 2 são cotistas oriundas de escolas públicas e 11 são cotistas raciais. Quando perguntado se algum membro familiar possui ensino superior, 9 (39%) das estudantes responderam negativamente. Entretanto, 13 (61%) delas possuem algum familiar (pai, mãe, irmã, irmão, prima, primo e esposo) com algum curso de nível de ensino superior. Quanto ao grau de satisfação com o curso escolhido, 18 das estudantes consideram-se satisfeitas, 2 responderam estar “mais ou menos” satisfeitas e 1 das estudantes respondeu que não está satisfeita com o curso escolhido.

Quando perguntadas se já sofreram algum tipo de discriminação, 13 (62%) delas responderam que sim e, destas, 2 estudantes sofreram discriminação racial e de gênero, 2 sofreram discriminação racial, gênero e social; 4 estudantes (19%) disseram não terem sofrido nenhum tipo de discriminação e 4 (19%) disseram não sofrer nenhuma discriminação de forma declarada (Tabela 3).

**Tabela 3 - Estudantes negras da Udesc que responderam se já sofreram algum tipo de discriminação**

Discriminação Sofrida	Quantidade	Porcentagem
Sim	13	62 %
Nada de forma declarada	4	19 %
Não	4	19 %
Total Geral	21	100 %

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Citamos aqui um exemplo de discriminação sofrida por uma mestra egressa da Udesc em seu atual emprego:

*Sim, racial e sexual, na instituição que eu trabalho [...]. Racial: a professora tem cabelo ruim, boca de boeiro, já escutei nos corredores da boca de alguns alunos. Não gostam da minha pessoa pelo fato de eu ser negra e principalmente lecionar as disciplinas de História da África e Antropologia em Culturas*

*Afro-brasileiras nos cursos de História e Ciências Sociais. Sexual: da parte de superiores homens, querer contato sexual sem minha permissão.*<sup>17</sup>

A entrevistada representa, em sua fala, experiências que estudantes apontam como desafios e estão presentes no discurso de outras entrevistadas. A desumanização de sua estética, que influencia na autoestima e na relação positiva para consigo, “cabelo ruim”, “boca de boeiro”, em detrimento aos privilégios de uma estética branca. Porém, a manutenção deste cabelo crespo também aponta o corpo como afirmação de pertencimento, a afirmação do cabelo crespo é uma postura estética e política, um enfrentamento ao corpo branco padronizado, negação ao esquecimento de si e ao projeto assimilacionista.

De acordo a Ivy Guedes Matos:

*Portanto, o resgate de um modelo estético que assume o cabelo naturalmente crespo implica reconhecer que acontece principalmente através das mulheres pretas e pardas uma inversão daquele modelo até então convencionalizado como “belo” cujas características são os cabelos lisos, corpo longilíneo e branco.*<sup>18</sup>

Ao longo das últimas décadas, as escritoras afro-latinas têm trazido à tona a estética positiva e a ressignificação de seu corpo como um dos principais temas de sua literatura, em que o eu lírico reverbera versos de libertação e de coragem, nos poemas de Shirley Campbell Bar “Me niego rotundamente a dejar de ser yo” ou nos versos Pixaim elétrico da Cristiane Sobral:

*Naquele dia  
meu pixaim elétrico gritava alto  
provocava sem alisar ninguém  
meu cabelo estava cheio de si*<sup>19</sup>

Toda produção da subjetividade é construída socialmente e, sendo assim, não foge de tendências racialmente produzidas. O belo, o desejável como sensação natural de aproximação ou rejeição, entretanto o corpo e sua arquitetura são uma linguagem cultural, o corpo fala por si, e o cabelo, na história das populações de origem africana, caminha junto à nossas lutas e conquistas por direitos civis, o *black power* de An-

<sup>17</sup> Dados da pesquisa, 2014.

<sup>18</sup> Ivanilde Guedes Matos y Aline Silva, “Vício Cacheado: Estéticas afro-diaspóricas”, em: *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros*, Vol. 6, Nº14, 2014, p. 218.

<sup>19</sup> Cristiane Sobral, *Pixaim Elétrico*, 2012. Disponível em: <<https://cristianesobral.blogspot.com.br/2012/08/pixaim-eletrico.html>> [Data de consulta: 16/06/2016].

gela Davis vive em nossa memória, *black is beautiful* ressignificado em nosso presente, como aponta a volta aos cabelos crespos e cacheados da *fan page* Vício Cacheado, como resguardo do que fomos e somos capazes de realizar, mesmo com todas as negativas.

Em consonância à Ivy Guedes Matos “O corpo tem sido um espaço singular para elaboração de outras estéticas numa perspectiva descoloniada onde se arriscam misturas seja nas dimensões culturais, raciais, sociais e econômicas”.<sup>20</sup>

Há uma dificuldade dos demais professores de percebê-la como colega de trabalho e que ela tenha conquistado um espaço que lhe permita dialogar estas dores somadas aos enfrentamentos de gênero quando afirma, “superiores homens, querer contato sexual sem minha permissão”, a hipersexualização desses corpos, fruto do racismo epistêmico e do sexismo, permitem a construção de imagens de mulheres que estão sempre disponíveis aos desejos e interesses masculinos. Portanto, Luiza Bairros define a importância de traduzir as múltiplas experiências vividas pelas mulheres brasileiras, a fim de não as silenciarmos:

*Pensarmos em termos de movimentos negros e de mulheres negras no Brasil. Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas de experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça).*<sup>21</sup>

Percebemos igualmente que mesmo sendo professora e mestranda, ocupando um lugar importante dentro de uma sociedade que se quer letrada, nossa entrevistada não possui o tão esperado prestígio após obtenção de um título universitário, pois esse prestígio lhe é negado. As reflexões de Maria Aparecida Bento sobre as mulheres negras e o mercado de trabalho nos auxiliam a compreender a experiência vivida por nossa estudante, “são o segmento que mais precocemente ingressa no mercado de trabalho e que mais tempo nele permanece e também o segmento que mais investe na escolarização e o que menos retorno tem de sua qualificação”.<sup>22</sup>

Relacionado à discriminação sofrida em ambiente acadêmico, uma estudante afirmou:

*Sim, não só na academia claro, mas dentro da universidade a situação se agrava. Os colegas que te ignoram dentro da sa-*

<sup>20</sup> Ivanilde Guedes Matos y Aline Silva, ob. cit., p. 219.

<sup>21</sup> Luisa Bairros, “Nossos Feminismos Revisitados”, em: *Revista Estudos Feministas*, Vol. 3, Nº 2, 1995, p. 461.

<sup>22</sup> Maria Aparecida da Silva Bento, “A mulher negra no mercado de trabalho”, em: *Revista de Estudos Feministas*, Vol. 3, Nº 2, 1995. p. 481.

*la de aula, ou fazem alguma piadinha a respeito da população afro, e até professores que não criam expectativas sobre você.*<sup>23</sup>

Outra Mestranda da Udesc conta em seu depoimento:

*Como sabemos o racismo, as discriminações e os preconceitos também se dão de forma implícita, revelando assim as formas como as pessoas compreendem a sociedade brasileira e seus problemas. Nesse sentido, relato sobre um fato que ocorreu durante uma aula, em que uma aluna branca iniciou a conversa sobre cotas raciais e solicitou de maneira direta a minha fala por conta de eu ser negra e não ter ingressado na universidade por cotas raciais. Com certeza essa situação gera múltiplas interpretações, entre elas destaco que não existe problemas em eu ser solicitada a falar sobre cotas raciais, mas o problema se dá quando as pessoas acham que pelo fato de eu ser negra sou obrigada a falar, colocando as relações raciais enquanto um problema do negro e não de toda a sociedade brasileira.*<sup>24</sup>

O cansaço psicológico fruto dos enfrentamentos emocionais, os desafios para a permanência no curso, a frustração no relacionamento com colegas e a baixa expectativa dos próprios professores para com estas estudantes são indícios para o sucesso ou não do curso superior, como aponta a seguinte estudante, “uma aluna branca iniciou a conversa sobre cotas raciais e solicitou de maneira direta a minha fala por conta de eu ser negra”. A dissertação de Fernanda Nogueira sobre cotas raciais na UFRGS ajuda-nos na compreensão do desafio das alunas cotistas, frente ao comportamento de seus colegas e a recepção dos professores:

*Prof. 7. Só para dar uma ideia, primeiro eles não conseguem acompanhar a aula, então eles ficam no cantinho nas aulas grandes (teóricas) e quando esse grupinho faz perguntas, geralmente são perguntas, geralmente são perguntas muito simples que já tinham passado (já tinham sido feito por alunos ou explicadas pelo professor), o pessoal fica com zum zum e o grupo fica segregado. Eu sempre vejo isso, eu vejo e fico com pena.*<sup>25</sup>

Sobre o racismo a universitária explícita, “o problema se dá quando as pessoas acham que pelo fato de eu ser negra sou obrigada a falar, co-

<sup>23</sup> Dados da pesquisa, 2014.

<sup>24</sup> *Idem.*

<sup>25</sup> Fernanda Nogueira, *Cotas raciais no curso de medicina na UFRS na perspectiva docente: Rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública*, Porto Alegre, 2015, p. 86.

locando as relações raciais enquanto um problema do negro e não de toda a sociedade brasileira”. Ainda sobre o trabalho de Fernanda Nogueira, temos o depoimento de outro discente:

*Prof. 6. Eu acho isso uma grande besteira. Acho uma grande besteira, pelo seguinte a universidade, a universidade ela é um ambiente elitista, e elitista no bom sentido, universidades são para os melhores cérebros, é meio duro as pessoas ouvirem isso, mas as universidades é para os melhores cérebros, especialmente nos países como os nossos, que não têm recursos, nós não podemos desperdiçar os melhores cérebros.*<sup>26</sup>

Nestes fragmentos ambos os professores narram o desprezo pelas cotas na medida em que reafirma sua crença na meritocracia, confundindo oportunidades e privilégios com a idéia que brancos são sujeitos mais capacitados. Percebe-se que identificam a desigualdade como um fenômeno natural e fruto da inteligência de alguns frente à incompetência de outros. Em momento algum os professores apontam seus privilégios frente ao grupo racial pertencente, já que são brancos e de classe média alta, ou que as condições sociais de alguns criam maiores oportunidades de acesso à educação, cujas pessoas chamam de “melhores cérebros”.

Quando perguntado sobre o tipo de dificuldade encontrada pelas estudantes, a maioria delas (24%) declarou possuir dificuldade financeira, relacionada à alimentação, moradia e cópias dos materiais de estudo, 4 (19%) disseram não enfrentar dificuldades; 3 (14%) responderam terem dificuldades de adaptação ao cotidiano acadêmico; 3 (14%) das estudantes responderam ter falta de tempo para estudar, por fatores como cansaço físico e psicológico, ou pelas atividades realizadas nos estágios ou por cuidar da família e dos filhos. Duas (9%) estudantes responderam ter dificuldade financeira e emocional, 1 (5%) apontou dificuldades de permanecer no curso, 1 (5%) disse ter dificuldade no relacionamento com os colegas de aula, 1 (5%) possui dificuldade financeira e pedagógica e por fim 1 (5%) estudante apontou dificuldade emocional (Figura 1D).

Relacionada às dificuldades sofridas, uma acadêmica afirma:

*As dificuldades são inúmeras mas vou citar um dos que acho mais complicados, os professores não levam em consideração que algumas pessoas não tem condições de tirar aquele tanto de xerox que eles pedem...*<sup>27</sup>

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> Dados da pesquisa, 2014.

Cada uma de nossas entrevistadas foram apontando-nos onde encontravam maiores obstáculos em seu cotidiano, como podemos perceber elas nunca são solitárias, embora alguns se evidenciam ou lhes pareçam mais relevantes que outros. Uma acadêmica afirma que seu obstáculo refere-se:

*Financeira, boa parte está sendo superada a partir dos auxílios que recebo da UDESC (moradia e alimentação) e assim consigo me manter aos arredores da universidade, já que não residia em Florianópolis. O cotidiano acadêmico também foi muito puxado, e dificultou um pouco no início, principalmente na adaptação para uma cultura acadêmica letrada e na rotina da leitura dos textos e maior tempo de estudo.*<sup>28</sup>

A aluna acima também mostrará sua preocupação com o investimento e custos que geram um curso universitário, porém com os auxílios da universidade pôde superá-lo. “Financeira, boa parte está sendo superada a partir dos auxílios que recebo da Udesc (moradia e alimentação) e assim consigo me manter aos arredores da universidade” (Dados da pesquisa, 2014). As dificuldades sócio econômicas vividas por estas estudantes, quando somadas aos índices de análise sobre o cotidiano nacional, Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça apontam-nos:

*Como demonstrou a terceira edição do Retrato das Desigualdades, em grande parte dos indicadores educacionais, as mulheres se sobressaem aos homens. No entanto, o tema de gênero não está resolvido, nesta área, sobretudo porque muitos são os desafios marcados pelo sexismo enfrentado pelas mulheres nos bancos escolares e na carreira acadêmica, com atenção especial à situação das mulheres negras, que estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores.*<sup>29</sup>

Os dados da pesquisa do IPEA, anteriormente citada, revelam que a situação financeira, as questões de gênero, de sexismo e raciais vividas e evidenciadas na pesquisa configuram não apenas uma coincidência experimentada pelas estudantes da Udesc, contudo um reflexo do lugar social e da condição de vida de uma parte significativa da população negra e feminina.

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, *Retratos das desigualdades de Gênero e Raça*, Brasília, 2011, p. 20. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>> [Data de consulta: 18/06/2016].

## Considerações

Esta pesquisa indica que as estudantes afros da Udesc estão obtendo sucesso em sua ascensão na carreira acadêmica apesar das dificuldades supracitadas, inclusive ao percebermos que algumas delas já cursam a pós-graduação.

Vale ressaltar que este estudo e outras demandas das estudantes do NEAB/Udesc têm possibilitado a construção de um observatório de políticas para mulheres negras, para acompanharmos o que os municípios do estado tem feito para diminuir o impacto das desigualdades, já que tais políticas impactam diretamente na chegada destas mulheres no espaço universitário.

Outra ação para 2018 é a ampliação da pesquisa para todos os campi da universidade: disponibilizamos um tempo maior para a resposta do questionário. Em 2017, coordenado pela pesquisadora Cristiane Mare da Silva, iniciamos o grupo de estudos de feminismos negros, com o intuito de fortalecermos essa área do conhecimento e construirmos novas metodologias de ensino. Igualmente o grupo se configura como um importante momento para estabelecermos vínculos, afetividades e troca de experiências e fortalecimento de nossas estudantes.

Em relação às dificuldades enfrentadas, a financeira é ainda o principal motivo de preocupação para estas acadêmicas. Referente às discriminações sofridas, o que foi citado com maior incidência é a discriminação racial, o que não significa que as demais sejam menos importantes, porém é necessário refletir sobre a própria naturalização desses condicionantes.

Ao analisar as falas das estudantes alguns pontos nos chamaram a atenção: a estética afro sendo desvalorizada e acompanhada de adjetivos extremamente negativos, como “a professora tem cabelo ruim, boca de boeiro”.<sup>30</sup> A baixa expectativa que professores demonstram por essas estudantes, educadores que não se sensibilizam com a condição social apresentada por estes grupos e a clareza de que as relações raciais na sociedade brasileira é vista como um problema do negro e não da sociedade como um todo.

Embora serem universitárias e negras no Brasil não é tarefa das mais fáceis, já que essas mulheres têm como aspectos de sua trajetória o desrespeito, a violência e a discriminação, elas nos mostram serem capazes de superação e criam alternativas contra-hegemônicas para alcançarem o tão almejado sonho do diploma universitário. Destacamos a importância de espaços como os núcleos de estudos afro-brasileiros, pois eles têm se tornado espaços de referência para nossa popu-

<sup>30</sup> Dados da pesquisa, 2014.

lação. Essas estudantes são tudo aquilo que Ponciá Vicêncio, protagonista do romance de Conceição Evaristo, não pôde ser, “Relembrava a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava com o futuro. O amanhã de Ponciá era feito de esquecimento”.<sup>31</sup>

Elas ressaltam com sua persistência e coragem que novas perspectivas são possíveis, que sonhar é uma ação que vale a pena, e que a luta de nossos ancestrais que morreram sem nunca saber se sua vida e morte modificariam a vida de seus descendentes, não foi em vão. A presença desses corpos nas instituições universitárias e suas falas é em si o reflexo deste novo projeto de país que está em desenvolvimento, mesmo com tantas rupturas. As instituições públicas brasileiras continuarão a receber estudantes com este perfil, e terão como desafio, se quiserem promover-se como instituições de qualidade, pensar, em diálogo com todos estes conflitos, ações para que estas estudantes possam permanecer neste lugar do qual por tanto tempo foram excluídas, e que essas instituições possam aprender e experimentar novas relações para além desse alicerce cultural do patriarcado e do racismo do qual emergiu e estruturou-se.

O fortalecimento de uma agenda que agregue discussões em torno de raça e gênero fortalece as políticas educacionais acerca de um projeto de democratização da educação e descolonização do ensino, e é fundamental ter avaliações de políticas educacionais com os sujeitos para as quais elas foram construídas. Essa prática deveria ser usual para nossos gestores: o exercício da escuta. Desse modo, este trabalho propôs sairmos do abstrato e narrar as trajetórias acadêmicas de estudantes da Universidade do Estado de Santa Catarina, recordando que, à medida que as enunciamos, também experimentamos um pouco de nós e reescrevemos nossas histórias.

Portanto, somos pesquisadoras e estudantes negras do sul do país; esta foi uma pesquisa realizada desde adentro, pois essas mulheres não são alheias a nós, muitas vezes nossas testemunhas se confundem com nossas próprias experiências, sonhos e engajamento a políticas educacionais comprometidas com a equidade de raça e gênero, assim como nossos medos e anseios.

---

<sup>31</sup> Conceição Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, Belo Horizonte: Pallas, 2013, p.19.

## Referências

- BAIROS, Luisa, “Nossos Feminismos Revisitados”, em: *Revista Estudos Feministas*, Vol. 3, Nº 2, 1995.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva, “A mulher negra no mercado de trabalho” em: *Revista de Estudos Feministas*, Vol. 3, Nº 2, 1995.
- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco *et al.* “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/Udesc): 10 anos de História”, em: Wilma Nazaré Baía Coelho *et al.* (coord.), *O Enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: A experiência de Neab's*, Itajaí, 2014.
- CARNEIRO, Suelaine, “Mulheres negras na educação desafios para a sociedade brasileira”, em: Denise Carreira, *et al.*, *Gênero e educação fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, São Paulo: Ação educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.
- EVARISTO, Conceição, *Ponciá Vicêncio*, Belo Horizonte: Pallas, 2013.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, *Retratos das desigualdades de Gênero e Raça*, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>> [Data de consulta: 18/06/2016].
- LIMA, Ivan Costa, “Identidades negras em terras catarinas: mulheres negras, organização social e educação”, em: *Cadernos do CEOM*, Ano 24, Nº 35 - Identidades, 2011.
- LANGO, Anny Ocoró, “Afrocolombianas y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres y los hombres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas em Cali, Colombia (2004-2016)”, Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina. Políticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Sáenz Peña: Eduntref, 2017.
- MATOS, Guedes Ivanilde y Aline Silva, “Vício Cacheado: Estéticas afro-diaspóricas”, em: *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros*, Vol. 6, Nº 14, 2015.
- MUNANGA, Kabengele, “Políticas de Ação Afirmativa em benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas”, em: *Sociedade e Cultura*, Vol. 4, Nº 2, 2001.
- NOGUEIRA, Fernanda, *Cotas raciais no curso de medicina na UFRS na perspectiva docente: Rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública*, Porto Alegre, 2015.
- PEREIRA, Rosângela Saldanha *et al.*, “Mulheres brancas e negras na Universidade Federal de Mato Grosso: a profissão fala” em: *Anais IV Jornada Internacional de Políticas Públicas*, Mato Grosso, 2009.
- SADER, Emir, *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*, São Paulo: Boitempo, 2013.
- SILVA, Cidinha da, “Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas”, em: Cidinha da Silva (coord.), *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*, São Paulo, 2013.

- SOBRAL, Cristiane, “Pixaim Elétrico”, 2012. Disponível em: <<https://cristianesobral.blogspot.com.br/2012/08/pixaim-eletrico.html>> [Data de consulta: 16/06/2016].
- UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014, sitio web, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.udesc.br/>> [ Data de consulta: 16/06/2016].



## **Por uma Educação Indígena Superior: a experiência do Curso de Licenciatura Indígena. Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas**

*Ivani Ferreira de Faria*

A Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, ora ofertada pelos Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais/IFCHS da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), foi discutida de forma participante em 2005 e aprovada no mesmo ano pelos povos indígenas do Alto Rio Negro em assembleia e pelo Conselho Universitário da UFAM em janeiro de 2007, com início somente em novembro de 2009.

O curso é bilíngüe, intercultural, regular com ingresso bianual aprovado e institucionalizado em todas as instâncias acadêmicas da UFAM como Conselho Universitário/Consuni. Atualmente conta com 380 estudantes matriculados em 9 turmas, sendo 2 turmas tukano, 2 turmas baniwa/kuripako, 2 turmas nheengatu - São Gabriel da Cachoeira, 1 nheengatu - Santa Isabel do Rio Negro, 1 yanomami e 1 sateré-mawé. O curso foi elaborado conforme os preceitos da legislação da Educação Indígena brasileira e internacional, como a Convenção N° 169 da OIT.

O seu diferencial reside no pioneirismo no Brasil por ser o primeiro curso a realizar o processo de seletivo nas línguas indígenas (2009); permitir a defesa e escrita dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) nas línguas indígenas (2007) e por ser o único curso indígena superior não disciplinar.

Para a turma de 2009, foram ofertadas 120 vagas, sendo 40 vagas para cada turma tukano, baniwa e nheengatu definidas a partir da territorialidade lingüística localizadas nas calhas dos rios: Negro - comunidade de Cucui para os falantes da língua nheengatu; uaupés - comunidade de Taracua para os falantes da língua tukano e içana - comunidade de Tunui para os falantes das línguas baniwa e kuripako.

Em 2009, houve 695 indígenas inscritos; em 2013, 1413 candidatos; em 2015, 1507 candidatos concorrendo a 120 vagas.

A demanda deve-se ao sucesso da primeira turma, cuja formatura foi de 72 licenciados em Educação Indígena e ocorreu em 28 de novembro de 2013 à proposta política, pedagógica e metodológica do curso, fatos que resultaram na solicitação do curso por outros povos indígenas como: os yanomami (50 vagas), envolvendo estudantes re-

sidentes dos rios Maturacá e Marawiá e realizada na comunidade de Maturacá, Terra Indígena Yanomami em São Gabriel da Cachoeira; e sateré-mawé (50 vagas) e realizada no município de Parintins/Maúes, envolvendo estudantes das 3 sub-regiões dos rios Andirá, Marau e Waicurapá, Terra Indígena Andirá-Marau iniciados no segundo semestre 2014. O curso foi solicitado pela Associação Yanomami do Rio Cauburis e Afluentes - Ayrca e o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé/CGTSM. A turma nheengatu 2 foi realizada na comunidade de Cartucho, no rio Negro, pertencente ao município de Santa Isabel do rio Negro e iniciada em janeiro de 20015.

Em 2014, foi avaliado pelo Comitê de Avaliação do INEP/MEC, obtendo a nota 4, da máxima de 5. O curso é regular para as 3 turmas tukano, baniwa e nheengatu com ingresso bianual e as demais turmas como especiais, ou seja, conforme à demanda de outros povos indígenas.

O curso tem como objetivo geral promover a formação de professores e pesquisadores proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios, respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas para atender as escolas indígenas diferenciadas.

Está fundamentado nos princípios de valorização da cultura e língua materna, das formas próprias de aprendizagem, registro e valorização de suas epistemologias e cosmologias com base na interculturalidade.

O curso tem como proposta metodológica a Aprendizagem pela Pesquisa e Currículo Pós-feito, ou seja, não tem disciplina e tampouco uma organização curricular fechada.

É realizado em 4 anos, com 3.550 h, contando com 4 etapas anuais presenciais. Os componentes curriculares são: Pesquisa, Práticas Investigativas, Práticas Profissionais, Projetos Especiais e TCC.

### **A proposta metodológica do curso: Aprendizagem pela Pesquisa**

No início das discussões sobre educação indígena na região do Alto Rio Negro usávamos o termo Ensino via Pesquisa (EVP), no entanto, a partir de discussões com referências em Paulo Freire e minhas experiências na disciplina EVP para o curso de Geografia da UFAM e com as turmas do curso da Licenciatura Indígena de 2010, optamos por redefinir o termo da proposta metodológica como Aprendizagem pela Pesquisa, devido ao uso pejorativo da palavra ensino significando que algo deve ser ensinado, copiado, padronizado, treinado, adestrado, repetitivo, condicionando os alunos e transformando-os em objetos de manipulação, próprio de uma educação instrucionista, autoritária e bancária, co-

mo afirmado por Freire<sup>1</sup> (1982), não estando articulada com os princípios da aprendizagem por meio da educação democrática, ou seja, a proposta político pedagógica e metodológica fundamentada na aprendizagem e não no ensino, em aprender a prender e aprender fazendo. Na produção e não na reprodução do conhecimento.

Tem-se que, no entanto, diferenciar a Aprendizagem pela Pesquisa, entendida como uma alternativa ao sistema, da Aprendizagem *com* Pesquisa, entendida como uma alternativa ao sistema. Muitos pedagogos e professores pensam que se trata de sinônimos.

A “Aprendizagem pela Pesquisa” é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto, flexível e se estrutura sobre problemáticas ou perguntas formuladas pelos discentes sob a supervisão do professor, que serão respondidas processualmente a partir de pesquisas realizadas pelos estudantes, permitindo assim o desenvolvimento de várias habilidades intelectuais que vão desde a capacidade de fazer as perguntas adequadas até a capacidade de conceber métodos capazes de apreender e explicar o que se quer saber sobre cada um dos objetos de conhecimento circunscritos em cada caso. A “Aprendizagem pela Pesquisa” (APP) constrói um currículo baseado no aprendizado dos estudantes e não no ensino do professor, que organiza o tempo e os meios disponíveis para que o estudante passe por experiências de aprendizado.

A APP nasceu da crítica aos currículos fechados, que podiam ser reproduzidos em qualquer lugar, opacos ao contexto em que os processos educacionais ocorriam.

Essa crítica envolve ainda dois outros aspectos dos currículos disciplinares fechados: a rotinização de conteúdos prontos, repetidos sempre nos mesmos períodos, o que ocasiona normalmente baixo interesse por parte do corpo discente e a consequente queda no aproveitamento dos cursos e a epistemologia associada a esta rotinização, que é a de uma concepção de conhecimento enquanto produto e não enquanto processo, omitindo, assim, frequentemente, dos estudantes um dos aspectos mais importantes do conhecimento, ou seja, o modo como ele emerge, sua natureza processual histórica. É por esta razão que se tem falado de uma “epistemologia da repetição”, que prejudica a educação brasileira num momento em que a emergência da “sociedade do conhecimento” organiza-se crescentemente sobre a habilidade de desdobrada de produção contínua de novos conhecimentos.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra, 1982.

<sup>2</sup> Ivani Faria e Gilvan M. Oliveira, “Ensino Superior Indígena Bilíngüe: princípios para autonomia e valorização Cultural na região do Alto Rio Negro/AM”, em: *Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (Plató)*. Vol. 1, Nº 1, Cidade da Praia (Cabo Verde), 2012.

A APP é definida pelo contexto educacional local e pelos interesses do grupo de educandos que se encontram em processo de formação. Trabalha a partir de uma metodologia que capta e discute os interesses e os contextos de vida dos estudantes, formulando pesquisas a partir desses interesses e contextos. Pesquisas essas que serão realizadas pelos educandos, estabelecendo assim (os interesses) como ponto de partida, mas não como ponto de chegada.

O currículo formula-se, então, no decorrer do próprio curso. Assim, este modo de construção curricular tem sido chamado de “Currículo Pós-Feito”, na medida em que somente ao final do curso, cumprida uma carga horária pré-estabelecida e realizados os requisitos de produção (monográficos, TCC, etc.), se tem uma descrição completa do currículo.

Desta forma, o currículo é construído à medida que se desenvolve, por meio das problemáticas definidas coletivamente pelos discentes, a partir de seu cotidiano e contexto sociocultural e econômico, sobremaneira que este nunca se repete, pois os discentes não são os mesmos nas próximas turmas.

Utiliza-se, para abertura das problemáticas (pesquisas) e das práticas investigativas, o mapa conceitual que consiste em representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras ou perguntas. Representam uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. Assim, os mapas conceituais são utilizados para auxiliar a organização e a sequenciação dos conteúdos, de forma a oferecer estímulos adequados ao estudante.

Vale a pena ressaltar que a APP se trata de uma proposta não-disciplinar que considera um fato muito importante: o conhecimento não está organizado em todas as culturas nas mesmas chaves cognitivas e epistemológicas com que foram organizados na tradição disciplinar ocidental moderna, tradição esta que divide (pretensamente e claramente) o que é a matemática do que é a física ou a química.

Trabalhar com disciplinas implicaria em formatar os conhecimentos indígenas dentro de princípios ideológicos e epistemológicos ocidentais de pensamento, dentro dos quais eles perderiam totalmente sua funcionalidade e sua operatividade, transformando-se em arremedos folclóricos das suas próprias possibilidades. A experiência de outros cursos superiores e médios voltados para a formação de docentes ou profissionais indígenas mostra que os cursos disciplinares, voltados à *transmissão* de conhecimentos, não se tornam relevantes para os diversos desafios que os indígenas enfrentam no mundo atual.

As aulas com aprendizagem pela pesquisa não são aquelas onde os estudantes vão assistir aula, tomar nota, fazer prova e receber uma nota no final. Os professores são orientadores e devem auxiliar os estudantes na apresentação, discussão e análise das pesquisas em sala de aula, a partir de suas epistemologias e conhecimentos. As teorias são discutidas a partir das análises das pesquisas e da prática. São atividades em que os estudantes produzem, constroem ou reconstróem conhecimento, nunca reproduzem. Desloca-se o foco do professor para os estudantes dando voz e vez a eles. Inverte-se a ordem da aula convencional que o professor sempre traz o conteúdo pronto, primeiro a teoria e as vezes a prática em segundo plano.

Essa proposta político-pedagógica da qual participamos juntos com os povos indígenas na discussão da sua concepção não foi um projeto elaborado pelos professores da UFAM e levado até eles para referendar ou mesmo participar somente em alguns momentos. Foi totalmente discutido por eles; os seus princípios políticos e metodológicos foram definidos por eles, como a aprendizagem pela pesquisa.

Tem-se um único curso, organizado pela territorialidade lingüística e por povo. Atualmente, conta com 9 turmas. Nove currículos diferentes, em um único curso. Impossível para cursos com currículos fechados.

Nesse sentido, poucas universidades e cursos superiores no Brasil usam a aprendizagem com pesquisa. A maioria ainda se utiliza dos mesmos modelos conservadores de repetição de conteúdos, fugindo à sua verdadeira função, que é a produção de conhecimento.

### **O currículo pós feito a partir da aprendizagem pela pesquisa**

As perguntas que se repetem pelos formados em uma visão cartesiana, positivista e instrucionista de educação: onde está o conteúdo? as ementas? a grade curricular? como saber o que fazer? o que é como os estudantes vão estudar? Quem define os conteúdos e como serão aprendidos e os caminhos a serem trilhados são os estudantes, como citado acima.

Os componentes curriculares contemplam atividades acadêmicas didático-pedagógicas, de pesquisa, de tradução, gerenciamento de projetos artísticos, lingüísticos, de comunicação (oratória-leitura) e interpretação, de gestão territorial e de análise crítico-social, que podem resultar na produção de material literário e audiovisual ao longo do curso por cada um ou em grupo de estudantes, de acordo com a identidade cultural e territorial da sua comunidade, nas respectivas línguas de seu povo ou comunidade, onde a oralidade tem lugar fundamental.

O currículo do curso é organizado por meio das problemáticas (pesquisas), definidas no primeiro período, nas turmas baniwa, tukano e nheengatu, de acordo com o interesse coletivo dos estudantes e da sua comunidade, que organizam a abordagem dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: Prática Investigativa, Prática Profissional (Estágio Supervisionado), Projetos Especiais (oficinas) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os componentes curriculares não são disciplinas pelos motivos expostos no item metodologia do curso e nem podem ser considerados como tais pois tem objetivos e funções diferentes e são desenvolvidos de forma coletiva por equipes tanto de professores como de estudantes. Não são desenvolvidos por um professor, mas por vários juntamente com o estudante. Os componentes curriculares não têm e não são pré-requisitos.

Cada turma, definida a partir da territorialidade lingüística, constrói problemáticas diferentes pois seus problemas, desafios e perspectivas são diferentes, já que se trata de povos e culturas diferentes. Desse modo, temos 3 currículos diferentes, 1 por turma, embora o curso seja o mesmo. As problemáticas são abertas no final do período e planejadas para o período seguinte por meio do mapa conceitual e do plano de trabalho, ambos definidos pelos estudantes, dos quais se projetam as práticas investigativas que, por sua vez, também produzem mapas conceituais para orientar os professores no seu desenvolvimento.

Desta forma, o currículo se constrói à medida que o curso é realizado, completando-se somente no início do 8º período.

Pesquisa: o currículo organiza-se em média com 8 pesquisas, cujas problemáticas são definidas pelos estudantes e não pelos professores (alternando-se trabalhos pessoais e coletivos). Cada pesquisa é discutida com os membros do corpo docente, apresentada pelos estudantes em diversos momentos da sua elaboração e, finalmente, exposta formalmente num seminário ou outra atividade definida como resultado.

Ao final do curso, a carga horária total materializa-se em um conjunto de pesquisas que têm por objetivo mostrar os aprendizados realizados e nas várias habilidades necessárias para a obtenção do título de graduado-licenciado, desde conhecimentos lingüísticos e expressivos, conhecimentos técnicos, gestão e pedagógicos etc.

São em média 8 pesquisas desenvolvidas na etapa intermediária não presencial com carga horária de 1200 horas, que orientam as práticas investigativas e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Práticas Investigativas – componente integrante das pesquisas que apresentam discussões de conteúdos de natureza científico-cultural,

teóricos, metodológicos, bem como conhecimentos e informações pontuais que permitem melhor compreensão dos objetos de pesquisa, ora em discussão, perfazendo um total de 1.440 horas, de acordo com a necessidade. As práticas investigativas ficam sob a responsabilidade de docentes selecionados pela sua capacidade e formação política, técnica e metodológica.

Projetos Especiais (conteúdo integrador) – permitem articular conhecimentos a partir de oportunidades que surgem no decorrer do curso com a participação de estudantes indígenas, docentes, lideranças e comunidades indígenas e não-indígenas, visando a valorização da cultura e do patrimônio promovidos ou realizados pelos discentes do curso com apoio de professores da UFAM ou de outras instituições parceiras.

Também tem como objetivo pôr em prática as metodologias e desenvolver atividades necessárias para produzir conhecimento e, conseqüentemente, alcançar as metas estabelecidas pelas pesquisas e pelo curso. A carga horária total é de 400 horas, realizadas nas etapas intermediárias ou intensivas. Equivalem ao conteúdo integrador e as práticas curriculares conforme a Resolução nº 02 CNE/CP de 2002.

As Práticas Profissionais podem ocorrer nas etapas intensiva e intermediária, quando o estudante deve assumir a responsabilidade de realizar várias tarefas no sistema escolar indígena, não só em sala de aula, mas também na administração escolar (departamento de educação de suas associações de base, secretarias municipais e estaduais de educação, de cultura, de meio ambiente, por exemplo), junto à comunidade educativa e em suas comunidades. Assim, essas práticas não ocorrerão apenas no sistema escolar, mas também nas comunidades.

A prática profissional tem carga horária de 420 horas distribuídas em Prática Profissional I, II e III e realizadas nos 5º, 6º e 7º períodos:

- Prática Profissional I (120 h, 4 créditos práticos) a ser desenvolvida nas escolas com aplicação da metodologia da APP;
- Prática Profissional II (150 h, 5 créditos práticos) a ser desenvolvida nas escolas dando continuidade à aplicação da APP bem como na realização de oficinas e outras atividades junto à comunidade educativa;
- e Prática Profissional III (150 h, 5 créditos práticos) a ser praticada e desenvolvida nas instituições indígenas e indigenistas e também com atividades com as comunidades como oficinas, seminários, palestras etc.

Como mencionado anteriormente, por ser uma licenciatura indígena específica está compatível com a demanda das comunidades e do

movimento indígena por uma educação associada aos seus projetos socioculturais, a Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável valorizará as práticas na formação do professor-pesquisador e as habilidades propostas pelo curso.

- Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Para concluir o curso, o discente terá que elaborar e defender o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, conforme as normas abaixo.

Artigo 1º - O Trabalho de Conclusão de Curso compreende carga horária obrigatória perfazendo um total de 90 horas e 3 créditos práticos.

Artigo 2º - É resultante do projeto de pesquisa ou memorial de pesquisa (portfólio), ou uma proposta metodológica, mapas, vídeo/documentário, monografia realizados pelos discentes ao longo do curso com a supervisão de um professor/orientador.

Parágrafo único - O TCC pode ser elaborado individualmente ou em grupo de no máximo 4 componentes.

Artigo 3º - O orientador será definido pelo discente mediante o aceite do professor indicado.

Parágrafo único – O orientador deverá formalizar a orientação do discente à coordenação do curso.

Artigo 4º - Por se tratar de um curso bilíngüe, o TCC poderá ser escrito na língua portuguesa e/ou na língua indígena de sua comunidade étnica ou de instrução e apresentado oralmente na língua indígena de trabalho/instrução do estudante ou em português.

Artigo 5º - A defesa do trabalho consiste na apresentação pública a uma banca examinadora composta pelo orientador e mais dois membros convidados que, ao término da exposição e arguição, irão avaliar o discente, expressando o resultado na ata de defesa pública. O presidente da banca fará a leitura da ata que se configura no término dos créditos exigidos à obtenção do grau de licenciado em Educação Indígena.

Parágrafo único – Podem participar da banca examinadora lideranças indígenas pertencentes ao grupo étnico do discente ou de outros, convidados por ele, em concordância com o orientador.

Artigo 6º - a apresentação terá duração mínima de 20 minutos para exposição e de 30 minutos de arguição pela banca examinadora.

Artigo 7º - Será considerado aprovado o TCC que obtiver conceito A e AP.

Artigo 8º - Caso o TCC seja reprovado, o estudante terá 1 semestre/letivo, subsequente, para reapresentá-lo à banca examinadora

nos mesmos critérios da anterior. Sendo reprovado novamente, o estudante será excluído do curso, sem direito ao diploma e colação de grau.

Foi o primeiro curso no Brasil a permitir a defesa oral e escrita na língua indígena.

### Política Lingüística

A política lingüística adotada pelo curso tem como objetivo a promoção das línguas veiculares co-oficiais e de sua equipagem, para que estas possam ocupar funções cada vez mais sofisticadas no mundo do letramento e da administração pública.

A visão pedagógica do APP é complementar à política lingüística adotada pelo curso, que visa garantir soluções plurilíngues para uma região plurilíngue, assegurando, deste modo, não só que as línguas indígenas não sejam deslocadas, em seus ambientes tradicionais de uso, pelo português, mas também que estas línguas sejam potencializadas como línguas de trabalho, como línguas de produção científica e como línguas de administração, para citar apenas alguns dos seus novos usos, em conformidade com a legislação vigente.

Por isso, uma das tarefas da licenciatura é a da “equipagem” das línguas indígenas envolvidas, como línguas de trabalho (as línguas de todas as etnias presentes no curso, e nas quais os estudantes trabalharão nas suas respectivas comunidades). Para que este processo ocorra, na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, as línguas co-oficiais têm caráter de “Língua de Instrução”. A equipagem lingüística se dá através da criação de “instrumentos lingüísticos” capazes de propiciar que estas línguas possam ser usadas nos mais variados contextos exigidos pelas comunidades de falantes.

Portanto, salienta-se que cada língua dos povos indígenas do Rio Negro terá um papel a desempenhar na licenciatura indígena, desenvolvida nas três turmas:

- a língua de instrução, as co-oficial em cada pólo;
- as línguas de trabalho, as que são faladas/empregadas pelos discentes sendo co-oficializadas ou não;
- línguas não indígenas: indispensáveis para o uso em situação de contato com a sociedade nacional e outros povos, funcionando, neste caso, como língua que estabelece relações de contato interétnico, com indígenas que falam línguas diferentes das do Alto Rio Negro.

Neste sentido, face ao multilingüismo da região, ao mesmo tempo que fortalece a identidade, a cultura e a organização do movimento indí-

gena no Alto Rio Negro, por meio do uso das línguas co-oficializadas como línguas de instrução, este curso busca fortalecer também as demais línguas maternas que são empregadas como línguas de trabalho tanto na oralidade quanto na escrita durante o desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e culturais.

### Produção Literária

#### *Coleção Saberes Indígenas*

Esta coleção envolve 3 cadernos de pesquisa (tukano, baniwa e yëgatu), elaborados anualmente, que têm como objetivo divulgar os resultados das pesquisas realizadas pelos estudantes da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas, cuja edição na língua materna visa promover a valorização das línguas indígenas e o fortalecimento de uma educação superior indígena específica e democrática.

- Cadernos Tukano, denominados *Ohpekō Di'ta*, (Mãe Terra);
- Cadernos Yëgatu, denominados *Yëgatu Resewa*, (falando sobre o Yëgatu);
- Cadernos Baniwa, denominados *Baniwanai Ianheekh*, (conhecimento do povo Baniwa).

Ressalta-se que os nomes foram criados pelos estudantes das referidas turmas.

#### *Coleção Contos e Histórias indígenas*

Esta coleção tem como objetivo publicar histórias e contos dos povos indígenas visando difundir a escrita e leitura das línguas na região, já que há ausência de material literário para o ensino fundamental e comunidade em geral. Serão escritos em língua materna e, em alguns casos, em língua portuguesa.

#### *Boletim Informativo*

Há também a publicação semestral do boletim informativo de cada turma. *Diawi* é o nome do boletim da turma tukano; *Waanheekhenai*, aquele da turma baniwa, et *Dabukuri* o da turma yëgatu.

### O processo de seleção

A seleção é um momento importante do curso, se constituindo como um primeiro momento de conhecimento da realidade dos cursistas, de seus objetivos, de seus interesses e seus conhecimentos prévios. Será composta por:

- Avaliação escrita, o candidato deverá demonstrar proficiência escrita em uma das línguas indígenas co-oficiais (nheengatu, baniwa e tukano) ou não co-oficial
- Avaliação oral, que consiste em entrevista, quando o candidato deverá demonstrar proficiência na língua de trabalho do pólo em que será estudante.

#### *Critérios de inscrição*

O curso deve contemplar a diversidade cultural da região não priorizando nenhuma etnia. Caso específico do triângulo tukano cujas comunidades costumam ter cerca de 10 etnias diferentes devido a exogamia lingüística

1. Só poderão se inscrever no curso de licenciatura alunos indígenas que saibam falar e escrever em uma das línguas indígenas co-oficiais (nheengatu, tukano e baniwa) e/ou não co-oficial;
2. Os candidatos deverão se inscrever para o pólo cuja língua de trabalho seja falante;
3. Inscrições livres para todos indígenas com ensino médio completo e/ou que possuam curso de graduação incompleto;
4. O processo seletivo será aplicado nas comunidades onde o curso funcionará e no caso do Rio Negro em dois lugares, Cucui e em outra comunidade do baixo Rio Negro.

Recomendações: que o período de inscrição seja amplamente divulgado junto às comunidades; orientar os candidatos sobre a proposta pedagógica do curso no ato da inscrição.

#### **Conquistas alcançadas: a luta conjunta**

- respeito e fortalecimento da cultura e da organização social e política dos povos indígenas, garantindo a autodeterminação e autonomia educacional na elaboração de currículos e processos pedagógicos próprios por meio da aprendizagem pela pesquisa e currículo pós-feito. O curso é único mas com currículos e conteúdos diferentes;
- discussão de epistemologias próprias a partir da cosmovisão de cada povo presente nas discussões e análises das pesquisas e nos materiais produzidos;
- aprofundamento do conhecimento pedagógico e político do professor indígena, atendendo os princípios da formação diferenciada e descolonial;

- vem contendo do êxodo a partir de sua proposta política pedagógica que contempla e valoriza os projetos de futuro das comunidades indígenas;
- modificou o foco de visão da formação superior da cidade para a comunidade por ser o único, até o momento, a realizar-se integralmente nas comunidades/Terra Indígena;
- vem ampliando a compreensão crítica das relações interculturais e a habilidade de atuação nos projetos de fortalecimento cultural dos povos indígenas;
- vem propiciando a construção de um diálogo formal com os não indígenas;
- produção de material textual nas várias línguas, capazes de atender às demandas por material literário e audiovisual específicos para as escolas indígenas (cadernos de pesquisa por turma, boletins informativos na língua materna), banners, vídeos etc;
- definição de acordos ortográficos das línguas tukano e nheengatu e de instrumentos lingüísticos nas línguas de instrução e de trabalho;
- aumento da procura pelo curso entre os povos indígenas (número de inscrições e de povos indígenas);
- reconhecimento pelo INEP/MEC da proposta teórico metodológica da Aprendizagem pela Pesquisa e currículo pós-feito, não apenas pela nota 4 mas pela nota 5 recebida na avaliação do projeto pedagógico;
- O curso recebeu reconhecimento oficial pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior/Seres/MEC, pela Portaria N° 44, de 22 de janeiro de 2015, publicada no D.O.U N°16, de 23 de janeiro de 2015.

### **Desafios e dificuldades encontradas**

Muitos professores não aceitam a metodologia e a proposta política do curso pautada na autonomia e na descolonização do saber e não conseguem fugir da pedagogia instrucionista tradicional e colonizadora. Dessa forma distinguimos alguns perfis de professores que fazem parte da equipe: os que aceitam, entendem e conseguem por em prática a metodologia; aqueles que aceitam e entendem mas não conseguem pô-la em prática porque não conseguem se livrar da formação da ciência moderna; os que acreditam na proposta política do curso mas não conseguem entender e nem por em prática a metodologia.

Nesse sentido, trabalhar em equipe com princípios políticos, pedagógicos e metodológicos descoloniais é fundamental para a manu-

tenção e existência do curso e ao mesmo tempo o nosso maior desafio diante de uma sociedade que prima pelo individualismo e padronização, preceitos antagônicos aos propostos pela Licenciatura.

O corpo docente deve estar afinado com a proposta sob pena de se desestruturar, como acontece na maioria dos casos de projetos inovadores que findam por problemas e disputas internas da equipe. Desde o início sempre a formação do corpo docente foi o nosso maior desafio, não apenas por depois de 8 anos não termos conseguido concurso para professores de carreira para o curso, mas também pelo pensamento descolonial e a prática pedagógica da aprendizagem pela pesquisa.

Institucionalmente, enfrentamos cortes de recursos por parte da Secadi/MEC desde a sua criação porque não estamos dentro do modelo proposto “Educação de branco para índio” e a resistência do sistema universitário conservador em aceitar as diferenças que exigem funcionamento diferente dos outros cursos.

Porque continuar o curso? Porque somos parceiros dos povos indígenas e acreditamos que este país é para todos e não para alguns. O curso se propõe a ser muito mais do que um curso de “formação de professores”, associando a formação acadêmica à etnopolítica e a valorização das culturas indígenas como uma iniciativa de educação superior voltada para a formação de cidadãos indígenas para atuarem nos seus contextos socioculturais. Põe em prática o caráter pluriétnico assumido pela Constituição Federal brasileira e pouco praticado pela sociedade e o Estado.

### **Para não concluir....**

Onde estão os processos próprios de aprendizagem, as epistemologias e cosmologias específicas da cultura de cada povo nos cursos superiores e nas pesquisas? Seus resultados vêm fortalecendo estes conhecimentos? Não estamos afirmando que os povos indígenas devam ficar isolados com conhecimentos somente da sua cultura, mas, se assim desejarem, que tenham o direito. O conhecimento indígena não é fragmentado. É integrado onde o imaterial e material não são divididos mas são construídos de forma coletiva em prol do bem viver e do bem comum.

Por que a pesquisa como princípio da aprendizagem? Porque é a que mais se aproxima das formas próprias de aprendizagem dos povos indígenas e é inerente à humanidade, não sendo de autoria ou propriedade de nenhuma sociedade e a produção do conhecimento é feita coletivamente.

Ao perguntarmos à turma baniwa/koripako quais as características do curso que se parecem com suas formas próprias de aprendizagem e de organização social e política, a resposta foi: na metodologia de aprendizagem pela pesquisa, aprender fazendo; na organização do plano de trabalho e nas metodologias utilizadas na realização das pesquisas em grupo de forma coletiva; nas discussões em sala de aula coletivamente; na produção dos materiais e resultados das pesquisas e no resultado coletivo na produção do conhecimento que não é individual ou pessoal mas para as suas comunidades e povo, diferentemente de um curso convencional onde o resultado é pessoal.

Nesse sentido as metodologias participantes citadas são as que mais se aproximam das cosmologias e processos próprios de aprendizagem desses povos. Muitos professores não as aceitam porque trazem no seu bojo a autonomia e a descolonização do saber e não conseguem fugir das ideologias conservadoras, convencionais e colonizadoras. O curso vem sofrendo sanções desde a sua criação porque não está dentro do modelo civilizatório colonial e apresenta-se como oposição e resistência a ele e ao sistema universitário conservador.

Mas para o desenvolvimento e a prática dessas metodologias é muito importante o trabalho em equipe, a partilha de objetivos e ideologias comuns, sem os quais a sua continuidade não é possível.

Existem vários conhecimentos e várias formas de ciência. O que é a ciência senão uma maneira de organizar o conhecimento? Partindo desse pressuposto, os povos indígenas têm seus conhecimentos e também suas ciências. Não podem e nem precisam ser validados à luz da visão do mundo ocidental, de outras sociedades e nem pela ciência moderna. Quem tem que validar e reconhecer estes conhecimentos e ciências são eles e não o outro.

Não estamos levando os conhecimentos indígenas para a academia para validá-los mas para valorizá-los, fortalecê-los e reconhecê-los como ciência e como igual a todas as formas de conhecimentos.

## Referências

FARIA, Ivani e Gilvan M. Oliveira, “Ensino Superior Indígena Bilíngüe: princípios para autonomia e valorização cultural na região do Alto Rio Negro/AM”, em: *Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (Plató)*, Vol.1, Nº 1, Cidade da Praia (Cabo Verde), 2012.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.



## Etnossaberes: princípios e proposições

José Guilherme dos Santos Fernandes

*A presença de grupos socioculturais diversos nos cenários públicos, tanto no âmbito internacional como no Brasil, tem provocado tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas que focalizem estas questões.<sup>1</sup>*

Na realidade brasileira, o início do século XXI traz a marca das diferenças culturais que foram visibilizadas no último quartel do século anterior, fruto de longos e penosos processos de descolonização, seja a política, seja a descolonização cultural e dos saberes, esta oriunda de traumas e recalques que marcaram e marcam indelevelmente o pensamento e a ação de muitos neo-colonizados. Mas, contraditoriamente, o que poderia originar uma convivência tolerante, ao menos, mediante diálogos e negociações, tem açulado as partes envolvidas em situação de contatos, implicando em tensões e conflitos generalizados e cotidianos. No caso do Brasil, no pós-Nova República —período iniciado com a abertura política e social que sucedeu a ditadura militar e iniciado em 1985—, as intolerâncias culturais marcadamente presentes depois da eleição e deposição da presidenta Dilma Rousseff, que culminou em seu impedimento em 2016, desfloraram um país dividido entre norte e centro-sul, em que o histórico de colonização —o primeiro marcadamente mestiço e indígena, e o segundo com acentuada presença eurocêntrica— tem levado ao desmonte de políticas públicas conquistadas nas duas primeiras décadas do século XXI, como renda mínima e acesso à educação pública e superior a todas as classes sociais. Sem entrar no mérito da generalizada corrupção política no país, que atinge direta ou indiretamente os três poderes do Brasil, a questão é que quem paga a conta, financeira e simbólica, pela crise política, social e econômica iniciada no ano de 2016, no país, são as populações empobrecidas pela ancestral colonialidade, pois existe

---

<sup>1</sup> Vera Maria Ferrão Candau, “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”, em: *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 33, Nº 118, 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Data de consulta: 19/09/2017, p. 236.

o fantasma iminente da marginalização destes grupos pelo retrocesso e suspensão das políticas públicas de acesso e permanência aos bens públicos sociais e culturais, como a educação superior. Mas na contra-mão desse (des)governo brasileiro, podemos afirmar que as iniciativas que primam pela promoção das relações interculturais ainda pulsam, e forte. Uma das mais antigas é o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, apenas para nos referirmos a uma realidade em que nos situamos, a Amazônia brasileira. O Núcleo foi criado oficialmente em dezembro de 2001, na Universidade Federal de Roraima, com a instalação do Curso de Licenciatura Intercultural, em janeiro de 2003, e que atualmente se expandiu com as licenciaturas em Saúde Indígena e Gestão Territorial Indígena. Evidentemente que outras iniciativas ocorreram, como nos estados do Mato Grosso, Santa Catarina e Pará. Mas ainda existe uma tímida oferta, dada a realidade dos indígenas no Brasil, com cerca de 800 mil pessoas que se declaram dessa etnia no país; segundo o lingüista Aryon Rodrigues, “no Brasil reconhecem-se 42 famílias lingüísticas genéticas, dez das quais constituem o tronco Tupí e outras doze que integram o tronco Macro-Jê”,<sup>2</sup> dados que comprovam a representatividade da população indígena brasileira, tanto no que se refere à quantidade quanto à diversidade populacional.

O risco iminente à ampliação da consciência intercultural em um país pluricultural poderá limitar a ação cidadã de povos e comunidades marginalizadas no processo colonizador, pois para impulsionar estes povos é necessário que se

*criarem espaços para a ampliação, a análise e a circulação de conhecimentos culturais próprios e para a afirmação da consciência de povo. É desta perspectiva que deve ser concebida a valorização dos conhecimentos adquiridos ancestralmente: não como conhecimentos estáticos no tempo, imunes à dinâmica cultural, mas como conhecimentos vivos e cambiáveis.*<sup>3</sup>

E os espaços acadêmicos próprios, com cursos direcionados a estes povos, tanto na absorção de público quanto na construção de propostas epistemológicas e metodológicas originais, são iniciativas necessárias, enquanto não houver a adequada interculturalização de todo o ensino superior, pois são o início para a convivência de atores e

<sup>2</sup> Aryon Dall’Igna Rodrigues, *Linguas indígenas brasileiras*. Brasília: UnB/Lali, 2013. Disponível: [http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas\\_indigenas\\_brasiliras\\_RODRIGUES\\_Aryon\\_Dall%C2%B4Iгна.pdf](http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES_Aryon_Dall%C2%B4Iгна.pdf). Data de consulta: 24/09/2017, p. 17.

<sup>3</sup> Fábio Carvalho, Maria Luiza Fernandes e Maxim Repetto (orgs.), *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*, Boa Vista: Editora da UFRR/Núcleo Insikiran, 2008, p. 56.

seus valores e práticas diversas, proporcionando a tolerância cultural e o conseqüente reconhecimento da diversidade, que está na genética sociocultural do povo brasileiro, evidentemente que resguardadas as particularidades e diferenças próprias a um país pós-colonizado.

Por isso, a Universidade Federal do Pará (UFPA), localizada em região de acentuada presença indígena, propõe-se, a partir do Campus Universitário de Bragança,<sup>4</sup> a instalar o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, atualmente em fase de apreciação do Projeto Político-Pedagógico pelos colegiados superiores da Universidade, com provável instalação em 2019. Na condição de consultor da proposta e futuro professor da licenciatura, observo que esta pretende atender não somente ao público indígena, especificamente, mas também a todos os segmentos dos povos e comunidades tradicionais, em atenção ao que discrimina o Decreto 8.750/2016 - Presidência da República do Brasil,<sup>5</sup> que instituiu o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, de caráter consultivo, cujo foco é

*promover o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais,<sup>6</sup> com vistas a reconhecer, fortalecer e garantir*

<sup>4</sup> Cidade localizada no nordeste do estado do Pará, na Amazônia oriental brasileira. Sua origem remonta ao início da colonização da região, sendo proclamada a existência da vila de Bragança em 1753. A vila foi elevada à condição de cidade em 1854, por sua importante localização e protagonismo local, distante 210 km da capital do Estado do Pará, constituindo-se em importante centro regional econômico e cultural. A longa história de Bragança é marcada pela diversidade de práticas e saberes culturais, sejam os dos indígenas originários, sejam os advindos da diáspora colonizadora, sincretizados por uma religiosidade afro-luso-indígena, por vezes consensual, mas em muitas outras tensa. Atualmente a população conta com cerca de 124 mil habitantes, dedicados em sua maioria aos serviços públicos e comerciais, à agricultura e à pesca.

<sup>5</sup> A primeira redação deste decreto era de 13 de julho de 2006 e estabelecia 30 componentes na até então intitulada Comissão, sendo quinze de órgãos governamentais e quinze de organizações não-governamentais. Em 09/05/2016 o decreto ganha nova redação e passa a designar não mais uma Comissão, mas um Conselho, agora composto pelos mesmos quinze membros do governo, acrescidos de mais 29 “representantes da sociedade civil”, não mais as ONGs, dos seguintes segmentos: povos indígenas; comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; povos ciganos; pescadores artesanais; extrativistas; extrativistas costeiros e marinhos; caiçaras; faxinalenses; benzedeiros; ilhéus; raizeiros; geraizeiros; caatingueiros; vazanteiros; veredeiros; apanhadores de flores sempre vivas; pantaneiros; morroquianos; povo pomerano; catadores de mangaba; quebradeiras de coco babaçu; retireiros do Araguaia; comunidades de fundos e fechos de pasto; ribeirinhos; cipozeiros; andirobeiros; caboclos; e juventude de povos e comunidades tradicionais.

<sup>6</sup> No art. 3º do decreto 6.040/2007, da Presidência da República, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, afirma-se que os povos e comunidades tradicionais são caracterizados por sua organização social própria e por ocuparem e usarem territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução. Observamos que a condição precípua para a existência desses povos e comunidades é a territorialidade, entendida esta como a soberania e o poder exercido por um povo em de-

*os direitos destes povos e comunidades, inclusive os de natureza territorial, socioambiental, econômica, cultural, e seus usos, costumes, conhecimentos tradicionais e ancestrais, saberes e fazeres, suas formas de organização e suas instituições” (inciso I, art. 2º).<sup>7</sup>*

Com esse amplo atendimento pretende-se, de fato, alcançar, de outro modo, ao preceito da interculturalidade, como processo que deve favorecer a inclusão de atores e saberes, pois

*a plena inserção intercultural não é somente a presença de atores nas instituições de ensino superior, mas a inclusão de seus saberes nos delineamentos curriculares, epistêmicos e metodológicos, pois entendo o conceito de interculturalidade como a colaboração solidária e criativa entre culturas em contato, com reconhecimento mútuo de seus valores e modos de vida.<sup>8</sup>*

Portanto, o princípio de nossa proposta de educação intercultural considera a interrelação de grupos diversos, conviventes em regiões culturais próximas, falantes de uma mesma língua ou não: o que deve ser a razão principal da aproximação é o querer estar juntos e querer (re)conhecer um ao outro. Antes de tratarmos propriamente da proposta de educação intercultural baseada na perspectiva de Etnosaberes, faz-se necessário observar o que dizem diretrizes curriculares e operacionais do Ministério da Educação brasileiro (MEC) acerca de educação escolar diferenciada, para comunidades do campo, quilombolas, indígenas, relações étnico-raciais, além de diretrizes para a educação ambiental. Estes marcos legais poderão nos ajudar a compreender a necessidade e atualidade da proposta de Licenciatura em Educação Intercultural.

### **Os marcos legais no Brasil para a educação intercultural: avanços e contradições**

Os marcos legais para a institucionalização de propostas interculturais, na realidade brasileira, são reflexo da trajetória histórica e social das relações interétnicas no país, em que os traumas coloniais, e mesmo pós-

---

terminada área geográfica, por isso ser possível a autonomia de seu sistema social e a garantia de utilização particular de conhecimentos e práticas aborígenes, que se perpetuam pela transmissão inter-geracional.

<sup>7</sup> Brasil, *Decreto 8750/2016: institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais*, disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/2016%20Decreto%208750%20Institui%20CNPCT.pdf>. Data de consulta: 10/01/2018.

<sup>8</sup> José Guilherme dos Santos Fernandes, “Interculturalidade e etnosaberes”, em: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, Vol. 10, Nº 2, 2016, p. 43.

-coloniais, presentes na sociedade talvez sejam o maior impeditivo para a aproximação tolerante entre os grupos antagônicos e assimétricos na constituição do povo brasileiro. Não que não tenha havido momentos de trocas e negociações, mas estes são intencionalmente esquecidos quando da construção de propostas pedagógicas que contemplem os contatos culturais. Exemplo disso é a separação, e mesmo a deliberada ignorância, de contatos entre povos quilombolas e povos indígenas, mesmo que tenham em suas histórias aproximações e tensões pela territorialidade, o que é, em minha compreensão, uma manipulação pela história oficial de “branqueamento”, imposta por instituições coloniais que afirmam a formação do povo brasileiro em caixas raciais: branco, negro e índio. Não tenho dúvida que nessas caixas não é possível o entendimento de uma história processual, com frequentes plasticidades originadas dos contatos, por vezes com separações e conflitos, em outras com aproximações e mestiçagens. Meu conceito de etnossaberes está baseado na associação de pensamento e reflexão abstratos com a experiência do “corpo fabril” em seu contexto de uso e manipulação de habilidades específicas e locais, o que pude observar em pesquisas de campo e contatos com comunidades e povos tradicionais da Amazônia oriental brasileira. E a partir dessa experiência, conjuntamente à leitura e interpretação de documentos oficiais do estado brasileiro, realizo minhas reflexões iniciais para o delineamento de minhas proposições.

De um modo geral, as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e dos demais organismos do governo federal referem-se, como marco inicial para propostas de educação diferenciada, à Constituição Federal brasileira (1988), que inaugura uma outra visão acerca do indígena, quando “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Art. 231).<sup>9</sup> Contraditoriamente, mesmo reconhecendo as línguas indígenas, a Constituição, em seu Art. 13 dispõe que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.<sup>10</sup> Fica evidenciado que esse é o início das contradições que serão subjacentes aos marcos legais para o reconhecimento de processos educativos interculturais, o que é acentuado ainda mais, na Constituição, no Art. 210, § 2º, que assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem: como se ter a efetiva garantia da diversidade indígena se a única língua oficial é a portuguesa?

<sup>9</sup> Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*, Brasília: Senado Federal, 2006, p. 143.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 24.

Mesmo no capítulo VIII da Constituição, dedicado aos “índios” (o próprio termo é muito questionável), é latente a preocupação com a garantia de terras, e os recursos financeiros decorrentes, para os indígenas, sem muita referência à garantia de educação própria ou de oficialização das línguas indígenas nos territórios destes povos, o que certamente garantiria o sentido não apenas de território, mas de territorialidade.

De todo modo, a Constituição de 1988 dá uma guinada na compreensão da sociedade, pelo menos legalmente, em relação aos indígenas, pois cambia-se a visão assimilacionista, ou seja, de que o índio era uma categoria transitória para o ingresso na nacionalidade brasileira, para uma visão interacionista, ou seja, o indígena faria parte do compósito da sociedade nacional em perspectiva de um Estado pluricultural, com delineamento de novo quadro jurídico entre grupos indígenas e Estado/sociedade nacionais.

Outro documento de referência às diretrizes do MEC é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei 9394/1996), que garante, no Art. 78, a oferta, pela União, de programas de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, a fim de proporcionar, a estes povos, “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”,<sup>11</sup> garantindo-lhes “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (Incisos I e II).<sup>12</sup> Com visível avanço na garantia de direitos educacionais aos indígenas, naquele ano de 1996, de outro modo existe a contradição de que somente na reforma da LDB, relativa ao ensino médio e implementada em 2017, por um governo impopular, é que se dispôs sobre o ensino de línguas indígenas maternas neste nível de ensino, em novo artigo (Art. 35-A), que, no § 3º, afirma “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”.<sup>13</sup> Mais uma contradição dos marcos legais, o que fica evidenciado nas normativas mais específicas para os povos e comunidades tradicionais.

Uma das normativas mais antigas sobre educação indígena é a Resolução da Câmara de Educação Básica 3/1999, do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes para o funcionamento de escolas indígenas, destacando-se a organização escolar própria e o ensino

<sup>11</sup> Brasil, *Lei 9394/1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Data de consulta: 10/01/2018.

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> *Idem.*

ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas. No entanto, nada se refere às relações interculturais entre povos indígenas e outros povos não-indígenas em contato, muito menos se considera uma perspectiva epistemológica e metodológica mais interativa entre conhecimentos ancestrais indígenas e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e outras sociedades não-indígenas, como destaca o Art. 78 da LDB da Educação Nacional. Além da Resolução 3/1999, outras duas normativas são importantes no reconhecimento da educação indígena como diferenciada, seja na definição de diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução 5/2012, do Conselho Nacional de Educação), seja na definição da organização escolar indígena em territórios etnoeducacionais (Decreto 6861/2009, da Presidência da República). Em particular, esta última normativa discrimina, no parágrafo único do Art. 6º, que o território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.<sup>14</sup>

Consideradas as relações intersocietárias, fica evidente a necessidade, a partir do decreto, de se promover a compreensão intercultural na educação indígena, e diria que não somente nesta modalidade de ensino, mas em toda a educação básica, pois os territórios etnoeducacionais não estão afetos apenas às etnias indígenas, também a todos os grupos participantes do processo colonizador brasileiro e que foram marginalizados, tal e qual os indígenas, como é o caso dos povos transplantados, particularmente da diáspora africana, para o Brasil.

Portanto, existe imprecisão no uso do termo interculturalidade, pois no Brasil soa imediatamente à educação intercultural bilíngüe indígena, além do que, ao tratar-se de territórios etnoeducacionais, o Decreto deixa explícito o vínculo a territórios indígenas, estes marcadamente distintos de outras formas de territorialidade, como a dos quilombolas. Compreendo que essa confusão está para além de equívocos de ordem histórica e conjuntural entre os segmentos representativos na sociedade brasileira, sejam estes de indígenas e, ou de quilombolas. Observo que distinguir-se identidades de cada segmento na prática é atribuir-se determinados campos semânticos a um gru-

<sup>14</sup> Brasil, Decreto 6861/2009: *dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais*, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm), data de consulta: 10/01/2018.

po ou outro, como vincular-se de imediato o termo interculturalidade a indígenas e o termo relações étnico-raciais a povos e comunidades quilombolas e afrodescendentes. Sem querer questionar as razões políticas, entendo que essa confusão tem levado à incompreensão de que interculturalização é muito mais relações entre grupos sócio-culturais em contato do que a guetoização destes, instaurando-se relações solidárias ou conflituosas, pois interculturalidade pressupõe mais processo do que produtos gerados desses contatos.

Do lado dos grupos denominados quilombolas ou afrodescendentes a questão não é diferente. No Parecer 16/2012, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, reconhece-se a educação escolar quilombola como aquela desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas “terras e culturas”, mais uma vez afirmando-se a necessidade de pedagogia própria em respeito às especificidades étnico-culturais. Mesmo que no parecer essa especificidade “étnico-cultural” não se sustente tão plenamente, quando se reconhece que a legislação sobre Educação do Campo abarca os quilombolas: “No caso específico da Educação do Campo, a legislação nacional também possibilita uma ampliação da sua compreensão e daqueles que por ela devem ser atendidos, incluindo, dentre esses, os quilombolas. A legislação conceitua as escolas do campo de forma alargada” (CNE/CEB, 2012).<sup>15</sup> Mais adiante, o Parecer 16/2012 reconhece que outra normativa, a Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, discrimina que

*o campo abarca os coletivos sociais que vivem nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Dentre esses, estão os quilombolas. Como salientado, é possível reconhecer pontos comuns entre as comunidades quilombolas —em especial aquelas que se localizam nas áreas rurais— e os povos do campo.*<sup>16</sup>

Ao que parece, existe, nas normativas, conflito de objetos e interesses, pois o objeto da Educação do Campo são os povos do campo, dentre os quais os chamados quilombolas, mas questiona-se se a perspec-

<sup>15</sup> Conselho Nacional de Educação, *Parecer CEB 16/2012: diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola*, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192), data de consulta: 10/01/2018.

<sup>16</sup> Conselho Nacional de Educação, *Resolução CEB 1/2002: institui diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo*, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Data de consulta: 10/01/2018.

tiva sociológica desta modalidade de educação vem ao encontro de uma visão mais étnico-racial vislumbrada pelos movimentos negros no Brasil. Essa questão, de conflitos de interesses, que implica em contradições e não-adições, em guetoização e não-interação, já foi por mim tratada anteriormente, quando disse que:

*no Brasil, a grande gama de especificidades de ações inclusivas e propositivas em / de cursos de graduação —indígenas, quilombolas, etnodesenvolvimento, educação do campo— tem favorecido, de um lado, o reconhecimento da diversidade e da identidade, mas, de outro lado, impede-se a inter-relação destas tendências, que transitam entre a perspectiva antropológica, a pedagógica, a política e a sociológica, sem, contudo, promover-se o diálogo a fim de se reconhecer mais efetivamente a diversidade de atores e saberes vinculados a cada uma dessas ações inclusivas e propositivas, evitando-se, efetivamente, a realização da interculturalidade.*<sup>17</sup>

Acredito que uma proposição mais interacionista, mesmo correndo-se o risco de trocas assimétricas, pode ser muito mais proveitosa em uma realidade pluricultural como a brasileira, contribuindo-se mais autenticamente para a educação intercultural, pois é decorrente de processos de conflitos e acordos que a sociedade poderá ser mais tolerante e caminhar para a sustentabilidade dos seres e seus ambientes. Aqui, poderemos, em consequência, considerar que o parecer que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, do Conselho Nacional de Educação, de 2012, é o que mais se aproxima da possibilidade de efetivação da perspectiva intercultural, ao afirmar-se que a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram.<sup>18</sup>

Em meu entendimento, ao instituir-se essa modalidade de educação não como uma disciplina, isolada e autônoma, mas como elemento estruturante, que estabelece um campo político de valores e práticas, mais efetivamente a educação ambiental poderá ser uma

<sup>17</sup> José Guilherme dos Santos Fernandes, “Interculturalidade e etnossaberes”, em: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, Vol. 10, Nº 2, 2016, p. 44.

<sup>18</sup> Conselho Nacional de Educação, *Parecer CP 14/2012: diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental*, disponível em: <http://www.unicentro.br/dirai/legislacao/Legislacao-base-Ensino-Superior/EdAmbiental/CNE-CP-14-12-Ed-Ambiental.pdf>, data de consulta: 10/01/2018.

prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, indo ao encontro da visão que eu proponho da educação intercultural como proposição em etnossaberes. Devo afirmar que todos esses marcos legais foram de extrema importância no avanço da diversidade na educação brasileira; no entanto, a diversidade não implicou na aceitação da diferença, pois o que se observa na sociedade é a crescente intolerância, com recorrentes episódios de discriminação e assédio de gênero, raça, classe social. Creio que o próximo passo para a aceitação da diferença deva ser partir da consciência de diversidade e alcançar-se a compreensão da hegemonia das diferenças, e um primeiro exercício para tanto talvez seja a instituição de um modelo de proposta curricular assentado na educação intercultural como etnossaberes.

### **O desenho para uma proposta de educação intercultural como etnossaberes**

A partir do querer-sentir-pensar-fazer, as Diretrizes orientadoras, do projeto pedagógico de nossa proposta em Educação Intercultural, constroem-se em quatro princípios: Ciclos bioantropológicos e temporalidades; Educação dos sentidos; Pesquisa-ação colaborativa; e Integração de saberes e ciências. Porque mesmo que se reconheça que a criação de sistemas simbólicos não seja unicamente faculdade humana —primatas e cetáceos apresentam sistemas semelhantes— há de se convir que a complexidade e produtividade de nosso sistema, como processo cumulativo, evolutivo e educativo, o tornam central em uma perspectiva ecológica, o que implica em nossa ampla relação com a natureza, com os demais humanos, conosco mesmo. Daí que a cultura, e a linguagem como sua mais imediata realização, determina formas de ver, sentir, expressar, atuar e avaliar nossa relação com o mundo, em interação entre humanos e não-humanos, mediante ciclos naturais e temporalidades diversas (Ciclos bioantropológicos e temporalidades), moldando nossos sentidos em processo perceptivo e formativo do mundo (Educação dos sentidos), que constituem nossa identidade. Mas não apenas nos construímos endogenamente, através de nosso aparelho sensitivo, mas, talvez, em grande parte nas interações entre as diversas culturas com as quais coexistimos, o que, por vezes, gera conflitos em decorrência de que as influências culturais mutuas não ocorrem sempre de modo harmonioso e com respeitabilidade e diálogo; por isso, a necessidade de trabalho colaborativo em processos interculturais, para o (re)conhecimento de realidades diversas e ricas (Pesquisa-ação colaborativa). Somente assim a interculturalidade pode assumir a atitude positiva de diversidade cultural, como princípio

normativo, individual e social, constituinte de um projeto educativo inclusivo e dialógico, valorativo de saberes oriundos dos mais diferentes grupos culturais, bem como de distintas epistemologias (Integração de saberes e ciências). Para a sistematização das diretrizes, propuseram-se ações no currículo que privilegiassem “as categorias locais e as diferentes lógicas de pensamento, enquanto estratégias frente à situação de coexistência interétnica. Essas ações têm um caráter aberto diante das novas realidades para que se possa entender melhor e de modo mais justo a diversidade cultural”.<sup>19</sup>

Para fins de organização curricular, o projeto pedagógico apresenta a formação em quatro anos, sendo que cada ano comportará um eixo temático. Os eixos são: 1º) Observação e percepção; 2º) Problemática e epistemologias; 3º) Interação e vivências; e 4º) Proposições e colaboração intercultural. O eixo temático está baseado na concepção de tema gerador, considerando-se este como o eixo condutor da ação curricular, que favorecerá a construção do conhecimento. O tema está baseado nos saberes<sup>20</sup> e práticas dos educandos e seus respectivos grupos socioculturais, ou seja, é extraído do saber-fazer, que comporta um pensar implícito a cada manifestação de cultura: é dessa relação entre saberes locais (habilidade para resolver problemas práticos) e saberes acadêmicos (projeção de problemas em abstrações cognitivas) que deverá se ampliar o conhecimento, inclusive com modificações no currículo inicialmente proposto, em perspectiva intercultural. Para tanto, há necessidade do educando proceder ao “estranhamento” de sua realidade, através da Observação e percepção, procedendo à quebra do senso comum, por isso a necessidade de observar e perceber utilizando-se, inicialmente, do corpo e dos sentidos como instrumento (percepção), por natureza, “humanos”, que dimensionam o “mundo”. A observação inicialmente é dos ciclos bioecológicos (natureza) e

<sup>19</sup> Fábio Carvalho, Maria Luiza Fernandes e Maxim Repetto (orgs.), *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*, Boa Vista: Editora da UFRR/Núcleo Insikiran, 2008, p. 56.

<sup>20</sup> Para melhor compreensão entre saber e conhecimento, cito: “É notável que a palavra ‘conhecimento’ implica em distanciamento maior entre sujeito e objeto, relação esta que também não considera, mais precisamente, o contexto de uso e habilidade específica de aplicação do saber/conhecimento. ‘Saber’, de outro modo, exige maior participação do sujeito na apreensão do objeto, daí envolver propriamente o corpo e seus sentidos: sabor, paladar, cheiro, gosto. Conhecimento está mais ligado à capacidade de cognição (pensamento e reflexão abstrata), enquanto o saber envolve, além desta capacidade, o afeto e a volição: em particular, esta capacidade implica em escolher e decidir, em conduta ‘consciente’, por certa orientação e prática (ou pragmatismo?). Evidentemente ao se tratar de ‘escolha consciente’ queremos atentar não para uma ‘consciência positivista’ (estritamente cognoscente), mas sim escolha por aquilo que se considera senso comum em dada realidade, ou comunidade” (Daniel dos Santos Fernandes e José Guilherme dos Santos Fernandes, “A experiência próxima: saber e conhecimento em povos tradicionais”, em: Espaço Ameríndio, Porto Alegre, Vol. 9, Nº 1, 2015, pp.133-134).

das temporalidades (cultura), que conformam o momento da observação, entendendo-se as temporalidades como práticas e valores materialmente históricos. Os procedimentos educativos, além da oferta de disciplinas teóricas, no 1º ano, serão: a) formação artística e humanística, através da assistência a filmes, audiência de espetáculos musicais e teatrais; b) realização de observação participante e etnográfica, com registros audiovisuais; c) construção de cartografia social e de memorial; d) participação em festas e festividades populares. No 2º ano, o eixo temático será o da Problematização e epistemologias, pois o educando, conhecedor e sensibilizado de sua realidade, a partir da desconstrução do senso comum questionará o aparente bom senso comunitário, que possivelmente impede a interação sociocultural endógena e exógena ao seu grupo, minimizando o (re)conhecimento do diverso e do diferente. Neste momento, além da oferta de disciplinas teóricas e da formação artística e humanística, os educandos realizarão monitoria com professores e terão, mais amiúde, orientações de pesquisa-ação em grupo ou individualmente.

No 3º ano, o eixo será de Interação e vivências, iniciando-se aqui, mais efetivamente, a colaboração intercultural, pois grupos mistos de educandos, de comunidades diversas, deverão conviver, por certo período, tanto na universidade como em pesquisas e vivências de campo a fim de terem contato com diferentes concepções de mundo e valores que estarão em interação, proporcionando tensões e acordos na equalização de problemas propostos, e que poderão ser comuns ou específicos a cada grupo e comunidade em contato. Daí que neste momento será elaborado projeto de colaboração intercultural, em que as vivências e diferenças do grupo misto, em experiência por diversas comunidades e biomas, além do contato *in loco* com mestres de saberes locais, mediante monitoria comunitária, efetivarão o sentido de interculturalidade. Para o *feed back* avaliativo, do alcance ou não do objetivo de colaboração intercultural, serão realizados seminários de estudos das realidades vividas e círculos de diálogo e debates.

Por fim, no 4º ano o eixo será de Proposições e colaboração intercultural, entendendo-se este momento como a sistematização das vivências do ano anterior no sentido da aplicação de projeto conjugado de ensino, pesquisa e extensão na comunidade de cada educando, com a inclusão e formação de agentes locais na construção do processo de pesquisa-ação. O resultado será o trabalho final de curso, com perfil de projetos agroecológicos, artístico-culturais, educativos e de desenvolvimento local, com possível produção de material didático, de cartografia de práticas e saberes locais e de propostas de

intervenção para a minimização de impactos socioambientais e socio-culturais, com finalidade de concorrer para o Bom Viver. Este momento será também o de devolutivas à comunidade, mediante a oferta de produto final para a equalização de problemas locais, além da divulgação dos resultados em seminários e/ou publicações aos moradores das comunidades pesquisadas.

O organograma da oferta de disciplinas está em quadro sinótico abaixo:

Eixo (temático)	Núcleo (grupo disciplinar)	Disciplinas
1º ano Observação e percepção	- Metodologias e práticas - Fundamentação	- Pesquisa de campo: tipos e finalidades - Teorias e práticas etnográficas - Metodologia da pesquisa: formas e normatização - Laboratório de pesquisa: temas e projetos - Estatística e etnomatemática - Línguas estrangeiras instrumentais/Línguas locais instrumentais - Fundamentos teóricos e metodológicos da docência e gestão - Tecnologias da informação e comunicação
2º ano Problematização e epistemologias	- Metodologias e práticas - Fundamentação	- Disciplinas de educação/docência - Disciplinas socioambientais - Disciplinas socioantropológicas (Disciplinas com recorte Temático)
3º ano Interação e vivências	- Metodologias e práticas - Estágio	- Disciplinas de educação/gestão - Disciplinas socioambientais - Disciplinas socioantropológicas (Disciplinas com recorte temático)
4º ano Proposição e colaboração intercultural	- Estágio - Metodologias e práticas	- Disciplinas de gestão de territorialidades - Estudos integrados em campo (interdisciplinar e intercultural): atividades complementares - Experiências e intervenção: comunidades, projetos agroecológicos e culturais, escolas - Produção de resultados: monografias e artigos, projetos conjugados (ensino, pesquisa, extensão), produção de material didático, produção de material de educação popular

Para fins de sistematização das especialidades curriculares, em organograma, referentes aos espaços observados sequencialmente e suas consequentes matérias e sensações de captação, pode-se assim ter a organização do *saber-fazer-ter*:

Sentidos / Ser e fazer	Matérias / Ter (objeto)
Imagens, cheiros, sons, texturas, gostos, ações, corpo e sensações	Habitação e instrumentos, comunicação e transportes, alimentação e saúde, fortificação e armamentos
Ciências das linguagens, Ciências sociais e políticas, Ciências ambientais <sup>21</sup>	

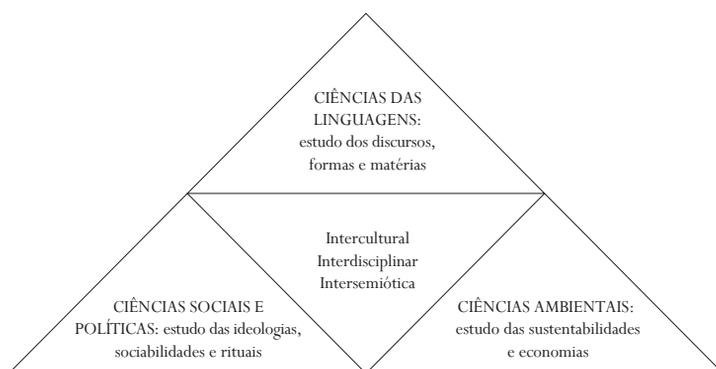
Explica-se! A partir da observação do espaço e a captação pelos sentidos (espacialidade) —imagens, sons, cheiros, texturas, gostos e ações humanizadas— e a conseqüente nomeação (especialidade), podemos instituir uma possível hierarquização (na ordem apresentada à seguir) na ordenação das instâncias observadas: 1) Paisagens e territorialidades; 2) Animais e plantas; 3) Família e comunidade; 4) Trabalho e poder; e 5) Festas e celebrações.

A vida comunitária mais tradicional é apegada a determinada territorialidade, por isso a observação da paisagem e das territorialidades, animais e plantas, designando-se e nomeando-se suas formas e usos, o que pode ser sistematizado pelas Ciências das linguagens. A organização em parentesco e compadrio, com certa homogeneidade nas atividades econômicas e nos estados de pensamento (senso comum), faz com que família e comunidade sejam elementos nucleares da sociedade e das relações de poder, este também estabelecido pela capacidade de trabalho e acúmulo, o que pode ser sistematizado pelas Ciências sociais e políticas. A relativa homogeneidade concorre para certa autossuficiência de amplo lastro para suas necessidades; freqüentemente, estas comunidades causam baixo impacto ambiental, porque não possuem grandes exigências de consumo: suas atividades são mais de sobrevivência (talvez sem maiores interesses na mais valia, muito mais no capital simbólico endógeno), realizando-se em amplos espaços territoriais, em que habitam reduzido número de pessoas; este saber pode ser sistematizado pelas Ciências ambientais.

A isso tudo, some-se uma forma de agir e representar sobre o mundo com tecnologia “simplória”, mas não menos complexa, e axiomas de uma cosmologia posta mediante um mundo paralelo e transversal, de seres míticos, em que a natureza é portal entre vivos e encantados, sem cair no clichê de povos “primitivos”; estas técnicas e axiomas são visíveis nos registros prioritários em povos e comunida-

<sup>21</sup> Assim penso a composição: 1) Ciências das linguagens: artes, filosofia, lingüística/línguas, narratologia; 2) Ciências sociais e políticas: antropologia, direito, história, pedagogia, sociologia; 3) Ciências ambientais: matemática, engenharias, biologia, química, física.

des tradicionais: mitos e poéticas, etnografias, histórias de vida. Creio que uma forma de englobar os saberes sensoriais com os saberes cognoscentes seja uma *perspectiva quatriangular*, pautada na interculturalidade, na interdisciplinaridade e na intersemiótica:



Por fim, acredito que o que foi aqui proposto vem ao encontro de experiências em andamento e de algum tempo de realização. Refiro à licenciatura em Etnoeducação, da Universidade de Cauca, Colômbia, que ocorre desde 1995, em documento acerca do currículo nos diz:

*La pedagogía [...] incluye la recuperación de elementos culturales ancestrales que se quieren conservar, innovaciones y elaboración de materiales educativos necesarios tanto para la conservación-transmisión de aquellos elementos, como la transformación de las condiciones culturales que entorpecen el proceso de formación y desarrollo humano.*<sup>22</sup>

O que observo é a confirmação da necessidade de compreender-se que uma educação intercultural deve afirmar-se em problemáticas locais a serem minimizadas mediante o diálogo e coexistência interétnica, para a garantia da conservação, inovação e elaboração de currículos e materiais didáticos para a transformação das condições humanas. Por certo é o que gostaria de instituir também com o delineamento de procedimentos metodológicos mediante o conceito de etnossaberes.

Com essa proposição, acredito que possamos ir ao encontro da interculturalidade como uma construção também de etnossaberes, visto que:

<sup>22</sup> Teresa Ramírez *et al.*, *Educación en comunidades indígenas del nororiente del Cauca*, Bogotá: Editorial Redipe, 2012, p. 60.

*Interculturalidade é o contato entre culturas, com possíveis trocas que se estabelecem em termos equitativos e em condições de igualdade, como processo de permanente relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições, sem necessariamente haver a fusão, ou hibridização, entre as práticas e os saberes postos em contato. Dito isto, entende-se, aqui, que o conceito de etnossaberes, com acento na pluralidade dos mesmos, pressupõe uma forma de contato —pelo conjunto mais amplo de contatos, responderia a interculturalidade— em que diferentes formas de agir sobre o mundo estão pautadas em diferentes formas de pensar, mas que podem ter pontos de contato, dada a natureza unitária das necessidades biofisiológicas humanas, mas que originam diversas soluções culturais, dado o caráter amplo e multifacetado das ações humanas na natureza, pelo viés da adaptabilidade das culturas.*<sup>23</sup>

Por isso, pensar um curso de educação intercultural, em perspectiva de etnossaberes, poderá ser um dos caminhos para a plena interculturalidade na educação superior, enquanto não alcançamos o que propõe Mato:

*Que la educación superior sea plenamente intercultural permite pensar el futuro desde otros valores y visiones de mundo, por ejemplo, en términos de “Buen Vivir”, de manera coherente con visiones de mundo que entienden que los humanos somos parte de eso que en las sociedades occidentales modernas suele llamarse “Naturaleza”, y no una especie pretendidamente superior que tiene el planeta a su servicio y lo visualiza y maneja como fuente de “Recursos Naturales”.*<sup>24</sup>

### Uma quase conclusão...

Em síntese, os etnossaberes são um processo mediador entre saberes/culturas postas em contato, o que gera propostas educacionais mais relacionais e menos universais, constituindo-se em um *ente*, ou seja, cada um dos seres humanos e vivos, e seus respectivos objetos, existentes na realidade circundante e em constante fricção, construindo “ficções”. Por ser um processo, ter condição de existência em sua “atitude relacional ontológica”, os etnossaberes poderão favorecer ao diá-

<sup>23</sup> José Guilherme dos Santos Fernandes, “Interculturalidade e etnossaberes”, em: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, Vol. 10, N° 2, 2016, p.57.

<sup>24</sup> Daniel Mato, “Universidades indígenas en América Latina. Principales características, logros, problemas y desafíos”, em: *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, Santiago de Chile, Vol. 1, N° 14, 2014, p. 23.

logo de saberes no currículo e na prática pedagógica, em que as distintas “percepções e práticas” (de grupos étnicos em contato) entre os “atos do aprendizado” (os saberes), produzidos em instâncias escolares e não escolares, não implicam em caráter valorativo, mas antes são formas de apreensão e construção de realidades em perspectivas distintas e, por isso, têm diferentes situações de aplicabilidade, seja em sociedades urbanas ou em sociedades rurais. Daí que esse conceito está visceralmente ligado ao processo intercultural, quando duas ou mais culturas –com seus conhecimentos (usos e costumes e técnicas), crenças (o que é a verdade), valores (o importante e desejável), normas (modos de agir) e símbolos (realidades e objetos com significados específicos)– em diálogo propugnam a mutualidade no reconhecimento de seus componentes. Este encontro mútuo de elementos intraculturais, de cada saber/cultura isolada e posta em contato, interatua sentidos (ser, fazer) e objetos (ter) dos atores vinculados a cada segmento cultural em diálogo. Por um lado, os contatos favorecem a descoberta de correspondências, favorecedoras de traduções possíveis entre a língua de partida e a língua de chegada; de outro modo, pode haver a tensão tradutória, quando determinado elemento, por ser parte intrínseca da estrutura do pensamento do grupo social, é intraduzível para outro grupo social; por isso o *sentir-pensar-fazer* como atitude metodológica da experiência ímpar que é descobrir o sentir/sentido da cultura a que somos postos em contato. Viver a vida do outro é condição precípua em uma metodologia de etnossaberes, pautada na interculturalidade, em prática pautada na alternância entre espaços de aprendizado, seja na escola ou na comunidade de origem, ou mesmo nos vários mundos possíveis de serem apreendidos pelos “aprendentes”.

## Referências

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília, Senado Federal, 2006.
- ..., Lei 9394/1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Decreto 8750/2016: institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/2016%20Decreto%208750%20Institui%20CNPCT.pdf>. Data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Decreto 6040/2007: institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Decreto 6861/2009: dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm), data de consulta: 10/01/2018.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão, “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”, em: *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 33, Nº 118, 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Data de consulta: 19/09/2017.
- CARVALHO, Fábio, Maria Luiza Fernandes e Maxim Repetto (orgs.), *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural*, Boa Vista: Editora da UFRR/Núcleo Insikiran, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução CEB 3/1999: fixa diretrizes nacionais para o funcionamento de escolas indígenas, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Resolução CEB 1/2002: institui diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Parecer CEB 16/2012: diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192), data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Resolução CEB 5/ 2012: define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>, data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Parecer CP 14/2012: diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental, disponível em: <http://www.unicentro.br/dirai/legislacao/Legislacao-base-Ensino-Superior/EdAmbiental/CNE-CP-14-12>

- Ed-Ambienta;.pdf, data de consulta: 10/01/2018.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos, “Interculturalidade e etnossaberes”, em: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, Vol. 10, Nº 2, 2016.
- FERNANDES, Daniel dos Santos e José Guilherme dos Santos Fernandes, “A experiência próxima’: saber e conhecimento em povos tradicionais”, em: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, Vol. 9, Nº 1, 2015.
- MATO, Daniel. “Universidades indígenas em América Latina. Principales características, logros, problemas y desafíos”, em: *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)*, Santiago de Chile, Vol. 1, Nº 14, 2014.
- RAMÍREZ, Teresa *et al.*, *Educación en comunidades indígenas del nororiente del Cauca*, Bogotá: Editorial Redipe, 2012.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna, *Línguas indígenas brasileiras*, Brasília: UnB/Lali, 2013, disponível:[http://www.lettras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas\\_indigenas\\_brasiliras\\_RODRIGUES,Aryon\\_Dall%C2%B4Iгна.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Iгна.pdf), data de consulta: 24/09/2017.



## As políticas de ações afirmativas no Brasil: balanços e desafios

Paulino de Jesus F. Cardoso\*

Embora o foco deste capítulo seja apresentar as experiências de implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil, especialmente na Universidade do Estado de Santa Catarina, neste momento, a reflexão acerca dos desafios da luta pela cidadania na conjuntura política atual não pode se furtar à denúncia de uma gigantesca operação marcada, especialmente, pela demolição e corrupção das instituições democráticas e instalação de um Estado de Exceção, apoiado por parte expressiva das classes médias e altas no Brasil, na medida em que elas são uma reação às conquistas sociais, econômicas e políticas entre 2000 e 2015 e delimitam os obstáculos à expansão da democracia em nosso país, particularmente a educação superior como um bem público e um direito inerente a cidadania. Vale lembrar que estamos falando de uma realidade que impacta 51,4% de 200 milhões de habitantes, a segunda maior população negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria no continente africano.

Uns movidos pela aparente perda de prestígio social, outros pelo crescimento da participação política de populações vulneráveis que se converteu em acesso a bens e serviços jamais visto na história deste país. Particularmente, aquilo que nos interessa: falamos de acesso ao ensino superior, no qual passamos de pouco menos de três milhões de matrículas em 2002, para cerca de sete milhões e meio de matrículas em 2014.<sup>1</sup>

Infelizmente, as instituições de Estado que deveriam defender a democracia, infestadas por concurseiros<sup>2</sup> brancos, de classe média e

---

\* Compõem a equipe do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Udesc (NEAB): Karla Leandro Rascke, Moroni Fernandes, Daniela Rieg, João Victor Jung Doneda, Maria Isabel Cardoso, Lourdes Daiana Ferriol Breternitz, Maria Eduarda Quirino, Mariana Vitória da Silva Penha, participantes do projeto de extensão Observatório de Políticas de Ações Afirmativas da Udesc (Opaas), projeto de pesquisa Ações Afirmativas na Udesc: balanços e desafios. A eles agradeço pela sistematização de informações sobre ações afirmativas na Udesc.

<sup>1</sup> André Lázaro e Carol Castro, “As ações afirmativas no ensino superior do Brasil: desafios políticos”, em: *Educación Superior y Pueblos Indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Daniel Mato (coord.), Sáenz Peña: Eduntref, 2017.

<sup>2</sup> Pessoas com formação superior que se dedicam a participação em processos seletivos para ingresso no serviço público.

conservadores, se voltaram contra aquelas condições que nos últimos anos garantiram o Estado de Bem-Estar Social em nosso país. Temos um inimigo insidioso e perverso: a classe média branca brasileira: ser-vil, racista e vira-lata.

A classe média brasileira, que saiu às ruas em defesa do afastamento da presidenta Dilma Rousseff,<sup>3</sup> manifestava-se livremente e coerentemente pela defesa de um Estado de Exceção. Para ela, cidadania não faz nem um sentido, ela precisa de gasolina barata, furgões a diesel e dólar baixo para viajar aos Estados Unidos e Europa e retornar carregados de quinquilharias e engenhocas tecnológicas produzidas na China e outros países asiáticos para onde migraram as empresas dos países centrais. Em uma palavra, a classe média brasileira troca tranquilamente sua cidadania pelo privilégio de consumir!

Nestas tensas disputas, emerge o poder avassalador dos meios de comunicação monopolistas. Apenas oito famílias controlam radio, canais de televisão, jornais e revistas impressos e on-line, portais de internet, tornadas instrumentos de ação política na defesa de seus interesses.<sup>4</sup>

Aliado a isto, temos o mais conservador Congresso Nacional da nossa jovem democracia, dominado por parlamentares milionários, comprometidos com *lobbies* de todo tipo e conhecidos pela associação a Bancada BBB: do Boi, da Bala e da Bíblia, que pretendem nos devolver para Idade Média européia.<sup>5</sup>

Por sinal, voltando aos privilégios, enquanto o trabalhador compromete 53% da sua renda com pagamentos de impostos, os brasileiros ricos, cerca de 0,05 da população adulta, que auferem acima de 4 milhões de reais por ano, pagam apenas 0,7% em tributos, pois o Brasil isenta de imposto de renda a riqueza oriunda do recebimento de juros e dividendos. O que faz do Brasil o paraíso dos super-ricos, segunda a insuspeita ONU.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Segundo o Instituto Data Folha, dos participantes entrevistados em manifestação de início de março de 2016, na cidade de São Paulo, os entrevistados eram homens, brancos (77%), com nível superior (77%), acima de 36 anos. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/03/1749640-protesto-crece-mas-manifestante-mantem-perfil-de-alta-renda.shtml>>. Acesso em 14 jan. 2017.

<sup>4</sup> Paulo Fernando Liedtke, “O movimento pela democratização da comunicação no Brasil: os embates entre o Estado, as empresas de mídia e a sociedade civil”, *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.

<sup>5</sup> Em 2014, de acordo com o jornalista Edson Sardinha, o perfil do parlamentar eleito para o Congresso Nacional Brasileiro era homem, branco, na faixa dos 50 anos, com formação superior, empresário e dono de patrimônio superior a R\$ 1 milhão. <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/a-face-e-os-numeros-do-novo-congresso/>.

<sup>6</sup> Ver matéria no site da representação das Nações Unidas no Brasil. <https://nacoesunidas.org/brasil-e-paraiso-tributario-para-super-ricos-diz-estudo-de-centro-da-onu/>.

Nosso país concedeu, em 2016, auxílio moradia para juízes e membros do Ministério Público, mesmos morando na cidade onde trabalham, que produzirá um rombo bilionário nas contas públicas, além de um reajuste salarial de até 78% para os servidores do Judiciário, negociado pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, a suprema corte brasileira, diretamente com Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados e réu em ações criminais no próprio STF por corrupção, que implicará em despesas estimadas em quatro bilhões de reais.

Mas, igualmente, um ataque aos direitos duramente conquistados em décadas de lutas, como o fim na prática da consolidação das leis trabalhistas, substituídas pelas convenções coletivas –perfeitas para este ambiente de crescente desemprego: atualmente estamos em nada menos de doze milhões de trabalhadores desempregados–, o projeto de terceirização total das atividades; Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 215, que restringe a demarcação de terras indígenas e titulação de terras quilombolas; a Revogação do Estatuto do Desarmamento; a criação do Estatuto da Família e a restrição ao uso de anticoncepcionais, especialmente para vítimas de estupro e, mais recentemente, a descaracterização do Estatuto da Igualdade Racial; o fim do Programa Ciência Sem Fronteira, de mobilidade acadêmica internacional; o fim do Programa Universidade para Todos, o Prouni, responsável por mais de um milhão de matrículas em 2014; a redução do Fundo de Financiamento Estudantil, o FIES, com mais de um milhão de pessoas beneficiadas em 2014; do Pronatec e o Programa Nacional de Enfrentamento do Analfabetismo e agora essa monstruosidade fascista, esta abominação autoritária chamada Escola sem Partido, na qual conservadores pretendem amordaçar os professores em diferentes modalidades e níveis de ensino público, privado e comunitário.

Em verdade, eles, principalmente com a PEC 241, que definiu um teto para os gastos sociais no orçamento federal para os próximos vinte anos, atacam a ideia de Estado Social presente na Constituição Federal de 1988. Um Estado onde liberdade e igualdade não se perdem na letra fria da lei, mas se configuram em um projeto onde brasileiros e brasileiras, feito comunidade política, são convidados a se engajar. Um Estado que está na base das políticas de ação afirmativa.

Hoje sabemos que os esforços institucionais da presidenta da República, Dilma Rousseff, para superar a crise política e governar, articulados desde sua reeleição em 2014, em um cenário econômico e geopolítico internacional nada favorável, não deram certo, por muitos fatores. Entre eles, os próprios valores democráticos de Dilma Rousseff, comprometida com um projeto nacional de desenvolvimento com inclusão social, por não haver vislumbrado a amplitude da conspiração

que se avizinhava e do peso dos atores externos, no qual os atentados como o ocorrido em França em 2015 são apenas uma parte de uma história que envolve os esforços ocidentais, capitaneados pelos EUA de dominação de espectro global, em um mundo multipolar.

Parênteses: vivemos à sombra da terceira Guerra Mundial —que se opera em diferentes teatros, sul da China, Leste da Europa, Turquia, Irã, Síria, Iemen—, tendo como foco o controle da Eurásia, onde está 60% da riqueza mundial. Daí a desqualificação por parte de determinados agentes da importância de organismos multipolares, Organização Mundial de Comércio, o Mercosul, Celac e, fundamentalmente o Brics.<sup>7</sup>

Nestes vastos campos de lutas, a Síria emerge como a nossa nova Saraievo;<sup>8</sup> nela se jogam o jogo dos tronos,<sup>9</sup> semeando morte e sofrimento em toda parte. Praticamente expulsos da Turquia, derrotados na Ucrânia e atolados no Iraque e Afeganistão e com a Europa enfraquecida e em dissolução, resta aos estadunidenses o seu velho quintal, conhecido pelo bordão, a América para os americanos<sup>10</sup> e dá-lhe semear golpes de Estado (Honduras, Paraguai e Brasil) e bases militares, duas somente na área do Aquífero Guarani.

### Os desafios da ação afirmativa no Brasil

Vivemos um novo ciclo da luta por igualdade em nosso país e, consequentemente, o fim da agenda que se configurou ao término do regime civil-militar, e que, de algum modo, serviu de referência para as lutas democráticas nos últimos trintas anos.

Ao contrário dos anos 1970, não esperamos o bolo da economia crescer para depois distribuí-lo.<sup>11</sup> Nós mudamos este paradigma. Nós, ao longo dos últimos anos, sobre a batuta da sociedade civil organizada, em diálogo com um novo quadro político-partidário, produzimos uma revolução democrática em nosso país.

<sup>7</sup> Acrônimo de Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, cuja configuração de um grupo de colaboração e coordenação balançou o xadrez geopolítico internacional erigido no pós-II Guerra Mundial, sob hegemonia estadunidense. Luiz Alberto Moniz Bandeira, *A desordem mundial: o espectro da total dominação. Guerras por procuração, terror, caos e catástrofes humanitárias*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

<sup>8</sup> Referência ao assassinato do arquiduque Francisco Fernando, herdeiro do Império Austro-húngaro, estopim da I Guerra Mundial.

<sup>9</sup> Referência ao seriado de televisão *Games of Thrones*, criada por David Benioff e D. B. Weiss e transmitida pelo Canal HBO.

<sup>10</sup> A frase é atribuída a uma mensagem ao Congresso dos EUA em 1823, pelo presidente James Monroe, que delimita a posição estadunidense sobre a sua hegemonia natural do continente americano, a Doutrina Monroe.

<sup>11</sup> Referência à política econômica de Antonio Delfim Netto, ministro da Economia nos governos militares entre os anos 1970 e início de 1980.

Estávamos substituindo o antigo projeto neoliberal, baseado na redução do papel do Estado, na liberalização dos mercados, na precarização das condições de trabalho e desarticulação da sociedade civil; por uma nova proposta para o país consagrado na fórmula crescimento econômico, combinado com enfrentamento da pobreza e combate às desigualdades.<sup>12</sup>

No nosso campo, elaboramos uma pauta multiculturalista que deixou nu os mecanismos que reproduzem a dominação branca em nosso país. Ações universalistas articuladas à definição de políticas de combate às desigualdades raciais tiveram o mérito de colocar o racismo e seus efeitos na agenda política do país.

Uma parada. Multiculturalismo, termo típico da nossa contemporaneidade globalizada, teve origem na sociedade norte-americana e canadense e foi uma resposta de mulheres, nativos americanos e afrodescendentes pelo fim de toda forma de intolerância e por políticas públicas capazes de garantir os direitos civis básicos a todos. Por ações afirmativas entendemos o conjunto de políticas que buscam reparar injustiças históricas a populações sistematicamente excluídas da sociedade brasileira. Por séculos, as populações de origem africana e indígena estavam à margem da sociedade, impossibilitadas de ocupar espaços sumariamente destinados aos colonizadores e seus descendentes, autodenominados brancos, formadores das classes médias e altas do Brasil.

No Brasil, a discussão acerca das ações afirmativas explode após a participação do país na III Conferência das Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul, em 2001. Desde então, a proliferação das PAA é nitidamente observada nas instituições de ensino superior brasileiras, tendo seu início a partir do ano de 2002. É possível verificar experiências de caráter pioneiro em cinco universidades do país: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte-Fluminense (UENF), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Após anos de intensa pressão aliada a uma forte campanha do Movimento Negro, o Congresso Nacional aprovou a Lei Federal Nº 12.711/2012, tornando obrigatório o uso de critérios sociais para a distribuição de vagas nas instituições federais de ensino superior.

Do ponto de vista institucional, a legitimidade das PPA foi reconhecida pelo Executivo, Judiciário e Legislativo. O Brasil tornou-se signatário de diferentes convenções internacionais, entre eles a Declaração e

<sup>12</sup> Para mais informações, recomendo a leitura de Emir Sader (org.), *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*, São Paulo: Boitempo/Rio de Janeiro: Flacso, 2013.

Plano de Ação da III Conferência Internacional Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul.

Atualmente, mesmo na difícil conjuntura atual, observamos inúmeros avanços. A Lei Federal 12.711/2012, a famosa Lei de Cotas, assegurou 50% das vagas nas instituições públicas federais de ensino superior (IFES). Entretanto, hoje sabemos que o acesso é apenas uma parte do problema, se ele não for combinado com políticas de permanência, por meio do fortalecimento de programas que fornecem auxílios financeiros. Em 2014, o Programa Bolsa Permanência beneficiou cerca de 10.236 alunos e alunas, mas estava restrito aos estudantes matriculados nas IFES.<sup>13</sup>

Além disto, movimentos sociais —entre esses, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)— têm indicado vários obstáculos ao sucesso das políticas de promoção de igualdade no interior do ensino superior público. Entre eles, dificuldades de acesso as oportunidades acadêmicas aos estudantes optantes, ou presumidamente optantes, dos programas de ações afirmativas. Em dissertação recentemente defendida, Fernanda Nogueira descreve de forma cuidadosa as impressões de professores de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a baixa expectativa dos docentes em relação às possibilidades de crescimento acadêmico destes estudantes.<sup>14</sup> Isto significa privar os estudantes das bolsas de iniciação científica, extensão universitária, monitoria de graduação e mobilidade estudantil internacional.

Neste último caso, o Programa Ciência Sem Fronteiras do Governo Federal, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), voltado para promover o acesso de brasileiros ao intercâmbio acadêmico (cerca de 100 mil pessoas), no caso dos afrodescendentes e indígenas foi um retumbante fracasso, devido a critérios excludentes como obrigatoriedade de domínio de língua inglesa e alta pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Brasil/Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Superior (SESu), *A democratização do acesso a educação superior*, Brasília: MEC/SESu, 2014, p. 62.

<sup>14</sup> Fernanda Nogueira, *Cotas raciais no Curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações na garantia do direito à educação superior pública*, Porto Alegre, 2015 (Dissertação de Mestrado Educação PUC-RS).

<sup>15</sup> Em depoimento a autor, representantes das Universidades Historicamente Negras, as HBCUS, dos cerca de 500 estudantes recebidos em suas instituições, apenas 4 (quatro) eram fenotipicamente negras. Esta foi a razão do Ministério de Educação ter criado o Programa Abdias do Nascimento de Mobilidade Acadêmica Internacional, que premiou 35 projetos em 2014, voltados preferencialmente para atender estudantes negros, indígenas e portadores de deficiência.

Um segundo aspecto problemático diz respeito às limitações epistemológicas existentes nos cursos de graduação oferecidos aos estudantes brasileiros, cursos profundamente eurocêntricos, distantes das experiências sociais e culturais das nossas populações, quase sempre comprometidos com projetos hegemônicos institucionais e de reafirmação da branquitude como prática de poder e privilégio.<sup>16</sup>

Por último, temos que destacar a sub-representação das populações negras e indígenas nos programas de pós-graduação brasileiros. Se é verdade que em 2015 nós chegamos à marca histórica de 324.374 estudantes matriculados (124 mil em cursos de doutorado), destes, apenas 45.781 se declararam negros. Diferentes instituições têm se mobilizado para criar políticas de ação afirmativa na pós-graduação em todo país, com destaque para Universidade Federal de Goiás e a Universidade do Estado da Bahia, que adotaram PAA em todos os cursos de pós-graduação.

Por iniciativa da ABPN e movimentos sociais negros e indígenas, o Ministério da Educação criou, sobre presidência da Fundação Capes, uma Comissão de Inclusão Social na Pós-Graduação que, às vésperas do golpe parlamentar, apresentou diferentes recomendações ao ministro da Educação, Aloisio Mercadante. Entre elas, a obrigatoriedade da indicação do quesito raça/cor nos instrumentos de coleta de informações, a equidade como critério de avaliação dos programas de pós-graduação e a criação de cotas raciais na distribuição de bolsas. Em resposta, o Ministério da Educação editou a Portaria Normativa N°13 de 11 de maio de 2015, que deu um prazo de 90 dias para as IFES apresentarem programas de ações afirmativas na pós-graduação.

### **A experiência da Udesc**

Esta reflexão não cumpriria plenamente seu papel se não dedicássemos algumas linhas para apresentar a experiência de implementação de PAA na Universidade do Estado de Santa Catarina, a Udesc.

Criada em 1965 como Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e vocacionada para o perfil socioeconômico e cultural das regiões onde os campi da universidade foram inseridos. Atualmente, a Udesc possui 12 unidades de ensino distribuídas em 10 municípios e 27 polos de apoio presencial para o ensino a distância, oferecendo 55 cursos de graduação e 42 cursos na pós-graduação, entre mestrados e doutorados.

Atualmente a Udesc distribui suas atividades em 142 grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecno-

<sup>16</sup> Para aprofundar a discussão recomendo a leitura da produção de Lourenço Cardoso, Renato Nogueira e Ana Canavarro Benite.

lógico (CNPq), e cerca de 550 ações de extensão por ano, proporcionando troca entre comunidade e universidade e beneficiando mais de 600 mil pessoas anualmente.<sup>17</sup>

As ações afirmativas na Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc se iniciam com uma primeira experiência no ano de 2002, quando se reservam 40 vagas para mulheres negras no curso de pedagogia da instituição, ação denominada Diversidade Étnica na Educação Superior, parcialmente financiado pelo Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2008, na gestão do Reitor Sebastião Iberes Lopes Melo, no auge do debate sobre política de ações afirmativas no ensino superior, é instituída uma comissão que, nos termos da autonomia universitária assegurada pela Constituição Federal de 1988, elaborou uma proposta para discussão no Conselho Universitário de um amplo programa de ações afirmativas no acesso ao ensino superior da Udesc.

Vale lembrar que na época o sistema de vestibular da instituição não incluía o quesito cor/raça no questionário dos vestibulandos, o que dificultava a produção de dados sobre a representação de alunos negros e indígenas.

E vale reiterar que desde a adoção de ações afirmativas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Universidade do Estado da Bahia e Universidade de Brasília, por pressão dos movimentos sociais, do movimento de pesquisadores negros e dos coletivos de estudantes, além de indivíduos e grupos antirracistas, dezenas de IES passaram adotar diferentes formas de promoção de equidade.

Igualmente, é de se registrar que as universidades utilizaram diversos modos e critérios de promoção de equidade. Várias IES optaram pelo sistema de cotas, como a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, que em 2004 decidiu pela reserva de 65,76% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, baixa renda, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Anteriormente, em 2003, a Universidade do Rio de Janeiro - UERJ, por decisão da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, reservou 45,75% para escola pública, pretos e pardos, indígenas. Já outras, até 2017, adotavam o sistema de bônus, dando pontos a mais na nota adotado pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

<sup>17</sup> Lourdes Daiana Ferriall Breternitz, *Análise do programa de ações afirmativas da Universidade do Estado de Santa Catarina (2009-2016)*, Relatório de Estágio, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.

No ano de 2009, o Consuni, Conselho Universitário e órgão superior da Udesc, institui o programa de ações afirmativas. Para os conselheiros “o que pretendemos, através de uma política de ações afirmativas, é trazer para a universidade a diversidade que existe na sociedade, ampliando a oportunidade de acesso à universidade para egressos do ensino público, negros e indígenas” (Consuni, 2009).

A primeira resolução de aprovação das Políticas de Ações Afirmativas ocorreu no dia 10 de setembro de 2009, na resolução N° 043/2009, com inclusão social e étnica atendendo a diversidade cultural e extirpar a desigualdade social. Era destinada aos candidatos que tinham cursado o ensino fundamental e médio nas instituições públicas, pertencessem ao grupo negro, povos indígenas e pessoas com deficiência. Nela estava previsto a definição de vagas suplementares para os candidatos indígenas com 5 vagas e 20 vagas aos candidatos com deficiência que tivessem cursado o ensino fundamental e médio integralmente em instituição pública.

Pelo sistema de cotas reservou-se 30% do total das vagas ofertadas, distribuídas de duas formas: I - 20% aos candidatos que tenham cursado o ensino fundamental e médio integralmente em instituição pública; II - 10% das vagas reservadas aos candidatos negros que possuíssem fenótipos pertencentes ao grupo racial negro. Os candidatos pertencentes ao I deveriam declarar na matrícula que tinham cursado o ensino fundamental e médio integralmente em alguma instituição pública; os pertencentes ao II deveriam assinar uma autodeclaração e comparecer à comissão institucional que avaliaria se o candidato possuía traços fenotípicos que fizessem com que pertencia ao grupo racial negro, medida adotada de modo a coibir fraudes na autodeclaração.

Antes mesmo da sua implementação, e indicativo do alto grau de resistência interna, fora aprovada uma nova resolução, a de N° 033/2010, lançada em 22 de julho de 2010, na qual se percebe um movimento de restrição de conquistas. Nesta nova norma, ocorreu a retirada da orientação para ampliação dos cursos noturnos, das vagas suplementares para indígenas nos cursos e a garantia de acessibilidade física aos deficientes, assim como a obrigatoriedade dos candidatos classificados, optantes das cotas raciais, de comparecerem a uma comissão de verificação. Esta última só se reuniria por meio de denúncias de fraude, após a matrícula.

Nos primeiros anos da implementação, percebemos que a exigência de cursar integralmente a educação básica em instituições públicas era uma medida profundamente restritiva e que eliminava muitos estudantes pobres que, de algum modo, conseguiam cursar o ensino fundamental em instituições não governamentais. Deste modo,

em 3 de julho de 2014, a resolução Consuni 044/2014 modificou o Art. 2º inciso I da resolução 043/2009, em que o candidato não tivesse cursado o ensino fundamental e médio, apenas para o ensino médio em instituição pública.

Em 2009, o Conselho Universitário aprovou o Programa de Ações Afirmativas, porém a sua implementação ocorreu apenas em 2011. Desde então, foram criados programas de permanência desses estudantes cotistas com foco nas questões socioeconômicas (Programa de Apoio à Permanência Estudantil, Prape; Programa de Subsídio nos Restaurantes Universitários, Prosur), que forneceram auxílio alimentação, moradia ou subsídios a alimentação nos restaurantes da Udesc, este último parcialmente financiado com recursos do Programa de Permanência Estudantil nas Instituições Públicas Estaduais de Ensino Superior (Pnaest) do Ministério da Educação que tenham aderido ao Sistema de Seleção Unificada (SISU).<sup>18</sup>

Entretanto, principalmente após o fim das comissões de verificação,<sup>19</sup> nós do NEAB-Udesc identificamos inúmeras dificuldades para criação de instrumentos de gestão da política que fossem capazes de promover a integração dos estudantes optantes das políticas de ação afirmativa no cotidiano da comunidade acadêmica.<sup>20</sup> Precisávamos conhecê-los, identificar dificuldades e orientá-los acerca da cultura acadêmica. Daí a necessidade de organizar atividades onde pudéssemos acolher os estudantes, dentre elas a recepção aos calouros (na qual apresentamos o NEAB-Udesc e o Programa de Ações Afirmativas).

Após perceber na Udesc a presença de um forte racismo institucional, com a dificuldade de professores e alunos, em sua maioria brancos de classe média, de lidar com essa nova população no cotidiano da instituição, elaboramos e aprovamos o Projeto de Extensão “Observatório de Políticas de Ações Afirmativas (Opaas)”, com o objetivo de monitorar e acompanhar os estudantes que ingressam na Udesc, por meio de alguma ação afirmativa (critério étnico ou econômico), buscando promover ações de acolhimento, enfrentamento de dificuldades culturais e educacionais e diferentes situações que se configuram em obstáculos ao bom desempenho acadêmico de alunos.

---

<sup>18</sup> Cabe informar que integrei a equipe do Reitor Sebastião Iberes Lopes Melo (2008/2012), na condição de Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade (Proex), responsável pela implementação das políticas de ação afirmativa.

<sup>19</sup> No Campus I todos os candidatos classificados eram reunidos em uma sala, na qual era explicada a importância das políticas de ação afirmativa, apresentada a universidade e oportunidades de sucesso acadêmico. Essa orientação era reiterada a cada entrevista com os candidatos.

<sup>20</sup> Somente em 2017, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade, foi criada uma Coordenadoria de Assuntos Estudantis.

Dentre as ações desenvolvidas podemos destacar: divulgação do Opaas nas redes sociais, com criação e alimentação da página do Facebook; realização de grupo de estudos sobre a temática das ações afirmativas, organizada quinzenalmente no NEAB-Udesc; recepção aos calouros, especificamente aos estudantes do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Nestes encontros se realiza uma apresentação do NEAB/Udesc, das políticas de ação afirmativa aos estudantes dos cursos de História, Pedagogia, Geografia e Biblioteconomia. A partir de 2017, ampliamos para todas as unidades de ensino do Campus I - Florianópolis.

Para o enfrentamento das dificuldades de estudantes oriundos de grupos populares, marcados por culturas de oralidade e distantes do universo letrado característico do ambiente universitário, organizamos, em 2016, o curso de extensão Ateliê do Texto, com o objetivo de auxiliar os alunos na prática de leitura e produção textual e estímulo a produções acadêmicas, como artigos, resenhas, ensaios e o uso de normas da ABNT.<sup>21</sup>

Diante da ocorrência de tensões envolvendo professores e acadêmicos no Campus I, por iniciativa dos estudantes do NEAB-Udesc, criou-se a campanha “Racistas Otários nos Deixem em Paz”, na qual foram realizadas palestras sobre os temas relativos ao respeito à diversidade e ao multiculturalismo na sociedade. Uma segunda estratégia de enfrentamento do racismo e outras formas de intolerância foi a organização de campanhas por meio da criação de *banners* e *folders* sobre a temática para divulgação no Campus I da Udesc. Além disto, em 2017, organizamos a coleta depoimentos em vídeo de estudantes em que eles apresentavam a importância das ações afirmativas em suas vidas.

No entanto, a tarefa mais árdua foi o enfrentamento do racismo epistemológico presente nos cursos de graduação oferecidos pela Udesc. Diante das dificuldades políticas e de logística, concentramos nossas ações nos cursos do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED. No Curso de História, desde 1996, já existe a disciplina de História da África I, obrigatória. Sendo que em 2003, após a sanção pelo presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, da Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes oficiais de ensino, fora implantada a disciplina de História da África II, até então oferecida como optativa. Em 2016, foram implantadas a disciplina de História Indígena e oferecida, de forma eletiva, História da Diáspora Africana nas Américas.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Associação Brasileira de Normas Técnicas.

<sup>22</sup> Uma estratégia bem importante no debate sobre as dificuldades de implementação de polí-

No Curso de Pedagogia, as mudanças, influenciadas pela Resolução 001/2004, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad. No projeto político pedagógico elaborado em 2010, introduziu-se na matriz curricular as disciplinas Educação das Relações Étnico-Raciais, obrigatória, e o Diversificação e Aprofundamento de Estudos em Educação das Relações Étnico-Raciais, composto por três disciplinas (aprofundamento temático, pesquisas contemporâneas e práticas pedagógicas), optativa.<sup>23</sup>

Já no Curso de Licenciatura em Geografia, isto só foi possível após o bloqueio da aprovação do projeto pedagógico de curso no Conselho Universitário, na medida em que a proposta inicial não contemplava a legislação em vigor sobre a temática acima referida. Após intensa negociação, com a mediação da Direção da FAED, acordou-se a introdução da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais na matriz curricular de 2013.<sup>24</sup>

Por fim, no Curso de Biblioteconomia, as mudanças se tornaram possíveis, a partir da renovação do quadro de professores, reorganização da matriz curricular de uma perspectiva restritiva, técnica, para abarcar a dimensão do curso com gestão da informação e ampliando as dimensões éticas da organização das unidades de informação. Neste sentido, foi fundamental a organização no NEAB-Udesc do Grupo de Estudos sobre Multiculturalismo e Biblioteconomia e a realização da

---

ticas de diversidade nos currículos dos cursos de graduação foi estimular a realização de pesquisas acadêmicas pelos estudantes vinculados ao NEAB-Udesc. Ver Mariana Heck, "Identidades e Multiculturalismo: um estudo acerca do ensino de História da África nas universidades públicas de Santa Catarina (2011-2012)", Florianópolis, 2014. (Trabalho de Conclusão de Curso); "Ana Júlia Pacheco, História da África no Curso de graduação em História de Instituições Comunitárias de Ensino Superior de Santa Catarina: Perspectivas, avanços e desafios", 2015, Trabalho de Conclusão de Curso, (Graduação em História); Mariana Heck, "O ensino de História da África na Universidade do Estado de Santa Catarina (1998-2013)", São Paulo, 2017. (PUC/Dissertação de Mestrado); Franciéle Carneiro Garcês da Silva, "A inserção da temática Africana e Afro-brasileira no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina 2016", Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016; Ana Carolina Marquêvitz, "O ensino de história da África e cultura afro-brasileira na formação de professores de anos iniciais do curso de pedagogia da UDESC - 2012 e 2013", Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

<sup>23</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso Pedagogia 2011. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/495/projeto\\_politico\\_pedagogico\\_\\_\\_pedagogia\\_2011.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/495/projeto_politico_pedagogico___pedagogia_2011.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

<sup>24</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia 2013. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1526/pp\\_geo\\_licenciatura.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1526/pp_geo_licenciatura.pdf)>. Acesso em 14 jan. 2018.

pesquisa para a produção de um trabalho de conclusão de curso sobre a percepção dos professores de Biblioteconomia acerca da importância da Lei Federal 10.639/03 na formação dos estudantes do curso.<sup>25</sup> Em 2017, o Departamento aprovou uma alteração na curricular na matriz de 2017, criando a disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais.

Em 2017, após cinco anos de implementação do Programa de Ações Afirmativas da Udesc, o Núcleo de Estudos resolveu apresentar, na forma de um projeto de pesquisa, um balanço da experiência de promoção de igualdade na universidade. Nossa intenção, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade (Proex), era realizar um balanço do Programa de Ações Afirmativas em suas diversas dimensões, proporcionando a formulação de um diagnóstico acerca da eficácia do programa enquanto uma política de promoção da igualdade racial e sua efetividade enquanto uma política afirmativa de ensino superior.

A pesquisa iniciou-se, no segundo semestre de 2017, com a análise quantitativa, buscando sistematizar as informações de aproveitamento, retenção e abandono dos estudantes que ingressam pelas Políticas de Ações Afirmativas, enquanto que em um segundo momento utilizar-se-á de entrevistas com gestores do programa para compreender o processo de implantação e operacionalização do programa. Em um terceiro momento é realizado o cruzamento de dados quantitativos e qualitativos de informações acadêmicas e socioeconômicas, é possível analisar o impacto que o programa de assistência estudantil tem disposto como política de permanência dos alunos cotistas e/ou em situação de vulnerabilidade. Em um quarto momento é realizada a avaliação dos impactos da presença dos estudantes cotistas na instituição, através da transformação das estruturas curriculares dos cursos de graduação da Udesc, desde o início do programa, logo, dos debates a respeito deste “novo” público da instituição.

### Considerações finais

O golpe de Estado do qual fomos vítimas, para além das suas consequências políticas (mudança de regime), econômicas (desnacionalização das empresas, entrega de riquezas naturais, em especial o petróleo da camada pré-sal, reforma trabalhista e previdenciária) e geopolíticas (perda de capacidade de exercer uma política soberana e alinhamento automático com os Estados Unidos), significou uma ruptura com o pacto que assegurou a democracia no Brasil por mais de três décadas. Pela primei-

---

<sup>25</sup> Ver nota 24.

ra vez em nossa história republicana, a população branca de classes médias e altas saíram em defesa de seus privilégios, sustentadas por organizações autoritárias de cunho neofascista como o Movimento Escola sem Partido, Movimento Brasil Livre e O Sul é o meu país. Consumidos por um discurso de ódio misógeno, homofóbico, racista, xenófobo e eurocentrado, parte da população ameaça romper nossos laços como comunidade política.

Infelizmente, diferente das crenças iluministas, não se trata de uma luta da ignorância contra a razão. Sua investida contra uma educação pública, de qualidade e para todos é uma opção de classe. Sua recusa em implementar uma política de diversidade no cotidiano escolar não é fruto do desconhecimento de materiais pedagógicos ou experiências exitosas, mas de um racismo institucional presente em todos os sistemas de ensino que tornam a escola instrumento de colonização mental e de reprodução de hierarquias sociais que mantém a população não branca brasileira na condição de trabalhadores dependentes desde o século XVI.

Como vem nos alertando Hannah Arendt, o racismo e outras mazelas não são frutos da insanidade ou monstruosidades de um ou outro sujeito, mas é inerente à configuração da própria modernidade ocidental, ao exilar metade da humanidade das suas condições de existência, jogar a outra dentro de suas próprias cabeças e banindo a experiência como base para o conhecimento e a verdade.

Durante os últimos trinta anos acreditamos nos caminhos propostos pelos canais democráticos, organizamos a sociedade civil, campanhas de esclarecimento, luta institucional em diferentes esferas; participamos dos mais diferentes partidos políticos: conseguimos assim enfrentar o mito da democracia racial brasileira.

Entretanto, para nosso desespero, nunca nos encarceraram tanto (726 mil presos em 2017), nunca nos mataram tanto (23 mil jovens entre 14 e 24 anos, somente em 2016). Certamente, dados das agências de saúde devem indicar o brutal impacto do sofrimento psíquico associado ao racismo na degradação de nossa saúde mental. Por último, avalanche conservadora e fascista, capitaneada pelo fundamentalismo cristão, ameaça destruir tudo o que construímos de liberdades nas últimas décadas. Em minha opinião, nós chegamos ao limite daquilo que os descendentes de colonos europeus, autodenominados brancos, estão dispostos a negociar.

Em nossa universidade temos inúmeros desafios para aprofundar as políticas de promoção de igualdade, que não podem ser ampliados sem investimento em educação. Precisamos, em especial, criar no âmbito da reitoria um órgão com status de pró-reitora capaz de transver-

salizar a política em todas as áreas de atuação universitária, uma secretaria de ações afirmativas, diversidade e inclusão, ou órgão correlato como adotado por várias IES como nossa co-irmã Universidade Federal de Santa Catarina.

Precisamos ampliar as ações do acolhimento de modo a atender todos os estudantes em situação de vulnerabilidade de nossas doze unidades de ensino. Articular as oportunidades de sucesso acadêmico (bolsas de iniciação científica, extensão universitária, monitoria de graduação e mobilidade acadêmica internacional) com as políticas de permanência estudantil.

Por fim, entendemos como fundamental expandir as políticas de ação afirmativa de modo a abarcar as populações indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência no acesso ao ensino de graduação e pós-graduação.

Nós brasileiros e brasileiras vivemos um dos momentos mais difíceis da nossa frágil experiência democrática, entretanto, é neste momento que poderemos retomar em novos termos o nosso projeto de nação, multicultural, inclusiva e soberana.

## Referências

- ARENDET, Hannah, *Origens do totalitarismo*, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz, *A desordem mundial: o espectro da total dominação. Guerras por procuração, terror, caos e catástrofes humanitárias*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior (SESu), *A democratização do acesso à educação superior*, Brasília: MEC/SESu, 2014, p. 62.
- BRETERNITZ, Lourdes Daiana Ferriol, *Análise do programa de ações afirmativas da Universidade do Estado de Santa Catarina (2009-2016)*, Relatório de Estágio, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.
- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco e Cristiane Mare da Dilha, “O fim do arco-íris: a branquitude como desafio da luta antirracismo no Brasil contemporâneo”, em: Lourenço Cardoso e Tânia M. P. Muller (orgs), *Branquitude: estudos de identidade branca no Brasil*, Curitiba: Appris Editora, 2017.
- DOMINGUES, Petrônio, “Movimento da Negritude: Uma Breve Reconstrução Histórica”, *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, Vol. 10, Nº 1, pp. 25-40, jan.-jun. 2005.
- HECK, Mariana, *Identidades e Multiculturalismo: um estudo acerca do ensino de História da África nas universidades públicas de Santa Catarina (2011-2012)*, (Trabalho de Conclusão de Curso), Florianópolis, 2014.
- ..., “O ensino de História da África na Universidade do Estado de Santa Catarina (1998-2013)”, Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- LÁZARO, André e Carol Castro, “As ações afirmativas no ensino superior do Brasil: desafios políticos”, em: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Sáenz Peña: Eduntref, 2017.
- LIEDTKE, Paulo Fernando, “O movimento pela democratização da comunicação no Brasil: os embates entre o Estado, as empresas de mídia e a sociedade civil”, *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, Florianópolis, 25 a 27 de abril de 2007, Florianópolis: UFSC, 2007.
- MARQUEVITZ, Ana Carolina, “O ensino de história da África e cultura afro-brasileira na formação de professores de anos iniciais do curso de pedagogia da UDESC - 2012 e 2013”. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- NOGUEIRA, Fernanda, “Cotas raciais no Curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações na garantia do direito à educação superior pública”. Dissertação de Mestrado Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- PACHECO, Ana Júlia, “História da África no Curso de graduação em História de Instituições Comunitárias de Ensino Superior de Santa Catarina: Perspectivas, avanços e desafios”. Trabalho de

- Conclusão de Curso (Graduação em História), Florianópolis, 2015.
- SADER, Emir (org.), *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil*, São Paulo: Boitempo/Rio de Janeiro: Flacso, 2013.
- SANTOS, Boaventura Souza e Maria Paula Menezes (org.), *Epistemologias do sul*, São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SCHWARCZ, Lília Moritz, *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil de 1870 – 1930*, São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da, “A inserção da temática Africana e Afro-brasileira no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina”. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.



## **Novos tempos: os avanços na implementação de ações afirmativas na Universidade Federal de Pelotas e o enfrentamento dos desafios**

*Rosemar Gomes Lemos, Beatriz Helena Mendes da Silva  
e Tassiele Viebrantz Cassuriaga*

O artigo relatará os avanços ocorridos em termos de políticas públicas na Universidade Federal de Pelotas em 2017, especificamente no campo das ações afirmativas –cotas raciais– a partir da implementação de planejamentos administrativos pautados na inclusão. O modelo incluiu a criação de pró-reitorias, o investimento em comissões para verificação das declarações de etnia para cumprimento das Leis Federais 12.990/2014<sup>1</sup> e 13.409/2016<sup>2</sup> e a criação de uma coordenadoria direcionada para o trato da inclusão e da diversidade (étnica, de gênero e no campo das deficiências): a Coordenadoria de Inclusão e Diversidade (CID), vinculada diretamente à administração central da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tais fatos geraram muitas mudanças, principalmente na constituição étnica da comunidade universitária e na afirmação dos procedimentos adotados quando questionados no campo jurídico, tendo em vista que, em sua grande maioria, os indeferidos pela Comissão de Controle na Identificação do Componente Étnico-racial (Cdice), nas candidaturas às vagas na graduação da UFPel via cotas raciais, não foram bem-sucedidos quando recorreram aos Tribunais de Justiça brasileiros.

### **Introdução**

O processo de implantação de políticas afirmativas no ensino superior ainda é algo recente. Teve seu principal marco em 29 de agosto de 2012, data em que a Presidência da República sancionou a Lei 12.711.<sup>3</sup> A partir desta medida, as Instituições Federais de Educação Superior

<sup>1</sup> Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

<sup>2</sup> Altera a Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

<sup>3</sup> Presidência da República, Casa Civil, Constituição, 2012, Lei N° 12.711 “As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas”, 2012.

vinculadas ao Ministério da Educação deveriam reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, 50% das vagas por turno e curso, para estudantes oriundos de escolas públicas no ensino médio.

A Universidade Federal de Pelotas-UFPel implementou estas ações de forma gradual, tendo início em 2013 e atingindo o percentual definido na legislação somente em 2017. Entre 2013 e o primeiro semestre de 2016, para que os candidatos tivessem acesso às cotas raciais era necessário apenas apresentar sua autodeclaração de etnia. Este procedimento teve por consequência, em 2016, a partir da denúncia da “Setorial Negro da UFPel ‘Quem Ri de Nós Tem Paixão’”, o desligamento do Curso de Medicina de 24 estudantes acusados de fraude no acesso às cotas raciais.

O acontecimento teve repercussão nacional e internacional e, a partir de então, surgiram dois grupos distintos dentro da Universidade: as pessoas favoráveis às cotas raciais, bem como a lisura nos processos de acessibilidade pelo SISU e as contra, que se pode caracterizar enquanto racistas ou a favor da supremacia étnica branca naquele espaço. Tal fato obrigou a UFPel a instituir uma Comissão de Aferição das Declarações de Etnia a partir do segundo semestre de 2016. Com a criação deste grupo de trabalho, todos que ingressaram na instituição por cotas, desde 2013, passaram a ser investigados. O tratamento também valeu para os servidores, considerando a Lei N° 12.990/2014, cuja qual determina 20% das vagas de concursos para servidores negros, instaurando-se uma Comissão por Portaria<sup>4</sup> que passou a aferir as denúncias de fraudes nesses acessos.

Ainda na atualidade, foi divulgado na mídia a apuração de denúncias de fraude nas cotas raciais em, no mínimo, oito universidades brasileiras, conforme relatado em um artigo da revista Exame.<sup>5</sup> Consta que: “Pelo menos oito universidades federais são alvos de fraudes em que candidatos brancos se declaram negros para garantir matrícula em cursos disputados. Então, como garantir que as vagas sejam preenchidas por quem tem direito?”. Acredita-se que o caminho é, realmente, constituir comissões de aferição, organizadas e compostas por pessoas envolvidas com a temática racial. Neste artigo há referência sobre esta necessidade nas Instituições de Ensino Superior (IES):

<sup>4</sup> Universidade Federal de Pelotas, Constituição 2016, Portaria N° 0856, de 10 de junho de 2016. Revogar a Portaria N° 815 de 10 de junho de 2016, constituir a Comissão de Avaliação da Declaração de Etnia (autodeclaração) referente ao processo seletivo específico de ingressantes do SISU e PAVE (Chamada Oral), Portaria N° 0856, Gabinete do Reitor, 2016.

<sup>5</sup> Camila Brandalise, “A ética das cotas”, em: *Exame*, ed. 2494, 2017.

*A criação de bancas para verificação da autodeclaração é obrigatória em concursos públicos desde 2016. O Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão orienta que quem optar por concorrer a uma vaga pelo sistema de cotas raciais terá de passar pela análise de uma comissão que vai avaliar os aspectos fenotípicos —ou seja, a aparência do candidato. Para Paixão, a definição de raça está longe de ser simples e direta, mas acreditar no mito da miscigenação brasileira e no discurso da impossibilidade de se definir quem é negro ou branco dá margem a oportunismos. “Raça é algo captado no interior da sociedade, que a hierarquiza, dá mais oportunidades a um do que a outro”, afirma. “A política de cotas não é fundamentada no nada, mas sim em uma prática social.” (Marcelo Paixão).<sup>6</sup>*

Além desta questão, outros problemas ainda devem ser resolvidos, conforme o relato de Rosa.<sup>7</sup> Segundo suas constatações, os desafios para UFPel nos próximos anos (a contar de 2017) seriam:

*A continuidade da institucionalização de seus procedimentos em torno das ações afirmativas; aprimoramento do Processo Seletivo Específico para estudantes quilombolas e indígenas, considerando tanto o acesso como a permanência desses; continuidade e aperfeiçoamento da Comissão de Autodeclaração que homologa, junto à Coordenação de Registros Acadêmicos/PRG, a candidatura a uma vaga em um curso de graduação pela modalidade L2 e L4; superação do humanismo racista e puramente formal entre todos os cidadãos que fazem parte da UFPel; entre outros, estabelecimento de um órgão como espaço de mediação dos conflitos em torno da discriminação racial.*

Ainda, ao observar as produções científicas de 2017 relacionadas à implementação de ações afirmativas na UFPel, destacamos o trabalho de Silva.<sup>9</sup> A acadêmica realizou 8 entrevistas, sendo 4 com alunos e 4 com funcionários/profissionais da UFPel pertencentes ao bacharelado em Antropologia e a gestão das ações afirmativas, buscando entender a implementação da “lei de cotas” e a organização institucio-

<sup>6</sup> Marcelo Paixão, “A ética das cotas”, em: *Exame*, ed. 2494, 2017.

<sup>7</sup> O professor Rogério Reus Gonçalves da Rosa foi responsável pela Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis (CAPE/UFPel) entre os anos 2013 e 2016.

<sup>8</sup> Rogério Reus Gonçalves da Rosa, *Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis*, 2017.

<sup>9</sup> Beatriz Helena Mendes da Silva, “A importância das cotas como instrumento de reparação social/histórica: uma análise do sistema de cotas raciais no Bacharelado”, em: *Antropologia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel*, em TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Antropologia, Departamento de Antropologia e Arqueologia, 2017.

nal das ações afirmativas da Universidade, considerando a autonomia universitária. Silva<sup>10</sup> declarou:

*Em suma, percebi que o sistema de cotas, com suas características sociais e étnico/raciais, poderá vir a ser considerado um importante instrumento de reparação histórica e de justiça social. Quanto às condições para a permanência de estudantes cotistas no Bacharelado em Antropologia, verifiquei que ainda não são adequadas. Todas as pessoas cotistas entrevistadas manifestaram a existência de preconceito por parte de colegas discentes e docentes, mas, mesmo assim, expressaram sua força de vontade em superar os obstáculos e chegar à conclusão do curso.*

*Além disso, apesar de algumas críticas com relação à falta de sensibilidade por parte de professores e da universidade sobre o tema das cotas e do racismo, percebi, e relatei [...] que a Universidade Federal de Pelotas possui diversos projetos e grupos que visam: a) orientar e auxiliar alunos/as cotistas; b) auxiliar alunos/as cotistas psicológica, emocional, pedagógica e financeiramente e c) realizar eventos e palestras de conscientização sobre racismo e sistema de cotas com alunos/as de pós-graduação, graduação e em escolas públicas.*

A partir desses relatos tornou-se possível identificar uma série de problemas relacionados às políticas de ações afirmativas na UFPel, os quais serão apresentados e detalhados ao longo do texto, juntamente com as soluções já alcançadas e outras ainda estudadas.

### **Gestão da UFPel**

A contar de janeiro de 2017, a UFPel passou a ser coordenada por um novo grupo gestor, o qual tem implementado significativas mudanças administrativas. Durante o referido ano, o planejamento e a implementação de ações afirmativas seguiram alguns princípios norteadores, sendo estes:

1. Aproximação: aproximar pessoas, processos e estruturas;
2. Equidade: valorizar as diferenças e diminuir as desigualdades;
3. Compartilhamento: compartilhar recursos, espaços e saberes;
4. Descentralização: descentralizar o poder;
5. Pertencimento: estimular o senso de pertencimento;
6. Transparência: garantir a transparência em todos os setores da UFPel;

---

<sup>10</sup> *Idem.*

7. Gratuidade: preservar a Universidade pública, 100%, gratuita socialmente referenciada e de qualidade.

### **Programa de Gestão Uma UFPel Diferente<sup>11</sup>**

Vejamos como alguns destes princípios têm sido postos em prática a curto prazo na busca de resultados para as questões anteriormente apresentadas.

#### **Aproximação**

Reduzir a distância entre alunos, professores e a coordenação do Nuaad tem sido essencial para o enfrentamento de um dos principais problemas existentes nesta Universidade, qual seja, as dificuldades para acesso e permanência de alunos afrodescendentes e indígenas na UFPel frente às dificuldades na formação anterior, conforme relatou Rosa:

*Pelos estudantes, CAPE/Nuaad também se depararam com os limites de formação no ensino médio dessas pessoas —particularmente em Português, Matemática e Biologia— nas escolas rurais e indígenas no interior dos municípios. Cabe dizer que a origem rural e a cultura específica da maioria desses jovens impõem a barreira da timidez, tanto na fala como na socialização com as demais pessoas que fazem parte de suas rotinas acadêmicas e burocráticas (Rogério Reus Gonçalves da Rosa).<sup>12</sup>*

Em fevereiro, objetivando ampliar a participação das representações sociais da região e cumprir a Lei 13.409/2016, a UFPel, através do Edital PRAE/UFPel 001/2017, selecionou 5 representantes temporários da sociedade civil para fazerem parte da Comissão de Controle na Identificação do Componente Étnico-racial (Ccice), a qual foi estabelecida pela Portaria UFPel 0316/2017. Esta comissão tem por fim garantir as vagas por cotas raciais aos seus sujeitos de direito e é remunerada, a partir do trabalho técnico que realiza, envolvendo catalogação dos candidatos, registro fotográfico e de vídeo, entrevista, construção de pareceres e julgamento de recursos. A comissão também determina os procedimentos de trabalho para as diferentes etapas do processo, criando a documentação necessária para os respectivos registros de trabalho.

Todavia o órgão que planeja e executa as ações afirmativas na Universidade atualmente possui recursos humanos exíguos para dar con-

<sup>11</sup> Pedro Curi Hallal, Luís Centeno do Amaral, Lúcia Peres e Cesar Rombaldi, “Programa de Gestão uma UFPel diferente”, Pelotas, 2016.

<sup>12</sup> Rogério Reus Gonçalves da Rosa, ob. cit., p. 3.

ta da demanda existente, considerando o acesso, a permanência e as denúncias de fraudes (incluindo a apuração e o encaminhamento dos casos que envolvem alunos, servidores técnico-administrativos e professores); os recursos financeiros da Instituição são insuficientes para pagamento dos honorários da Comissão de Controle na Identificação do Componente Étnico-racial - Ccice e, do ponto de vista conceitual, tem-se, ainda, situações em que candidatos indígenas se autodeclararam pardos e candidatos brancos se autodeclararam pardos e tal fato gera consequências danosas na esfera judicial.

Outras mudanças buscaram garantir a aproximação e, por que não dizer, a conexão entre diferentes órgãos administrativos. A partir da aprovação da Resolução-Consun/UFPEL Nº 6, a Coordenação de Ações Afirmativas e Políticas Estudantis (CAPE), antes pertencente a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e na qual estava o Nuaad, foi extinta. Em seu lugar surgiu a Coordenadoria de Inclusão e Diversidade (CID), compreendendo o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), o Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (Nuaad) e o Núcleo de Gênero (Nugen). A CID é o órgão responsável por estabelecer políticas, diretrizes e práticas para a consolidação de ações na comunidade universitária em relação às cotas no ingresso e permanência no ensino superior, em cursos de graduação e pós-graduação, bem como nas cotas para ingresso nos cargos de servidores da UFPEL. Esta coordenadoria passou a fazer parte do grupo de setores que estão sob a responsabilidade do Gabinete do Reitor. Tal fato “reduziu as distâncias” no que se refere à: burocracia, orçamentos e pagamento dos honorários da Ccice, implementação de políticas públicas ligadas às ações afirmativas, entre outros. Acredita-se ser este um dos fatores que mais colaborou para que fossem alcançados resultados positivos em termos de políticas públicas de inclusão em 2017.

Ainda na Resolução-Consun/UFPEL Nº 6 foi criada a Pró-Reitoria de Gestão da Informação e Comunicação, com a função de planejar, coordenar e acompanhar a execução da política institucional de gestão da informação, das tecnologias de informação e da comunicação, conceber e aprimorar tecnologias, visando a otimização dos processos e a melhoria dos serviços prestados à comunidade. Este setor passa a ser um dos elementos fundamentais na definição de políticas afirmativas, considerando que os diagnósticos referentes ao acesso e permanência de alunos cotistas nos diversos processos seletivos passam a ser determinados com maior rapidez e apresentados ao Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (Nuaad), facilitando, desta forma, as tomadas de decisão e implementação de ações afirmativas.

## Equidade

A Universidade Federal de Pelotas tem quarenta e oito anos enquanto que o Nuaad apenas tem três anos em atividade. Neste breve período, somente em 2017 acessaram a UFPel por cotas mais de 1000 alunos. Tal realidade impulsionou a necessidade de uma estrutura física nesta IES que comportasse o acesso e permanência destes. Tal fato, entre outros fatores, justifica ser o Nuaad pouco conhecido pela comunidade acadêmica, principalmente pelos alunos cotistas negros, indígenas e quilombolas e a necessidade dele ser “incluído” nesta estrutura.

Ciente desta situação foram tomadas diversas medidas. No início de 2017 foi solicitado ao grupo gestor anterior que a identidade visual do Nuaad fosse mantida, o que foi aceito. A seguir, o novo grupo constituído passou a planejar várias ações no sentido de aproximar do Nuaad principalmente os alunos cotistas L2,<sup>13</sup> L6,<sup>14</sup> L10<sup>15</sup> e L14,<sup>16</sup> e os servidores negros da UFPel. Neste sentido, já foram registrados em 2017 com foco nas ações afirmativas: um projeto de pesquisa, um projeto de ensino e dois projetos de extensão universitária buscando agregar e conhecer de forma mais aprofundada as políticas públicas vigentes. Além disso, o Nuaad passou a apoiar projetos que evidenciam a inclusão e a permanência de ingressantes por cotas raciais.

Neste âmbito, o *site* institucional do Nuaad foi concebido como uma plataforma de informações para o meio acadêmico, de alunos cotistas ou futuros ingressantes, incluindo: notícias, eventos agendados ou já realizados, legislação, editais, projetos, contato, dentre outras. Para além, o *site* institucional não restringindo-se ao meio acadêmico, tampouco à UFPel. A plataforma também serve como fonte de consulta para outras Universidades Federais em documentos, processos administrativos e medidas tomadas, uma vez que já foi comprovado que a fraude nas cotas raciais trata-se de um problema nacional recorrente.

<sup>13</sup> L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

<sup>14</sup> Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa Nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

<sup>15</sup> L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

<sup>16</sup> L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa Nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

Figura 1 - Site Institucional do Nuaad no ano de 2018



Fonte: Nuaad Institucional, wp.UFPel.

Já como exemplo de Projeto de Ensino, pode-se citar o “Grupo de Estudo do CENG:<sup>17</sup> Projeto Exatas Diversidades Afro Indígena Brasileiras - Proedaí”. Este tem como foco principal a integração dos alunos cotistas da modalidade L2 e L4,<sup>18</sup> assim como incentivar e orientá-los a fim de que usufruam de todos os recursos disponíveis na UFPEL e que norteiam sua permanência na instituição até a conclusão do curso. Tem como objetivos específicos: monitorar a vida acadêmica destes estudantes no CENG, apoiando-os em disciplinas básicas, tais como: cálculos, estatísticas, químicas e físicas; capacitar os alunos na área de engenharia, por meio de palestras e visitas técnicas; fomentar a participação dos alunos em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão; incentivá-los à participação em Editais de Mobilidade Acadêmica e Institucionais; empoderá-los por meio de palestras motivacionais; incentivá-los em atividades extracurriculares e conscientizá-los da importância das políticas de cotas raciais na UFPEL.

Este projeto, além de auxiliar aos alunos cotistas estudantes dos cursos de engenharia, no dia 15 de maio promoveu, com o apoio do Nuaad, a palestra: A Inserção do Negro na Engenharia e no Mercado de Trabalho. O palestrante do evento foi o professor negro Roberlaine Ribeiro Jorge, Diretor do Campus Alegrete da Unipampa, estando presentes mais de 30 alunos negros e representantes da sociedade civil organizada. Desta forma, foi possível ao público-alvo sentir-se prestigiado enquanto membro pertencente à comunidade acadêmica, percebendo sua etnia presente no quadro docente do seu campo de co-

<sup>17</sup> CENG - Centro das Engenharias/UFPEL - O Centro de Engenharias, criado através da Portaria N° 251, de 6 de março de 2009, abriga atualmente 9 cursos de graduação em engenharia e 1 curso tecnólogo, tendo como objetivo por meio do ensino, pesquisa e extensão, proporcionar formação e qualificação profissional e produzir conhecimento nas suas áreas de competência (UFPEL, 2017).

<sup>18</sup> Esta categoria de cota foi extinta no final do primeiro semestre de 2017, sendo substituída pela L6, que possui o mesmo direcionamento.

nhecimento, além de apreciar as atividades profissionais narradas pelo convidado. À Coordenação do Projeto foi possível trabalhar nesta atividade com o conceito de identidade, em termos profissionais e étnicos, fator essencial da proposta, pois:

*Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente (Oliveira, 2004, p. 1).*

No que se refere à implementação de projetos de pesquisa, pode-se citar: “O impacto das Mídias na implementação de Ações Afirmativas na UFPel: 2017 a 2019”. Este tem por objetivo geral definir uma metodologia analítica no processo de alimentação e acesso as informações a serem disponibilizadas no espaço midiático a partir das postagens de personagens envolvidos com o Nuaad-UFPel, de forma a aprimorar as propostas de ações afirmativas. Especificamente, tem buscado aferir as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras e seus efeitos a partir de revisão bibliográfica obtida mediante consultas feitas em repositórios virtuais de trabalhos científicos, jornais e revistas impressas e digitais; tabular, a partir dos temas abordados, as postagens no *site* da UFPEL e a *fan page* do Nuaad no Facebook<sup>19</sup> publicada a contar de fevereiro de 2017; organizar as postagens no que se refere ao número de acessos, suas origens e interlocuções; analisar os dados das interlocuções segundo Bardin; propor ações de consolidação das ações afirmativas segundo as necessidades verificadas nos conteúdos analisados; propor ferramentas que possibilitem o *feedback* ao Nuaad, além de aperfeiçoar o método adotado. Segundo Oliveira e Paiva:<sup>20</sup>

<sup>19</sup> O Facebook é um site de rede social que funciona através de perfis e comunidades (Recuro, 2009). Comportando cerca de 955 milhões de usuários ativos, é o mais privado das demais redes sociais online, pois apenas os seus assinantes podem ver os perfis uns dos outros. (Oliveira e Paiva, 2012).

<sup>20</sup> Siméia Rêgo de Oliveira e Cláudio Cardoso de Paiva, “Conversação em redes no Facebook: três conceitos de interação social”, em: *Simpósio em Tecnologias Digitais e Sociabilidade*, ed. 1, Salvador: Ufpe, Anais, 2012, p. 2.

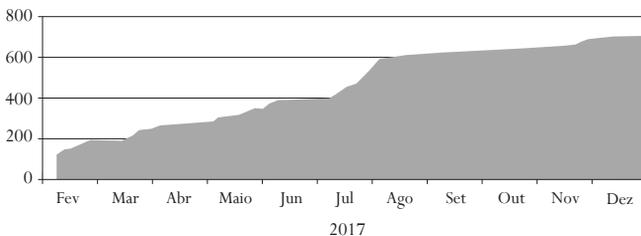
*Os processos de comunicação digital promovem as conversações em rede por meio do compartilhamento das falas escritas, imagens e sons, propiciando uma formação cultural que “privilegia a inteligência coletiva” (Lévy, 1999, p. 24); este fenômeno resulta da combinação da engenharia tecnológica e atitude social afirmativa ligada nos vários modos de comunicar.*

A partir da metodologia definida como pesquisa-ação, tem sido obtidas informações e gerados gráficos no Facebook como mostram as Figuras 2, 3 e 4. Os dados obtidos permitem refletir sobre as possibilidades de ação no campo administrativo, possibilitando a interação com alunos da UFPel e promovendo, através da interação virtual, a permanência de alunos negros e indígenas. Diz Oliveira e Paiva:<sup>21</sup>

*A cibercultura se apoia nos princípios da conexão, interação e colaboração, alavancas básicas para a comunicação mediada por computador. [...] As imagens, sons e textos interagem na liquidez do ciberespaço, gerando interfaces e conexões e encontros imprevistos na linha de tempo dos assinantes do Facebook. Tudo isso vai compor a substância das conversações em redes sociais.*

Nota-se a partir dos dados obtidos nas ferramentas de estatística do próprio Facebook que a *fan page* tem sido utilizada cada vez mais como fonte de informação, conforme demonstrado na Figura 1, que aponta para um número de seguidores que tem aumentado significativamente com o decorrer do tempo.

**Figura 2 - Número de seguidores da Fan page do Nuaad no ano de 2017**



Fonte: *Fan page* Nuaad, Facebook.

Atualmente a *fan page* do Nuaad tem 713 seguidores<sup>22</sup> e se tem por objetivo que este número se amplie ainda mais com o passar do tempo, considerando o investimento feito através das publicações em jor-

<sup>21</sup> *Idem.*

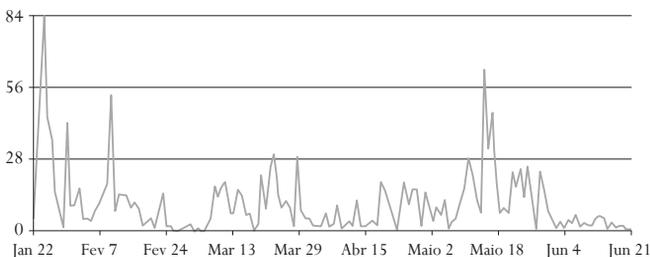
<sup>22</sup> Ed. Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade, visualizações da página, 2018.

nais, mídias e comunicações orais de membros da Ccice e da CID para que seja conhecido, veiculando informações relacionadas às ações afirmativas e para empoderar os cotistas.

Salienta-se, ainda, que a *fan page* conta com uma média de três postagens por dia nos últimos dois meses, dentre estas encontram-se: promoção de eventos de Pelotas e região ligados ao movimento negro, notícias sobre estudantes cotistas de outras universidades, informes acadêmicos, atendimento ao público, etc., contando com uma procura de mais de 50 mensagens de usuários em busca de informações. Ou seja, os objetivos têm sido alcançados desde a sua implementação.

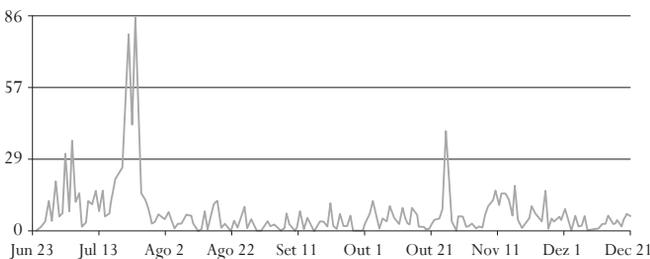
Analisando as Figuras 2 e 3, visualizam-se picos em determinados períodos do ano entre os quais o primeiro, estabelecido quando a *fan page* foi implementada. Verifica-se neste ponto que houve um número expressivo de acessos, permitindo deduzir que a comunidade acadêmica teve conhecimento do seu surgimento tão logo foi liberado ao público virtual. Faz-se tal afirmação pelo fato de sua criação ter sido intensamente divulgada no *site* oficial da UFPel e nas redes sociais.

**Figura 3 - Total de visualizações - de janeiro a junho de 2017**



Fonte: Facebook, 2018.

**Figura 4 - Total de visualizações - de junho a dezembro de 2017**



Fonte: Facebook, 2018.

Utilizando-se a ferramenta disponibilizada pelo Facebook, foi gerado também o gráfico apresentado na Figura 4, com picos:

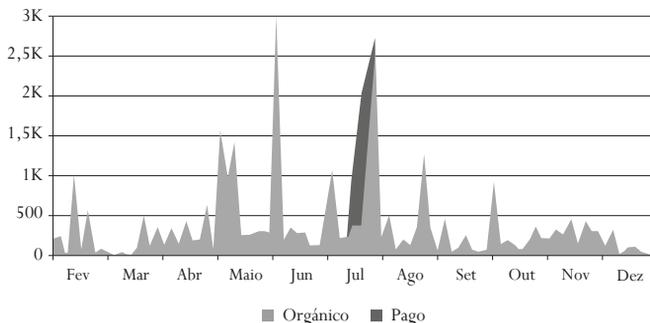
1. No alcance de público (220 pessoas) em fevereiro de 2017 referindo-se a matéria do *site* da UFPel compartilhada na *fan page* em 3 de fevereiro de 2017 de título “Tranquilidade e alegria marcam primeiro dia de matrículas”.
2. Em 27 de abril quando noticiou o XVI Acampamento Regional de Cultura Afro RS, que aconteceria de 4 a 7 de maio de 2017, no Galpão Crioulo do Camping Municipal - São Lourenço do Sul, com alcance de público igual a 473.
3. Em 29 de maio, ao compartilhar a notícia “UFPel abre concurso para professor efetivo, para Medicina, Direito, Agronomia, Educação Física e Engenharias”, chegou-se à 4806 acessos, o ápice.
4. Depois deste evento teve resultado próximo, a postagem do dia 24 de julho, quando o Nuaad realizou um evento composto por uma série de palestras, proferidas por mulheres negras na Faculdade de Direito da UFPel abordando o tema: Discutindo o 25 de Julho - O que eu tenho a ver com isso?<sup>23</sup> Chegou-se a 2161 pessoas alcançadas.

Estes picos corroboram o pensamento de Oliveira e Paiva<sup>24</sup> quando declaram: “Apreciamos os modos de interação mediada pela tecnologia do Facebook, e verificamos que, embora a natureza deste fenômeno seja volátil, nômade e transitória, a rede pode gerar vínculos afetivos cimentados pela confiança, gratidão e generosidade.” Os eventos protagonizados por cidadãos negros estão entre os mais visualizados. Também é possível perceber que a busca pela inserção no mercado de trabalho, seja através da formação universitária, seja através da busca de um emprego público, se incluem no número maior de visualizações.

<sup>23</sup> Percebe-se o quanto é necessário o empoderamento das mulheres que vivem na cidade de Pelotas, incluindo estudantes das universidades/faculdades e a população local. A partir desta demanda o Nuaad propôs este evento com o objetivo de informar e conscientizar seus participantes, a fim de que, conscientes e unidos, fosse possível a busca de ações que permitam a redução das injustiças sociais pelas quais o povo negro tem vivido. Também quis construir o conhecimento acerca das particularidades nas questões de gênero inerentes às mulheres negras e as responsabilidades de todos na luta por uma sociedade mais igualitária. O evento ocorreu nos dias 22 e 24 de julho, no Salão de Atos da Faculdade de Direito – UFPel. Os temas abordados foram: “A Mulher Negra na Educação e no Empreendedorismo”; “A Mulher Negra na Tecnologia e no Ativismo”, discutidos pelas palestrantes: doutoranda Fernanda Oliveira, professora Ledeci Coutinho, professora Rosselane Alves de Souza, acadêmica Luciana Custodio, Lisiane GL e Bach. e mestrandas em Direito Winnie Bueno. (Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/naaf/eventos/>).

<sup>24</sup> Siméia Rêgo de Oliveira e Cláudio Cardoso de Paiva, ob. cit., p. 8.

**Figura 5 - Alcance das Publicações - de janeiro a dezembro de 2017**



Fonte: Facebook, 2018.

Assim que, observando simultaneamente as Figuras 2, 3 e 4, nota-se que ainda houveram outros pontos altos em períodos determinados no decorrer do ano de 2017, especialmente nos meses de fevereiro, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, final de novembro e início de dezembro. Cabe salientar que, nos quatro primeiros meses mencionados, houveram chamadas para matrícula no processo SISU, PAVE e, ainda, nos meses de maio, julho, outubro e novembro ocorreram eventos idealizados ou apoiados pelo Núcleo de Ações Afirmativas. Nestes, foram feitos registros fotográficos e de vídeo publicados na *fan page*, inclusive com transmissão ao vivo.<sup>25</sup>

Na busca da equidade deve-se ainda mencionar os eventos promotores de informação e partilha de conhecimento. Detalhando estes um pouco mais o investimento feito em ações afirmativas destacam-se:

1. Seminário “As Cotas Raciais e Seus Sujeitos de Direito” - 11 de março de 2017 - promovido pelo Nuaad;<sup>26</sup>
2. Palestra: Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil - 21 de março de 2017 - promovido pelo Nuaad;<sup>27</sup>
3. Palestra de Acolhida aos Alunos Cotistas - UFPel - 26 de abril de 2017 - promovido pelo Nuaad;<sup>28</sup>
4. Palestra: A Inserção do Negro na Engenharia e no Mercado de Trabalho – 15 de maio de 2017 - apoiado pelo Nuaad;<sup>29</sup>

<sup>25</sup> Ed. Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade, ob. cit, p. 8.

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> *Idem.*

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> *Idem.*

5. Discutindo o 25 de julho - O Que Eu Tenho a Ver Com Isso? - 24 de julho de 2017 - promovido pelo Nuaad;<sup>30</sup>
6. Jornada do Núcleo de Estudos e Pesquisas É'lééko: Enfrentamento à Violência Racial, de Gênero e Sexualidade em diálogo com o CRPRS - 17 e 18 de outubro de 2017 - apoiado pelo Nuaad;<sup>31</sup>
7. 1º Congresso de Gênero e Diversidade Sexual da UFPel - Entre os dias 6 e 9 de novembro de 2017 - apoiado pelo Nuaad;
8. IX Seminário da Consciência Negra de Pelotas - entre 13 e 18 de novembro de 2017 - apoiado pelo Nuaad.

Para além disto, o Nuaad foi responsável pela criação de um vídeo focado nas matrículas para alunos cotistas por ações afirmativas. Tal proposta teve por finalidade fazer uso das mídias e da identidade visual do Núcleo para informar aos alunos e alunas cotistas sobre os seus direitos e desenvolver o espírito de pertencimento àquele espaço físico. A UFPel teve também por pretensão mitigar as tentativas de fraude às cotas raciais ao deixar explícito na abordagem que burlar as cotas raciais é crime. Este vídeo foi postado simultaneamente no *site* oficial da Universidade e na *fan page* do Nuaad antes do período de matrícula do SISU 2017/01.

#### Compartilhamento, pertencimento e transparência

O compartilhamento, pertencimento e transparência têm sido buscados na UFPel de várias formas. Vejamos:

Em relação à transparência, a instituição por portaria de comissões de aferição das declarações de etnia na graduação, pós-graduação e nos concursos para servidores garantiu o direcionamento das cotas aos negros, indígenas e quilombolas de fato. Durante 2017, muitos profissionais trabalharam de forma comprometida para garantir os direitos dos cotistas. Tal fato pode ser comprovado pelos dados abaixo apresentados:

1. Total de horas de trabalho da Ccice: 1307h;
2. Total de horas trabalhadas pelos servidores: 488h;
3. Total de horas trabalhadas pela comunidade externa: 819h;
4. Total de processos de recurso apresentados por candidatos às vagas e analisados pela comissão: 80;
5. Total de reuniões da Ccice para tratar da formação, atualização e reciclagem do grupo: 16.

Fonte: Nuaad/CID/UFPel.

---

<sup>30</sup> *Idem.*

<sup>31</sup> *Idem.*

Compara-se, ainda, os dados relativos à Reserva de Vagas (RV) e Vagas Ocupadas (VO), nos anos 2016-1 e 2017-1 apresentados no Quadro 1. Pode-se deduzir que o número de vagas ocupadas reduziu expressivamente em termos percentuais, se comparados os dois anos, também por conta das entrevistas realizadas pela Ccice em 2017, as quais intimidaram àqueles que poderiam direcionar-se às tentativas de fraude.

**Quadro 1 - Reserva de Vagas (RV) e Vagas Ocupadas (VO), entre 2016 e 2017**

Semestre	RV	VO	Aproveitamento
2015-01	1511	985	65,18 %
2016-01	1597	1355	84,84 %
2017-01	1568	830	52,93 %

Fontes: Nuaad/CAPE e Nuaad/CID.

Aqui é pertinente referir-se a Ccice, comissão que garante as cotas raciais aos sujeitos de direito garantindo a reparação histórica e o enfrentamento ao racismo. Instituída em 2017, contempla representantes da sociedade civil, movimento negro, estudantes e servidores da UFPel; todavia é vista por alguns como um tribunal racial, embora pretenda cumprir somente a Normativa federal N° 3. É importante também mencionar que a UFPel tem investido em melhores condições de trabalho, proporcionando bolsistas maior espaço físico e equipamentos eletrônicos que promovam a transparência do processo de verificação e acesso de negros e quilombolas nos cursos de graduação e pós-graduação. Dias<sup>32</sup> diz que:

*As cotas raciais nas universidades querem corrigir essa desigualdade. Elas partem do princípio de que a livre concorrência é injusta quando os candidatos tiveram chances desiguais. A justificativa para que uma porcentagem de vagas seja reservada a grupos raciais específicos é que, em razão das condições históricas, eles têm menos chances de se educar e crescer profissionalmente.*

Quando se trata de pertencimento, dá-se a ideia de conexão, união e afeto que pode estender-se a um grupo de seres humanos que em muitos espaços da sociedade brasileira é excluído, mas que acredita ser a educação “sua arma” que lhe garantirá viver com dignidade e respeito. Estes são alguns dos anseios dos negros, indígenas e quilombolas que tem acessado às vagas destinadas aos servidores e/ou aos cursos de graduação e pós-graduação da UFPel.

<sup>32</sup> Tatiana Dias, “Sistema de cotas raciais: inclusão em meio à controvérsia”, em: *Nexo*, 2016.

Em relação aos quilombolas e indígenas, a UFPel realiza Processos Seletivos específicos, a partir da Resolução N° 15/2015. Aprovadas pelo Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da UFPel, foram criadas dez vagas especiais, voltadas para estudantes provenientes de comunidades indígenas e quilombolas. No segundo semestre de 2015, primeiro período após a aprovação da resolução, foram aprovadas vagas nos cursos: Administração, Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Pedagogia e Zootecnia. Cinco dessas vagas foram voltadas para comunidades quilombolas e as outras cinco para as indígenas.

Em 2017, após reuniões às quais participaram a coordenação da CID, a chefe do Núcleo e representações quilombolas e indígenas, definiu-se as diretrizes do Edital CPSI/UFPeL 009/2017. Como resultado, foram aprovados candidatos quilombolas para ocupar vagas nos cursos de: Enfermagem, Agronomia, Educação Física (Licenciatura), Direito, Medicina, Pedagogia, Nutrição e Psicologia; e candidatos indígenas para ocupar vagas nos cursos de: Medicina, Enfermagem, Pedagogia, História (Licenciatura) e Ciências Biológicas (Licenciatura).

Outras ações afirmativas têm sido desenvolvidas na UFPel pela Coordenadoria de Inclusão e Diversidade, as quais encontram-se detalhadas a seguir.

#### **O Núcleo de ações afirmativas e diversidade e a coordenadoria de inclusão e diversidade**

No âmbito do Nuaad da Coordenadoria de Inclusão e Diversidade (CID) considerando: Os termos da Resolução Consun N° 5/2017, que dispõe sobre a Política de ações afirmativas para pessoas negras, quilombolas e indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* na UFPel; os termos da Resolução N° 06/2012, que dispõem sobre a implantação do sistema de reserva de vagas na UFPel e a Portaria 1695/2017, que instituiu para assessorar o núcleo de ações afirmativas e diversidade três (3) Grupos de Trabalho (GT) de caráter consultivo com as funções de colaborar, elaborar, acompanhar e auxiliar na implementação das políticas de ações afirmativas teve início um novo tempo no que se refere à UFPel.

Embora o Núcleo conte apenas com uma servidora, a criação dos GTs proporcionou a ampliação dos recursos humanos e o direcionamento de ações afirmativas, que contemplem não somente a comunidade universitária, como a região onde a Universidade se encontra. Cada GT é composto por um aluno indígena, um aluno negro, um aluno quilombola, um representante da OAB, um servidor da UFPel e um representante da sociedade civil. Nesta constituição, todas as re-

apresentações da comunidade se fazem presentes na sua constituição. Assim que eles subdividem-se em:

*GT Educação e Eventos - tem por função sugerir e implementar formas de divulgação das ações afirmativas protagonizadas pela UFPel junto a assentamentos indígenas, a regiões onde vivem quilombolas, a escolas públicas do município e região, bem como propor e auxiliar a promoção de eventos que visem à conscientização da comunidade da UFPel no que se refere à importância das ações afirmativas; GT Controle e Transparência - tem por função definir metodologias que permitam diagnosticar o número de alunos cotistas em cada unidade da UFPel, desde a implementação das cotas (2014), bem como auxiliar na definição de procedimentos técnicos que possibilitem verificar se os sujeitos de direito das políticas afirmativas (alunos indígenas, negros e quilombolas) estão ocupando suas respectivas vagas a partir do acesso via SISU ou PAVE e GT Permanência e Mobilidade - tem por função contribuir para a propositura e a implementação de políticas de permanência, na graduação e na pós-graduação, bem como na sugestão de celebração de convênios que permitam o acesso de cotistas a intercâmbios nacionais e internacionais.*

*Fonte: NAAF, 2018.*

Por fim, resta relatar a mudança do Nuaad, em 2017, para um novo endereço. Oferecendo mais espaço físico, as novas instalações viabilizaram a implementação de novos projetos como: o planejamento, preparação e produção de ambiente do tipo sala de estudos para alunos cotistas, mas que pode ser utilizado também como sala de reuniões para a Ccice ou sala de palestras para os cotistas raciais. Tais projetos virão a ser implementados definitivamente em 2018, uma vez que a possibilidade da mudança somente veio a ocorrer em outubro de 2017.

#### **Ações futuras planejadas**

Em 2017 pode-se afirmar que tivemos vários avanços, entre os quais o estabelecimento de cotas raciais para os 44 Programas de pós-graduação, incluindo uma política de permanência. Todavia ainda existem várias ações a serem implementadas a médio e longo prazo tendo por objetivo, principalmente, a garantia da permanência dos alunos cotistas sem perder o foco no acesso aos sujeitos de direito e na aferição de possíveis fraudadores. A curto prazo pode-se destacar algumas atividades planejadas as quais são apresentadas a seguir.

O próximo passo das ações afirmativas virá a ser a realização de palestras com temas culturais e envolvendo questões de sustentabilidade

de, em que os palestrantes sejam pessoas advindas dos quilombos da região ou de aldeias indígenas. Tal ação trata de promover a interação entre a comunidade acadêmica e os grupos sociais de onde provêm estes alunos cotistas.

Pretende-se realizar feiras culturais em espaços abertos da UFPel, onde os promotores e vendedores sejam as pessoas que fazem parte de quilombos ou de aldeias indígenas, a fim de aproximar e gerar renda às famílias de alunos negros, indígenas e quilombolas da Universidade e aprender a gerenciar seus negócios. Indiretamente, tais ações promoverão o contato e conhecimento da realidade dos alunos por parte da Universidade, rompendo com o paradigma historicamente conhecido de distanciamento entre a Academia e a população menos privilegiada.

Além disso, encontra-se em processo de criação o quadro informativo “Está procurando o quê?”, onde principalmente alunos, mas também servidores da UFPel, el poderão divulgar seus serviços, como forma de inserção no mercado de trabalho e servindo, também, como incentivo à permanência do aluno na Universidade vista a geração de renda para que adquira os recursos didáticos necessários à sua formação.

### **Considerações Finais**

O princípio da igualdade, previsto na Constituição Federal, traz a obrigatoriedade de que todos os indivíduos sejam tratados de forma igualitária, sem discriminações ou desigualdades, o que não acontece na prática.

A política de reserva de vagas para o acesso ao ensino superior, como ação de reparação social/histórica, é válida e necessária, tendo em vista a persistência do racismo e da exclusão social de determinados grupos. A aplicação destas políticas afirmativas, denominadas por “cotas”, não é somente válida, como é uma obrigação e um dever do Estado e da sociedade como um todo.

Felizmente, a partir do Reuni e das Políticas de ações afirmativas, tem-se um quadro de servidores e alunos provenientes de diferentes regiões do Brasil, aliado a um grupo bem menos conservador do que o que geria a UFPel décadas atrás. Esta nova comunidade tem ciência da função de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e da necessidade da maior participação da sociedade civil no processo educativo. Aliado a este fator tem-se um movimento negro ativo e representações indígenas e quilombolas que lutaram e ainda lutam por seu espaço nas IES. Tais fatores possibilitaram a existência de uma nova UFPel, que verifica

a veracidade das autodeclarações de etnia para que, realmente, negros, negras e indígenas tenham acesso a Universidade, tanto na graduação quanto nos 44 programas de pós-graduação; que possui uma política de permanência institucionalizada e amparada pelo trabalho responsável e comprometido da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Pró-reitoria de Planejamento, Pró-reitoria de Ensino e Coordenadoria de Inclusão e Diversidade, através dos Núcleos Ações Afirmativas e Diversidade, de Acessibilidade e Inclusão e de Gênero. Tais realidades nos permitem garantir que, aos poucos, a UFPel se distancia de pensamentos retrógrados e vai se transformando em um local onde a presença negra, indígena e quilombola já pode ser percebida.

## Referências

- BRANDALISE, Camila, *A ética das cotas*, em: *Exame*, ed. 2494, 2017. Disponível online: <<https://istoe.com.br/etica-das-cotas/>> Data de consulta: 21/12/2017.
- DIAS, Tatiana, *Sistema de cotas raciais: inclusão em meio à controvérsia*, em: *Nexo*, 2016. Disponível online: <<https://www.nexojournal.com.br/explicado/2016/02/24/Sistema-de-cotas-raciais-inclus%C3%A3o-em-meio-%C3%A0-controv%C3%A9rsia>>. Data de consulta: 04/03/2017.
- HALLAL, Pedro Curi, Luís Centeno do Amaral, Lúcia Peres e Cesar Rombaldi, *Programa de Gestão. Uuma UFPEL diferente*, Pelotas: UFPEL, 2016. Disponível online: <http://www.adufpel.org.br/manager/uploads/download/20160523173044.pdf>. Data de consulta: 27/12/2017.
- INFORMAÇÕES SOBRE COTAS, direção de Priscilla Lampazzi, *Produção de Universidade Federal de Pelotas*, realização de Universidade Federal de Pelotas, coordenação de Rosemar Gomes Lemos, intérpretes: Jéssica Ferreira, roteiro: Priscilla Lampazzi, Pelotas: curso de Cinema-ufpel, 2017, (1 min.), HD, son, color, legendado. Disponível online: <<https://www.youtube.com/watch?v=jbUiIE176aI>>. Data de consulta: 28/12/2017.
- OLIVEIRA, Siméia Rêgo de e Cláudio Cardoso de Paiva, “Conversação em redes no Facebook: três conceitos de interação social”, em: *Simpósio em Tecnologias Digitais e Sociabilidade*, ed. 1, Salvador: Ufpb, Anais, 2012, pp. 1-17. Disponível online: <[http://gitsulfba.net/anais/wp-content/uploads/2013/09/n1\\_conversacao\\_44777.pdf](http://gitsulfba.net/anais/wp-content/uploads/2013/09/n1_conversacao_44777.pdf)>. Data de consulta: 10/01/2018.
- OÑOVEIRA, Fátima, *Ser negro no Brasil: alcançes e limites*, ed.1, São Paulo: Estud. av., 2004, pp. 57-60, Disponível online: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006&lng=en&nrm=iso)>. Data de consulta: 09/01/2018.
- PAIXÃO, Marcelo, *A ética das cotas*, ed. 2494, São Paulo: Exame, 2017, entrevista concedida a Camila Brandalise. Disponível online: <<https://istoe.com.br/etica-das-cotas/>> Data de consulta: 31/12/2017.
- PARDO, Eliane (comp.), *I CONGEN/UFPEL: Congresso de Gênero e Diversidade Sexual IV Jornada da Diversidade Sexual: (CID-NUGEN/NUAAD/NAI-ICH)*, prólogo de Nugen-Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, Pelotas, 2017.
- PELOTAS, ed. *Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade*, eventos, 2017, Disponível online: <<https://wp.ufpel.edu.br/naaf/eventos/>>. Data de acesso: 10/01/2018.
- ..., ed. *Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade*, visualizações da página. Disponível online: <<https://www.facebook.com/NUAADCAPEUFPEL/insights/?section=navPageViews>>. Data de consulta: 10/01/2018.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Casa Civil, *Constituição, 2014, Lei N° 12.990, de 9 de junho de 2014*, Reserva Aos Negros 20% (vinte por cento) das Vagas Oferecidas nos Concursos Públicos Para Provimento de Cargos Efetivos e Empregos Públicos no âmbito da Ad-

- ministração Pública Federal, das Autarquias, das Fundações Públicas, das Empresas Públicas e das Sociedades de Economia Mista Controladas Pela União. Brasília, DF, Disponível online: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm)>. Data de consulta: 10/01/2018.
- RECUERO, Raquel, “Comunidades virtuais - uma abordagem teórica”, em: BOCC, Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2003. Disponível online: <<http://migre.me/a5UXa>> Data de consulta: 10/01/2018.
- REUS, Rogério, Georgina Helena Lima Nunes Larré e Roberta Bajadares, “As Ações Afirmativas na Universidade Federal de Pelotas: Políticas Públicas, Institucionalização e Democratização da Educação Superior”, em: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Sáenz Peña: Eduntref, Vol. 1, Nº 1, 2017, pp. 217-235.
- SILVA, Beatriz Helena Mendes da, *A importância das cotas como instrumento de reparação social/histórica: uma análise do sistema de cotas raciais no Bacharelado em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas - UFPel*, em 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Antropologia, Departamento de Antropologia e Arqueologia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- UFPPEL, Universidade Federal de Pelotas (org.), *1º Congresso de Gênero e Diversidade Sexual da UFPel ocorrerá em novembro*. ed. 1, Pelotas, 2017. Disponível online: <<https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2017/10/20/1o-congresso-de-genero-e-diversidade-sexual-da-ufpel-ocorrera-em-novembro/>>. Data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Universidade Federal de Pelotas, *Constituição - Portaria nº 1.265, de 26 de junho de 2017*. Alterar a Portaria Nº 835 de 20 de abril de 2017, incluindo a servidora Mara Beatriz Nunes Gomes como membro da Comissão Especial constituída para proceder à análise de veracidade do componente étnico-racial dos candidatos que se autodeclararem negros. Portaria Nº 1.265, Gabinete do Reitor, Pelotas, 2017. Disponível online: <[http://reitoria.ufpel.edu.br/portarias/arquivos/1265\\_2017.pdf](http://reitoria.ufpel.edu.br/portarias/arquivos/1265_2017.pdf)>. Data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Universidade Federal de Pelotas, *Constituição - Resolução Nº 6, de 23 de junho de 2017*, Proposta de estrutura dos Gabinetes do Reitor, Vice-Reitor e Pró-Reitorias da Universidade Federal de Pelotas e as consequentes alterações estatutárias e regimentais dela decorrentes, Resolução Nº 6-consun, ed. 1, Pelotas, 2017, ficam revogadas as disposições em contrário. Disponível online: <<https://wp.ufpel.edu.br/naaf/files/2017/12/Resolucao-n-06-CONSUN.pdf>>. Data de consulta: 31/12/2017.
- ..., Universidade Federal de Pelotas, *Constituição 2016, Portaria Nº 0856, de 10 de junho de 2016*. Revogar a Portaria Nº 815 de 10 de junho de 2016, constituir a Comissão de Avaliação da Declaração de Etnia (autodeclaração) referente ao processo seletivo específico de ingressantes do SISU e PAVE (Chamada Oral), Portaria Nº 0856, Gabinete do Reitor, Pelotas, 2016. Disponível online: <[http://reitoria.ufpel.edu.br/portarias/arquivos/0856\\_2016.pdf](http://reitoria.ufpel.edu.br/portarias/arquivos/0856_2016.pdf)>. Data de consulta: 10/01/2018.
- ..., Universidade Federal de Pelotas, ed. *Coordenação de Comunicação Social*, Programação marca os 48 anos da UFPel. Nesta terça (8), aniversário será comemorado no Largo do Mercado, 2017. Disponível online: <<https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2017/08/07/programacao-marcara-os-48-anos-da-ufpel-na-terca-8-aniversario-sera-comemorado-no-largo-do-mercado/>>. Data de consulta: 10/01/2018.

- ..., Universidade Federal de Pelotas, *O Centro de Engenharias*, 2009. Disponível online: <<https://wp.ufpel.edu.br/ceng/ceng/>>. Acesso em: 10/01/2018.
- ..., Universidade Federal de Pelotas, *Resolução CONSUN/UFPel N° 06/2012*, Aprova a Implantação do Sistema de Reserva de Vagas na UFPel, para o ingresso em 2013 e alterando o percentual para 50% para o ingresso em 2014. Disponível online: <<https://wp.ufpel.edu.br/scs/ementario/ementas-das-resolucoes-do-consun/>> Data de consulta: 27/12/2017.

CHILE



## **Mujer estudiante indígena de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío. Análisis de los estancamientos, avances y desafíos en las políticas de éxito académico en carreras culturalmente hegemónicas**

*Susana Riquelme Parra*

### **Resumen**

La diversidad de las sociedades se ha ido plasmando en las instituciones de educación superior, con el ingreso de perfiles cada vez más diversos a sus planteles. El desafío, entonces, es la elaboración de políticas institucionales que contribuyan al éxito académico, mediante indicadores como acceso, retención y titulación oportuna.

Analizar el resultado de dichas políticas en relación a la retención, en perfiles estudiantiles heterogéneos, se torna clave para señalar la existencia de un abordaje efectivo, sobre todo en aquellos casos que conciernen una exclusión histórica, como el de mujeres de pueblos indígenas.

El caso de la Universidad del Bío-Bío se torna interesante, puesto que ha desarrollado importantes políticas en materia de éxito académico e identidad sociocultural, respondiendo al eje Diversidad de su Modelo Educativo.

### **Diversificación de las aulas universitarias en Chile**

Las políticas de educación superior de los países latinoamericanos y en Chile en particular han sido marcadas, durante los últimos veinte años, por la incorporación de conceptos que han guiado su quehacer, en cuanto a la equidad e inclusión de los jóvenes que ingresan a sus aulas.

Esto se manifiesta en un perfil estudiantil más diverso que ha ingresado a las instituciones debido a diferentes políticas y mecanismos que han ampliado las coberturas y, al mismo tiempo, han permitido el tránsito hacia un paradigma inclusivo, desde diferentes enfoques: entre ellos, los de género y étnicos. Esto ha ido de la mano de metodologías de enseñanza-aprendizaje, centradas en los estudiantes, puesto que dicha diversificación estudiantil ha dejado de manifiesto desigualdades estructurales, que deben subsanarse para que todos los estudiantes puedan cumplir sus objetivos académicos.

En Chile, el proceso de masificación se relaciona con políticas que permitieron la apertura de instituciones privadas durante los años ochenta (en pleno período de dictadura militar), donde los estándar-

res de calidad para este tipo de instituciones se consideran “livianos”,<sup>1</sup> a fin de otorgar todas las condiciones que les faciliten su instalación.

Luego de dicho período, y a partir de diferentes críticas al sistema de educación superior, los gobiernos democráticos comenzaron a abordar la cuestión de la calidad, por lo que se observan medidas como la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (organismo autónomo) y diferentes tipos de mecanismos de financiamiento a las universidades que se efectúan desde el Ministerio de Educación, al tiempo que se va exigiendo a las instituciones que accedan a ello el cumplimiento de indicadores de calidad.

Todo esto se vincula a la permanente discusión acerca de lo público y de la educación superior como un bien individual o un derecho social. Lo primero, marcado por la hegemonía del mercado, y lo segundo, desde la convicción de lo público como un espacio de convergencia social, democrático en su acceso, en la gestión y en la construcción de un proyecto educativo pensado desde las universidades para la sociedad en la que están inmersas.<sup>2</sup>

Bajo esta última mirada, las universidades públicas chilenas han ido tomando acciones sustentadas en que este incremento en las matrículas se traduce en la incorporación de estudiantes que son primera generación de sus familias en la universidad (siete de cada diez), por tanto, provienen de los sectores socioeconómicamente más vulnerables. No obstante, hay una tasa bruta de deserción del 45% al quinto año de estudios, lo que significa que cinco de cada diez jóvenes abandonan sus objetivos académicos.<sup>3</sup> En este contexto, la equidad e inclusión toman protagonismo y se busca que en las aulas universitarias quede atrás la segregación social, incorporando de manera efectiva a los jóvenes “postergados” socialmente.<sup>4</sup> Por ende, aquellas políticas de calidad incluyen mecanismos que apuntan al acceso, la permanencia y la titulación oportuna, trabajado esto mediante programas y políticas que incluyen un seguimiento de indicadores de retención y aprobación de asignaturas, para evaluar si efectivamente existe éxito académico o no.

Se han desarrollado diversas políticas que, de cierta manera, reconocen que, para lograr lo anterior, se debe conocer y abordar la hete-

<sup>1</sup> Luis Riveros, “Prólogo”, en: Mauricio Bravo (comp.), *La Caja de Pandora: Hacia un nuevo mapa de la educación superior*, Santiago: Ediciones del Desarrollo, 2016, p. 7.

<sup>2</sup> Camila Vallejo, “Los actores políticos: contrapunto rítmico”, en: Mauricio Bravo, ob.cit., p. 44.

<sup>3</sup> Gastón Quintela, “Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones desde un enfoque sociológico”, en: Fundación Aequalis, *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin oportunidad no hay equidad*, Santiago: Aequalis, 2013, p. 51.

<sup>4</sup> Fernando Atria, “Los expertos de la educación superior al debate”, en: Mauricio Bravo, ob. cit., p. 63.

rogeneidad estudiantil; es por ello que surge el levantamiento de estadísticas diferenciadas, donde se aprecia la cantidad y el porcentaje de jóvenes que socialmente son sujeto de políticas públicas, como aquellos en situación de discapacidad, mujeres, pueblos originarios, etc.

### **Universidad del Bío-Bío centrada en el estudiante**

El caso de la Universidad del Bío-Bío (UBB) presenta especial interés, al ser esta una institución de educación superior estatal chilena, de carácter regional, cuya ubicación territorial la sitúa en un contexto de interacción sociocultural, denominado “frontera histórica” entre el pueblo mapuche y el chileno, el que a la fecha no ha estado exento de conflictos; sin embargo, también ha sido un espacio que favorece la interrelación sociocultural y donde se han generado diversas políticas que buscan contribuir al desarrollo de relaciones interculturales.

La UBB reconoce la diversidad como un valor, la ha puesto como un eje clave de su Modelo Educativo, el cual, además, centra los procesos de enseñanza-aprendizaje en el estudiante. Es por ello que, luego de nueve años de puesta en marcha de dicho modelo, analizar los resultados de la trayectoria de estudiantes indígenas en la institución puede develar cómo han incidido las estrategias que la universidad ha impulsado, tanto en lo académico como en lo sociocultural, principalmente en la Facultad de Ingeniería, puesto que es un espacio académico donde no solo los estudiantes indígenas son minoría, sino que también lo son las mujeres, según la información estadística que la UBB pone a disposición anualmente.

Por lo tanto, ser mujer indígena y estudiante de una carrera de ingeniería pudiera ser una característica atípica, un proceso cuyos resultados se busca conocer en este estudio, en el cual se presentan las estrategias que la institución ha impulsado y su impacto concreto en la trayectoria de dicho grupo estudiantil.

### **Políticas de educación superior frente a la diversidad**

Desde la escuela, se constata el desconocimiento de los profesores frente a la diversidad cultural y social de sus estudiantes, lo que complejiza la relación entre ellos, su proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, su éxito académico, generándose con algunos grupos de determinados estudiantes la “educación del embudo”. Según el planteamiento de Marcela Macri, es cuando ingresa al sistema educativo una cierta cantidad de estudiantes que van “bajando” por el embudo y van disminuyendo, hasta que finalmente “caen” y son pocos los que

terminan el recorrido.<sup>5</sup> La cuestión indígena o de minorías étnicas, que alude a exclusión y tiene ribetes históricos provenientes de la colonización, se enmarca hoy en fuertes inequidades que se expresan en los diferentes ciclos de la educación en general y, en particular, en la educación superior.

Las iniciativas de retención incorporan perspectivas psicológicas, al analizar que la decisión de continuar o finalizar estudios universitarios tiene que ver con cómo enfrentan la vida universitaria los jóvenes desde sus propias características y creencias; en este sentido, es más bien un análisis conductual del proceso y la trayectoria universitaria.<sup>6</sup>

Para el caso de las diversidades presentes en las instituciones, cabe plantearse un análisis de las estructuras sociales que inciden en dichas trayectorias. En este sentido, Spady ha sido citado por autores como Ericka Himmel y Oscar Donoso, que sostienen que, desde un enfoque más sociológico, la deserción estudiantil es resultado de la falta de integración del estudiante,<sup>7</sup> teoría esta inspirada por Emile Durkheim cuando plantea que el suicidio del individuo es el resultado del odio a sí mismo al sentirse no apreciado o no amado por la sociedad.

También cabe plantear el rol que las propias universidades juegan para favorecer la retención o la deserción estudiantil. Al respecto, puede plantearse una triada compuesta por lo individual, lo social y lo institucional. El Modelo de Vincent Tinto ha logrado, desde 1985, incidir de mayor manera en la comprensión y, por lo tanto, en el planteamiento de acciones que desde los prismas institucionales asumen la materia.

### Estudiante de minorías socioculturales en instituciones culturalmente hegemónicas

*Aunque quizás cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas en los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones de mundo, lenguas y modos de conocimientos que son propios.*<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Mariela Macri, “La metáfora del embudo. El trabajo y la escuela media”, en: *Anales de la Educación Común*, N° 5, 2006, p.179.

<sup>6</sup> Sebastián Donoso, Gonzalo Donoso y Oscar Arias, “Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior”, en: *Calidad en la Educación*, N° 33, 2010, p.17.

<sup>7</sup> William Spady, “Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis”, en: *Interchange*, Vol. 1, N° 1, 1970, p. 64.

<sup>8</sup> Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Estados y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, p. 19.

Según este planteamiento, no es suficiente contar con acciones que involucren a toda la población estudiantil, sin tomar en cuenta algunas especificidades, ya que, si se considera la complejidad social mencionada por Spady, es clave tener en cuenta cuál o cuáles han sido dichas exclusiones sociales que se repiten en la educación superior.

Se visualiza que en Chile hay diferentes políticas que las instituciones de educación superior han impulsado para abordar la inequidad, principalmente desde lo socioeconómico y académico, por lo tanto, los estudiantes provenientes de otros contextos socioculturales, como los estudiantes de pueblos indígenas, se consideran desde la vulnerabilidad, por tanto, las medidas son de tipo asistencial.

Dejar de lado el saber hegemónico y cosificador de los procesos sociales permite a las instituciones de educación superior tener una mirada holística sobre ellos y, por lo tanto, su quehacer se transformaría en pertinente. Judith Naidorf, desde la crisis de legitimidad que tiene la universidad en este sentido, lo explica planteando que esta debería actuar con capacidad de crítica y cuestionamiento del *statu quo*. “La pertinencia es también social, económica y cultural, y requiere de cambios en las instituciones de educación superior (IES), cambios pedagógicos, y la capacidad de procesar la información y el desplazamiento hacia nuevas formas de organizar el conocimiento”.<sup>9</sup>

### **Tratamiento de la cuestión de género en estudiantes indígenas de educación superior**

Las perspectivas teóricas desde las cuales se sitúa la exclusión y desigualdad de los pueblos indígenas dicen desde un prisma colonizador, mientras que la cuestión de la mujer se sitúa desde el patriarcado como modelo de dominación.

Ambas perspectivas plantean una lógica hegemónica que pone en una situación de opresión a ese “otro u otra”, sean pueblos indígenas o mujeres. La cuestión en debate permanente se relaciona con la perspectiva de género desde el mundo indígena ¿existe una lógica patriarcal en las culturales no occidentales? La discusión y las posiciones son variadas en esta temática; sin embargo, Millaray Painemal y Patricia Richards consideran que hay una cuestión transversal tanto en la lucha indígena como en la feminista: los derechos de las mujeres indígenas.

Según las autoras, “las preocupaciones de la mujer mapuche se entrelazan con su identidad indígena”.<sup>10</sup> Si bien hay temáticas que com-

<sup>9</sup> Judith Naidorf, Patricia Giordana y Mauricio Horn, “La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca”, en: *Nómadas*, N° 27, 2007, p. 22.

<sup>10</sup> Millaray Painemal y Patricia Richards, “Transnacionalización, derechos humanos y mujeres mapuche”, en: Victoria Chenaut, Magdalena Gómez, Héctor Ortiz y María Sierra

parten con las mujeres occidentales, consideran que la existencia de particularidades y experiencias de discriminación hacen que sus preocupaciones sean diferentes, puesto que la forma de discriminación considera más elementos por el hecho de tratarse de una indígena.

No obstante lo anterior, hay un elemento clave que tiene que ver con la identidad de la mujer mapuche y su dificultad de vivenciar en contextos no indígenas, lo que para el caso de la educación superior se torna doblemente complejo, sobre todo en aquellas carreras profesionales que tradicionalmente han sido masculinas.

Sobre la mujer estudiante de ingeniería, Gabriela Arango plantea lo “contraproducente” de la mezcla desde los roles históricos de género, puesto que la ingeniería es un área “de hombres” por una cuestión de datos duros, matemáticos, cuadrados, rígidos, etc., lo cual dista del rol femenino, que es más bien emocional, blando, etc. “La identidad del ingeniero se construyó siguiendo una lógica sexuada, mediante las prácticas cotidianas, la organización institucional y las representaciones simbólicas propias de determinados medios sociales”.<sup>11</sup>

### **Intervenciones centradas en los estudiantes en la Universidad del Bío-Bío**

Desde 2008 la UBB ha puesto en marcha su Modelo Educativo, centrado en el estudiante, en el que plantea como un eje principal a la diversidad, definida como diferentes fuentes y enfoques para comprender un hecho o fenómeno. También se la describe desde la valoración de los conocimientos previos de los estudiantes, considerados como diversos. Para ello, en función de la formación por competencias, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades de diálogo, discusión y trabajo colaborativo, junto a una actitud que propenda a su convivencia democrática, libertad del conocimiento y expresión de ideas.<sup>12</sup>

Para materializar el Modelo Educativo, la institución ha desarrollado políticas y estrategias de retención estudiantil,<sup>13</sup> dos de las cuales tienen como característica contribuir a la decisión de no abandonar estudios, desde una mirada integral. Por una parte, existe el Programa de Tutores, que centra su quehacer en el primer año de estudios

---

(comps.), *Justicia y diversidad en América Latina. Pueblos indígenas ante la globalización*, Quito: Flasco Ecuador, 2011, p. 291.

<sup>11</sup> Luz Arango, “Género e ingeniería: La identidad profesional en discusión”, *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 42, 2006, p. 129.

<sup>12</sup> Universidad del Bío-Bío, “Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío”, Concepción (Chile), Vicerrectoría Académica, 2008.

<sup>13</sup> La UBB tiene diferentes programas de acompañamiento y apoyo estudiantil; sin embargo, para efectos de este estudio, solo se considerará la incidencia de dos de ellos, los que abordan la retención desde lo académico (Tutores) y desde la afirmación de la identidad sociocultural.

y tiene una labor de apoyo académico y nivelación de competencias, de manera de poder otorgar herramientas necesarias para que los estudiantes puedan adaptarse satisfactoriamente a la vida universitaria.

Por otro lado, existe el Programa Kuykuytun, que aborda específicamente la diversidad sociocultural de los estudiantes, trabajando en cuestiones de autoafirmación de su identidad, principalmente étnica. Este último programa no distingue el año de ingreso, puesto que trabaja con todos los estudiantes durante todos sus años académicos.

Otra acción que ha sido clave para identificar la diversidad estudiantil es la Encuesta de Caracterización, que anualmente recoge información de cada uno de los que ingresan. Se realiza durante el período de matrícula y luego entrega elementos de entrada de dichos estudiantes. Por ejemplo, del 2008 al 2016 se puede observar el ingreso a primer año de estudiantes indígenas a la UBB:

**Tabla 1 - Población total y población indígena en UBB**

Matriculados	Total UBB	Total Indígenas	% Indígenas
Año 2008	2219	60	2,7
Año 2009	2270	67	2,9
Año 2010	2045	73	3,3
Año 2011	2214	104	4,7
Año 2012	2149	89	4,1
Año 2013	2294	108	4,7
Año 2014	2213	123	5,6
Año 2015	2347	137	5,8
Año 2016	2363	133	5,6
Total 2008-2016	20114	894	4,4

Fuente: Dirección General de Análisis Institucional, Universidad del Bío-Bío.

En la tabla se observa el número de estudiantes indígenas que anualmente ingresa a la Universidad y que deberían ser objeto de seguimiento en relación a los indicadores de retención estudiantil y, a su vez, parte de los Programas antes mencionados.

Por otro lado, es clave obtener datos específicos de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, ya que esta es la facultad más grande de la institución y, además, la que en 2014 se adjudicó un proyecto que busca formar ingenieros de clase mundial, de manera articulada con otras instituciones y universidades estatales, denominado “Ingeniería 2030”, el cual también implica la revisión de indicadores de retención estudiantil y titulación de estos profesionales.

Dentro de los fundamentos de Ingeniería 2030 se encuentran las características de ingreso de ellos y su condición de vulnerabilidad. Este

proyecto se focaliza en las Ingenierías Civiles, por tanto, los estudiantes de este grupo de carreras de la UBB está “intervenido” desde diferentes aspectos, por lo cual es interesante analizar su trayectoria académica.

En la siguiente tabla se observan las cantidades y porcentajes de estudiantes indígenas en relación al total UBB y específicamente a las ingenierías civiles:

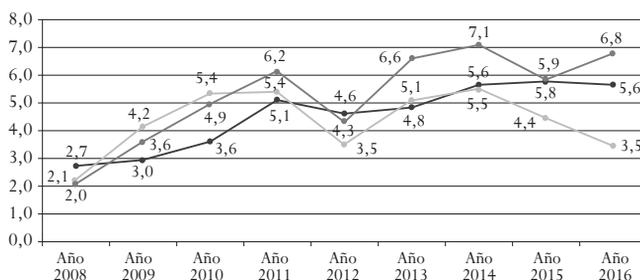
**Tabla 2 - Población total y población indígena en UBB, Facultad de Ingeniería e Ingenierías Civiles**

Matriculados	Total			%		
	Total Facultad de Ingeniería	Indígenas Facultad de Ingeniería	% Indígenas Facultad	Total Ingenierías Civiles	Indígenas Ingenierías Civiles	% Indígenas Ingenierías Civiles
Año 2008	574	12	2,1	362	8	2,2
Año 2009	557	20	3,6	361	15	4,2
Año 2010	485	24	4,9	299	16	5,4
Año 2011	536	33	6,2	335	18	5,4
Año 2012	576	25	4,3	515	18	3,5
Año 2013	592	39	6,6	412	21	5,1
Año 2014	621	44	7,1	437	24	5,5
Año 2015	683	40	5,9	472	21	4,4
Año 2016	694	47	6,8	488	17	3,5
Total 2008-2016	5318	284	5,3	3681	158	4,3

Fuente: Dirección de Registro y Control Académico, Universidad del Bío-Bío.

Tal como se observa en las tablas números 1 y 2, la cantidad de estudiantes indígenas que ingresa a la UBB parecería bajo en relación al total, lo mismo en la Facultad de Ingeniería e ingenierías civiles. Pese a ello, se observa que la cantidad de jóvenes indígenas que ingresan va en aumento. En el gráfico se observa en porcentaje el ingreso anual de estos estudiantes:

**Gráfico 1 - Relación porcentual de estudiantes indígenas en UBB**



■ % en relación al Total UBB ■ % en relación a Facultad Ingeniería ■ % en relación a Ing. Civiles

Fuente: Dirección de Registro y Control Académico, Universidad del Bío-Bío.

En relación al total de estudiantes UIBB, se observa que en el año 2014 fue cuando más estudiantes ingresaron, en cuanto a cantidad y porcentaje. En lo que respecta a la Facultad de Ingeniería, el año 2014 es el que porcentualmente presenta una mayor relación (7,1%); sin embargo, en cantidad, 2016 es el año de mayor ingreso. Finalmente, en lo que hace específicamente a estudiantes de ingenierías civiles, tanto en porcentaje como en cantidad, el año 2014 es el que tiene una mayor alza (5,5%).<sup>0</sup>

### Resultados con enfoque de género

Considerando que las políticas de educación superior centran su quehacer en acciones que contribuyan al éxito académico (acceso, retención y titulación oportuna), es fundamental considerar si dichos resultados son exitosos en casos específicos como en el de las mujeres indígenas de carreras complejas (tradicionalmente de hombres) como las ingenierías, más aún cuando la institución tiene tres estrategias que intervienen en dicho grupo estudiantil, en la Universidad del Bío-Bío.

Cabe señalar que el grupo de carreras estudiadas son: Ingeniería Civil, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Civil en Industrias de la Madera, Ingeniería Civil Química, Ingeniería Civil Eléctrica, Ingeniería Civil en Automatización e Ingeniería Civil Mecánica.

### Acceso

De acuerdo con las recomendaciones de Unesco, es necesario asegurar el acceso a la educación superior de las mujeres. Si bien esto se hace en la institución, es necesario observar, de todos modos, cómo se comporta, en términos de cantidad y porcentaje, el acceso de estudiantes indígenas a las carreras:

**Tabla 3 - Mujeres de pueblos indígenas matriculadas en Ingenierías Civiles UIBB**

Matriculadas	Mapuche	Diaguita	Yagan o Yámana	Likan Antai	Total Mujeres Indígenas en Ingenierías Civiles
Año 2008	3				3
Año 2009	4				4
Año 2010	4				4
Año 2011	3				3
Año 2012	5				5
Año 2013	5				5
Año 2014	6	1			7
Año 2015	6				6
Año 2016	2	1	1	1	5
Total 2008-2016	38	2	1	1	42

Fuente: Dirección de Registro y Control Académico, Universidad del Bío-Bío.

En Chile, legalmente se reconoce la existencia de nueve pueblos indígenas: mapuche, diaguita, aymara, atacameño, quechua, colla, rapa nui, kaweskar y yagan o yámana. No obstante, se visualiza que estos pueblos casi no tienen representación en las mujeres que estudian Ingeniería Civil en la Universidad del Bío-Bío. Las que están en mayor cantidad, entre 2008 y 2016, son estudiantes del pueblo mapuche, con algunas diaguitas, yagan o yámana y likan antai.

Las mujeres indígenas que estudian alguna ingeniería civil en la Universidad del Bío-Bío son claramente minoría. Se observa dentro del grupo de estudiantes indígenas que anualmente ingresa a estas carreras que es considerablemente menor la cantidad de mujeres que de hombres. La mayor cantidad de mujeres que ha ingresado fue en 2014, con un total de siete, pero en ningún año el ingreso de mujeres alcanza siquiera el 50% de los estudiantes indígenas de las ingenierías civiles. También se observa que, así como lo es a nivel nacional, también lo es en la UBB con respecto a la predominancia de estudiantes mapuche, lo que también se relaciona con el contexto anteriormente mencionado: la ubicación geográfica institucional la sitúa en la frontera histórica.

### **Situación académica de mujeres indígenas**

La situación académica es la principal forma de identificar el resultado que han obtenido las estudiantes indígenas estudiadas. Se definen seis tipos de situaciones académicas que, agrupadas, dan cuenta de la retención o deserción y titulación.

En un contexto ideal de éxito académico, sobre la titulación, considerando la cantidad de años de duración de la carrera y el año de ingreso, deberían estar tituladas al menos siete estudiantes. Mientras que las otras 35 deberían considerarse como alumnas regulares. En la tabla 4 se observan los resultados concretos.

En la tabla se observa la situación académica de las estudiantes indígenas, por cada año de ingreso. Se puede apreciar que, para la cohorte 2008, solo uno de tres estudiantes logra titularse, el resto deserta, pierde su carrera y renuncia. Es similar la situación en el año 2009, cuando las 4 alumnas desertaron.

Desde la cohorte 2010 en adelante, puede haber estudiantes que sean regulares, considerando que en promedio las carreras duran cinco años y que, en algunos casos, se puede extender la finalización de los estudios por motivos propios de los estudiantes. Por tanto, se visualiza que solo cinco estudiantes, al 30 de abril de 2017, no se encontraban inscritas, lo cual no puede determinarse como deserción ni retención, puesto que los períodos de inscripción pueden extenderse

durante todo el semestre académico, dependiendo de la situación académica de los estudiantes y su situación socioeconómica.

**Tabla 4 - Situación Académica SIES<sup>14</sup> 2016 en Mujeres Indígenas**

Matriculadas	Regular	Pérdida de		Terminal	Sin Inscripción	Titulada	N° Total Mujeres Indígenas	N° Total Mujeres en Ingenierías Civiles
		Carrera	Renuncia					
Año 2008		1	1			1	3	
Año 2009		3	1				4	
Año 2010				2	1	1	4	59
Año 2011	2					1	3	73
Año 2012	4				1		5	74
Año 2013	2				3		5	107
Año 2014	7						7	117
Año 2015	6						6	116
Año 2016	5						5	113
<b>Total 2008-2016</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>42</b>	<b>659 (2010-2016)</b>

Fuente: Dirección General de Análisis Institucional, Universidad del Bío-Bío.

También se observa que dos estudiantes se titularon y dos más se encuentran en el tramo final de su carrera. El resto son alumnas regulares de la institución. En las cohortes 2014, 2015 y 2016, el 100% de las estudiantes continúa sus estudios con regularidad.

Por el contrario, de las siete estudiantes de las cohortes 2009 y 2010 que a la fecha deberían encontrarse tituladas, solo una estudiante lo logró; hay 85,7% de deserción para dicho grupo de estudiantes.

Si bien los resultados de las estudiantes de dichas cohortes son muy negativos, se debe señalar que esto coincide con los primeros años de implementación de las estrategias institucionales sobre retención estudiantil. Cabe destacar que, con la mayor consolidación de las estrategias, los resultados de las tres últimas cohortes de ingreso exhiben el 100% de retención a la fecha.

De todas maneras, las cohortes 2008, 2009, 2010 y 2011 deberían encontrarse tituladas. En dicho segmento se observa que, pese a tratarse de un número pequeño de estudiantes indígenas, el indicador de titulación es muy bajo, lo que da cuenta de la gran deserción de los años 2008 y 2009 y de la lentitud en poner término a sus estudios para las cohortes 2010 y 2011, lo que indica que las estrategias no han sido efectivas.

<sup>14</sup> Los indicadores institucionales tienen fechas según los requerimientos del Ministerio de Educación, mediante el "SIES: Servicio de Información de Educación Superior". Esto significa que los datos presentados tienen fecha de actualización al 30 de abril de 2017.

Por otro lado, se observa que 4 de 10 jóvenes de las cohortes 2012 y 2013 se encuentran “sin inscripción”, lo cual, si bien no indica deserción, es preocupante, ya que a la fecha de corte SIES, van casi dos meses de inicio de clases.

### **¿Es efectivo el éxito académico en mujeres indígenas que estudian carreras predominantemente masculinas?**

En términos generales, el resultado que puede observarse es que las estrategias implementadas, al ser universales, no permiten tener una mirada centrada en el grupo en cuestión. Por otra parte, si bien este es un estudio netamente descriptivo, pone de manifiesto la necesidad de profundizar en aquellas poblaciones específicas, al plasmarse una alta deserción de quienes deberían estar tituladas y una cantidad importante de alumnas sin inscripción de asignaturas. Esto deja en evidencia la fragilidad de la situación de dichas estudiantes pues, como son evaluadas junto con todos los estudiantes de sus respectivas cohortes, su situación particular desaparece: se relevan los indicadores institucionales de retención.

Según la información institucional manifiesta en el Anuario Estadístico Institucional del año 2009, la Universidad del Bío-Bío se propone como meta institucional una tasa de deserción que no supere el 8,5%, considerando una línea base de 17% al año 2007, por lo que los resultados de las cohortes 2008-2009-2010-2011-2012 y 2013 no alcanzan las metas para las mujeres indígenas, independientemente del hecho de que el indicador para el total UBB es exitoso.

Por otro lado, se visualiza que, en la información institucional dispuesta para revisar datos desagregados por sexo, se pesquisa desde el año 2010 en adelante, pero solo en relación al ingreso de estudiantes por carrera y facultad.

Por tanto, puede observarse las brechas de género en el ingreso a las ingenierías civiles de la Facultad de Ingeniería, donde la cantidad de estudiantes mujeres es menor en todas las admisiones, demostrando que estudiar ingeniería civil continúa siendo de interés “masculino” y que, de aquellas “pocas” mujeres que se “atreven” a estudiar dichas carreras, una minoría aún más pequeña corresponde a mujeres indígenas.

No se muestra en las estadísticas institucionales la información sobre los indicadores de éxito académico de las mujeres, pese a que se presenta el dato de su ingreso. Y, en el caso de los estudiantes indígenas, no tienen ningún seguimiento oficial, por lo que conocer esta información de mujeres indígenas devela la situación desmejorada en la que se

encuentran en diferentes sentidos, pese a las políticas institucionales y a los logros cuantitativos generales de la Universidad del Bío-Bío.

### **De minorías excluidas a una diversidad enriquecedora en las aulas universitarias. Posibilidades y desafíos**

De la experiencia analizada, se puede retomar la cuestión del fenómeno de la marginación sociocultural, que se acentúa en espacios que por esencia son hegemónicos y monoculturales, como es el caso de una universidad, generando una exclusión mayor para las mujeres indígenas.

Todas aquellas acciones que busquen reducir las brechas que estas exclusiones provocan son un avance para la igualdad, equidad e inclusión en educación superior, sobre todo en aquellas instituciones estatales y con un componente territorial importante, como es el caso de la UBB.

Se observa que las políticas institucionales que apunten a la retención desde lo académico, como el Programa Tutores o Ingeniería 2030, a pesar de efectuar un exhaustivo seguimiento de indicadores de éxito académico, no aseguran resultados frente a una población específica como las mujeres indígenas.

La existencia de un Programa de Interculturalidad tampoco es suficiente frente a esta población, puesto que no se tiene antecedentes de su incidencia concreta en las decisiones de continuar o abandonar estudios que dichas alumnas puedan tener. Un cuestionario de caracterización, que se aplique solo al momento de matricular, es insuficiente, puesto que no da cuenta de la trayectoria que los estudiantes efectúan en su tránsito por la institución en relación a su identidad.

La declaración que la institución efectúa sobre la diversidad también carece de especificidades y abordaje concreto de la cuestión indígena. Al respecto, es insuficiente el tratamiento de género que se otorga desde la institución, más aún con la especificidad que presenta ser mujer indígena en ingeniería. Si bien son pocas las mujeres indígenas que estudian ingeniería en relación al total, paulatinamente ha habido un aumento, lo cual debería ser un desafío a estudiar para mantener en la institución.

Las políticas institucionales deberían incorporar un enfoque de género y étnico. Considerando que la institución se ha abierto a la cuestión de la interculturalidad, debería ser un desafío su efectividad en la institución misma.

La mera definición de la heterogeneidad estudiantil no provoca cambios sustanciales en las instituciones, si estas no tienen como finalidad efectuar cambios profundos en el trato y relaciones que se generan al interior de sí mismas.

Una institución que avanza hacia la inclusión como la UBB comprende que la interacción cultural favorece y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, tiene el desafío de profundizar en una investigación especializada que oriente el trato y las metodologías de abordaje de la diversidad sociocultural de los estudiantes para su efectivo éxito académico.

Ante ello, es necesario cuestionarse si efectivamente las instituciones están dispuestas a abrir sus indicadores de éxito académico para saber si los logros alcanzan a poblaciones específicas, como es el caso de las mujeres indígenas, corriendo el riesgo de no encontrarse en una situación tan exitosa como se espera.

El desafío tiene que ver con el atrevimiento institucional a modificar aún más sus aulas, centrándolas certeramente en sus estudiantes, reformulando sus prácticas y haciéndolas pertinentes, y contribuyendo a uno de los desafíos planteados en el IV Coloquio Internacional sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos: “revolucionar las aulas para que las mujeres negras e indígenas dejemos de trabajar en labores de niñera”.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Cristiane da Silva, “Entre o racismo e o sexismo: mulheres afrodescendentes e as ações afirmativas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina”, ponencia presentada en: *IV Coloquio Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos”*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, 4 y 5 de octubre, 2017.

## Referencias

- ARANGO, Luz, "Género e ingeniería: La identidad profesional en discusión", *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 42, 2006, pp. 129-156.
- ATRIA, Fernando, *Los expertos de la educación superior al debate*, en: Mauricio Bravo (comp.), *La Caja de Pandora: Hacia un nuevo mapa de la educación superior*, Santiago: Ediciones del Desarrollo, 2016, pp. 63-86.
- DA SILVA, Cristiane, "Entre o racismo e o sexismo: mulheres afrodescendentes e as ações afirmativas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina", ponencia presentada en: *IV Coloquio Internacional "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos"*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, 4 y 5 de octubre, 2017.
- DONOSO, Sebastián, Gonzalo Donoso y Oscar Arias, "Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior", *Calidad en la Educación*, N° 33, 2010, pp. 17-61.
- MACRI, Mariela, "La metáfora del embudo. El trabajo y la escuela media", en: *Anales de la Educación Común*, N° 5, 2006.
- MATO, Daniel, (coord.) *Educación Superior, Estados y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 19-44.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, Pueblos originarios, Resultados Encuesta Casen, Santiago de Chile, 2011.
- MORA, Maribel, "Estrategias de inclusión indígena en las instituciones de educación superior chilenas: avances, entrapamientos y desafíos", en: Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015, pp. 135-155.
- NAIDORF, Judith, Patricia Giordana y Mauricio Horn, "La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca", en: *Nómadas Col.*, N° 27, 2007, pp. 22-33.
- PAINEMAL, Millaray y Patricia Richards, "Transnacionalización, derechos humanos y mujeres mapuche", en: Victoria Chenaut, Magdalena Gómez, Héctor Ortiz y María Sierra (comps.), *Justicia y diversidad en América Latina. Pueblos indígenas ante la globalización*, Quito: Flacso Ecuador, 2011, pp. 291-312.
- QUINTELA, Gastón, "Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico", en: Fundación Aequalis, *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin oportunidad no hay equidad*, Santiago: Aequalis, 2013, pp. 51-92.
- RIQUELME, Susana y Eduardo Bascuñán, "Adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios", Ponencia presentada en: *Congreso Red de Interculturalidad en Educación Superior (RIEDI)*, Arica, 2015.
- RIVEROS, Luis, "Prólogo", en: Mauricio Bravo (comp.), *La caja de Pandora: Hacia un nuevo mapa de la educación superior*, Santiago: Ediciones del Desarrollo, 2016, pp. 7-11.

- SPADY, William, "Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis", *Interchange*, Vol. 1, N° 1, 1970, pp. 64-85.
- UNESCO, La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1998.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, Concepción (Chile), Vicerrectoría Académica, 2008.
- ..., Anuarios Estadísticos (2008-2016), Concepción (Chile), Dirección General de Análisis Institucional, 2008-2016.
- VALLEJO, Camila, "Los actores políticos: contrapunto rítmico", en: Mauricio Bravo (comp.), *La caja de Pandora: Hacia un nuevo mapa de la educación superior*, Santiago: Ediciones del Desarrollo, 2016, pp. 44-60.
- VITELLO, Stanley, *Inclusive schooling: National and international perspectives*, 1ª edición, New York: Routledge, 1998.

COLOMBIA



## Tejiendo la Educación Superior Indígena e Intercultural en Colombia: Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia

Oscar David Montero De La Rosa

### El tejido

*Ir a la Universidad fue un gran reto, somos pocos los indígenas que podemos acceder a ella, y cuando lo hacemos nos toca aprender dos veces, seguir aprendiendo y reafirmando lo propio y aprender y conocer críticamente lo del otro para poder generar diálogos realmente interculturales.*

La educación en Colombia “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Art. 67 C/P, 1991).

A pesar de los avances en materia de educación superior en Colombia, aún son pocos los que se han hecho en lo que refiere a políticas públicas integrales, interculturales, diferenciales y con pertinencia cultural de acceso, permanencia y egreso de indígenas estudiantes en universidades convencionales; pero Programas como el de Admisión Especial - PAES de la Universidad Nacional de Colombia<sup>1</sup> cumplen un poco ese papel de inclusión y compromiso social con acciones afirmativas hacia los pueblos indígenas del país, brindando algunas mínimas garantías de participación en la educación superior a bachilleres de comunidades indígenas. Estos programas, además de ayudar y ser referentes para la construcción y consolidación de políticas públicas interculturales en educación superior, ayudan también a reducir las brechas de desigualdad social en el país.

Esta ponencia recoge la experiencia vivida por el autor en el Programa de Admisión Especial - PAES de la Universidad Nacional de Co-

---

<sup>1</sup> La Universidad Nacional de Colombia fue creada en 1867, por la Ley 66 del Congreso de la República, como un ente universitario con plena autonomía vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con régimen especial, de carácter público y perteneciente al Estado. Por su carácter nacional y para cumplir la misión de contribuir a la identidad de la nación en su diversidad, esta institución está constituida, hasta la fecha, por ocho sedes: Amazonia, Caribe, Bogotá, Manizales, Medellín, Orinoquia, Palmira y Tumaco. Disponible en: <http://unal.edu.co/la-universidad/naturaleza.html>. Fecha de consulta: 1/12/2017.

lombia, que fue un escenario para generar espacios que contribuyeron al fortalecimiento de la identidad indígena en la universidad y en la ciudad; expone los avances que en materia de educación superior han adelantado los pueblos indígenas en Colombia y explica cómo el Programa de Admisión Especial ayuda a reducir las brechas sociales en materia de educación superior hacia grupos étnicos. Si bien estas son acciones afirmativas, no dejan de ser una discriminación positiva institucional hacia el real reconocimiento de los pueblos étnicos en Colombia como sujetos políticos de derechos individuales y colectivos.

### **Tejiendo la “Educación Superior” Indígena e Intercultural en Colombia: Programa de Admisión Especial PAES, Universidad Nacional de Colombia**

*El estudiante indígena que asiste a la universidad convencional, tiene dos responsabilidades: saber muy bien lo propio y aprender críticamente lo occidental*

*Taita Álvaro, del Pueblo Indígena Misak.*

La Universidad Nacional de Colombia “como Universidad de la Nación fomenta el acceso con equidad al sistema educativo colombiano... Por su carácter nacional y para cumplir la misión de contribuir a la identidad de la nación en su diversidad” (página web institucional de la Universidad Nacional, 2017). Como Universidad del Estado, debe seguir siendo el escenario de encuentro y reencuentro de las múltiples culturas y riquezas humanas que tiene nuestro país. Al llegar a la Universidad Nacional, me encontré con un libro abierto de conocimientos, saberes y seres humanos que me ayudaron a entender la dinámica de la academia y de la ciudad; me encontré con que reconocieron mi identidad indígena como una gran riqueza que aporta a la construcción del conocimiento de la universidad y del país desde otras formas de pensar y concebir otros mundos.

La Universidad Nacional, la “Nacho”, me abrió los ojos al mundo; en ella logré y logramos con muchos más compañeros indígenas del país crear espacios para el fortalecimiento de nuestra identidad dentro de la academia, de la mano de Bienestar Universitario y de sus diferentes programas —en especial el PAES— Programa de Admisión Especial y Divulgación Cultural—, dimos origen al Cabildo Indígena Universitario de Medellín-CIUM. La Universidad Nacional fue el escenario perfecto para la creación del Cabildo.<sup>2</sup> También, la realización

---

<sup>2</sup> Estructura político organizativa de carácter especial de los Pueblos Indígenas en Colombia, reconocido por la Constitución Política de 1991.

del documental *Hijos de la Madre Tierra*,<sup>3</sup> que narra la vida de los indígenas universitarios en tres momentos: 1. Su vida y educación en la comunidad, 2. Su paso por la universidad y la ciudad y 3. Cuando, como profesionales indígenas, regresan a su comunidad. Y muchos otros escenarios que logramos realizar para el reconocimiento y respeto de la gran riqueza y diversidad étnica y cultural del país, lo cual aporta a interculturalizar la educación superior en Colombia.

Gracias a los incansables esfuerzos de Bienestar Universitario y de la Universidad de entender y reconocer la riqueza cultural y étnica del país, mi vida y la de muchos más indígenas estudiantes en la Universidad Nacional fue más armónica y equilibrada; sin lugar a duda un tejido de aprendizajes, de enseñanzas y de un diálogo constante de saberes de hombres y mujeres indígenas de diferentes pueblos, diferentes regiones, diferentes idiomas y diferentes carreras, que fue posible tejer juntos, a varias manos y colores, en el Programa de Admisión Especial - PAES.

*La Universidad nos permitió ser lo que somos en un contexto distinto al nuestro, gracias al reconocimiento y respeto de esa gran diversidad, a pesar de los múltiples inconvenientes y choques culturales en dos mundos con pensamientos diversos.*

### **Algunos antecedentes de la Educación Superior Indígena en Latinoamérica**

Para nuestros pueblos indígenas del Abya Yala, situaciones como el despojo del territorio y la pérdida de la identidad cultural han llevado al exterminio físico y cultural de nuestros pueblos y han tenido como consecuencia el debilitamiento de las dinámicas de transmisión y apropiación del pensamiento tradicional, principalmente entre las nuevas generaciones, que, en algunos casos, nos vemos impulsados y obligados a renunciar a los alcances intelectuales de nuestros ancestros, por la imposición de los modelos de educación y de desarrollo dominantes, no acordes a nuestras realidades y comunidades.

Ante estas realidades y como apuestas para contrarrestar esta situación, nuestras organizaciones indígenas han generado propuestas en temas relacionados con la educación y con la educación superior, ejemplo de las cuales son: la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena UII, que es itinerante; en Bolivia, la Universidad Indígena de Bolivia-Unibol y la Universidad Indígena Tupak Katari, entre otras; en Ecuador, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades

<sup>3</sup> Enlace al video documental Hijos de la Madre Tierra: <http://bancodecontenidos.mincultura.gov.co/app/Home/FichaDocumental/1256>.

y Pueblos Indígenas - Amawtay Wasi; en México, la Universidad Autónoma Indígena de México - UAIM y, en Nicaragua, la Universidad de Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua - Uraccan, solo por nombrar unos ejemplos de propuestas de universidades desde los pueblos indígenas y para ellos, que ayudan a la construcción de lo que hoy se conoce como educación superior. Países como Chile, Argentina, Brasil y Venezuela, si bien en menor escala, también tienen programas que ayudan a la descolonización de los saberes y poderes. A continuación describiré el caso de Colombia y sus avances con la educación superior indígena, como estudio de caso de este capítulo.

### **Educación Superior en Colombia y Pueblos Indígenas**

En todo el territorio nacional de Colombia habitamos 106 pueblos indígenas, con 65 lenguas nativas reconocidas por medio de la Ley 1381 de 2010 y organizados en 5 organizaciones de carácter nacional (Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC; Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana - Opiac; Autoridades Indígenas de Colombia por la Pacha Mama - AICO; Confederación Indígena Tayrona - CIT y Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia - Gobierno Mayor). Tenemos como principios de vida la unidad, la cultura, el territorio y la autonomía. Desde tiempos inmemorables, hemos vivido de acuerdo con nuestras leyes de origen en nuestros territorios ancestrales, guiados por el sol, la luna, los padres y las madres creadoras que nos dan la vida, y, sobre todo, acobijados con el manto de nuestra madre tierra, que nos enseña y nos da todo lo necesario para vivir y mantener la armonía y el equilibrio para nuestro buen vivir.

Para este vivir bien, la educación cumple un papel fundamental y es así que la entendemos como un sistema integral en el que el conocimiento gira desde una lógica no vertical ni horizontal, sino en espiral; una educación que no está estandarizada y en la cual siempre se está en constante aprendizaje; es así que, para los pueblos indígenas de Colombia, el término “Educación Superior” no existe como tal, dado que en nuestras comunidades la educación no tiene fin, ni límites; y es la educación el fundamento de la cultura y la identidad que se recrean a través de la Ley de Origen, que se mantiene de generación en generación.

Hoy accedemos a la educación superior de Occidente, con el fin de poder entender cómo nos encontramos con dos formas de educación, la convencional y la inherente a las comunidades, la propia; y cómo, a partir de allí, tenemos diálogos interculturales en pro del fortalecimiento de nuestras comunidades y pueblos. Por ello es necesario el esfuerzo de construir una política pública de educación superior que

permita el desarrollo de un sistema de educación desde los pueblos indígenas y para ellos, dado que actualmente hay alrededor de 10.000 indígenas en las universidades públicas y privadas en el país, con programas curriculares que, en la mayoría de los casos, no son pertinentes y no responden a las necesidades y retos que tienen los pueblos y comunidades indígenas. Como afirma un líder indígena: “Los procesos de educación superior desde la universidad convencional en la mayoría de los casos desarraigan a nuestros estudiantes de su cultura, contribuyendo a la desintegración de la identidad cultural, factor que influye para que muchos indígenas no regresemos a los respectivos territorios”, y esto se debe en gran medida a que el sistema educativo al que ingresamos desconoce el sistema educativo propio, además de buscar otros propósitos desde una lógica desarrollista, economicista y competitiva del conocimiento.

Ante esta situación, hoy los pueblos indígenas también tenemos propuestas de una educación superior acorde a nuestras cosmovisiones; es así que hoy están las universidades indígenas propias como la Misak Universidad y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - Uaiin.

Universidad	Fundamentos	Programas
Universidad Autónoma Indígena Intercultural-Uaiin, Popayán-Cauca	El proyecto de universidad es resultado del ejercicio de más de 30 años de búsqueda colectiva de una educación alternativa a las necesidades y visión de las comunidades locales, en muchos casos contenida en el proyecto o plan de vida de cada pueblo. Esta es una universidad direccionada del CRIC - Consejo Regional Indígena del Cauca. (Universidad Autónoma Indígena Intercultural Uaiin, 2009).	Derecho propio, Salud propia, Comunicación, Revitalización de la Madre Tierra, Lenguas originarias y Pedagogía comunitaria
Misak Universidad, Guambia - Cauca	Es la universidad del pueblo indígena misak, del departamento del Cauca, que busca, por medio de la educación, recrear y generar conocimientos propios desarrollados en la vida diaria de la comunidad.	Líneas temáticas: Derecho propio o mayor (territorio), Administración propia (planes de vida y comunitarios), Economía propia y el aspecto sociopolítico

Además, está la propuesta integral de educación en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP, reconocido hoy mediante el Decreto 1953 de 2014. El SEIP es una apuesta del movimiento indígena colombiano, en lo que hace a la educación a nivel integral, que busca generar propuestas propias desde las bases de las comunidades indíge-

nas, logrando así descolonizar el pensamiento y las estructuras educativas de Occidente.

En este sistema, la educación se ve desde todas las etapas vitales del ser humano, es decir, este siempre está en constante aprendizaje, que se recibe por medio de la palabra y la tradición oral en los ríos, las montañas, los sitios sagrados y todo el entorno comunitario en el que se encuentra. Propuesta muy diferente a la planteada por el gobierno para pueblos étnicos en el país, con la etnoeducación, planteada así:

*La etnoeducación viene planteada desde el gobierno, a su manera de pensar y respondiendo sus intereses y los de la clase política y económica hegemónica, la educación propia es construida desde la base de los pueblos indígenas, con los pueblos indígenas y para los pueblos indígenas, en nuestros propios espacios, con nuestras propias pedagogías y formas de recuperar, construir, recrear y transmitir nuestro conocimiento, con el único interés de pervivir dignamente como pueblos indígenas. (Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP, 2011).*

Es así que la etnoeducación no responde a los intereses y las dinámicas de los pueblos indígenas, sino a las del gobierno, que no es más que desarraigar poco a poco la cultura de los pueblos étnicos.

### **Propuesta para superar algunas desigualdades y problemáticas en la Educación Superior no Indígena en Colombia**

Programa de Admisión Especial - PAES: Experiencias vividas, una mirada desde adentro  
La Universidad Nacional de Colombia creó el Programa de Admisión Especial - PAES en 1986, por incidencia de los pueblos indígenas representados en la ONIC, con el fin de poder tener espacios para la formación de miembros de comunidades indígenas con principios de acceso con equidad al sistema de educación superior. Si bien es una acción afirmativa y un avance al permitir el ingreso de los pueblos indígenas a la educación superior, aún el 2% de los cupos que cada programa académico de la Universidad Nacional destina por medio del programa siguen siendo insuficientes acorde a la alta demanda actual de indígenas estudiantes que quieren ingresar a la educación superior.

El Programa de Admisión Especial - PAES fue creado por el Consejo Superior Universitario (CSU) mediante el Acuerdo 22 de 1986, "...por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la Universidad de integrantes de comunidades indígenas". Este fue modificado mediante el Acuerdo 121 de 1991: "...por el cual se autoriza la reducción de la carga académica obligatoria de los estudiantes admitidos

mediante los acuerdos 22 de 1986 y 93 de 1989 o programas especiales”. El último acuerdo emitido por el CSU es el 018 de 1999, que modifica el Acuerdo 22 de 1986 y que establece una serie de requisitos para los beneficiarios del programa, los puntajes mínimos de ingreso por examen de admisión y la prestación de servicios a la comunidad de origen.

Los objetivos del PAES, de acuerdo con la Dirección Nacional del Programa en relación a miembros de comunidades indígenas son:

- “Los programas buscan facilitar, en condiciones de equidad y calidad, el ingreso a la educación superior a los jóvenes pertenecientes a grupos de población vulnerables (indígenas, mejores bachilleres de municipios pobres, comunidades afro descendientes)”.
- “Propiciar en el ámbito universitario el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural propia de nuestra nación”. Página web institucional: [www.unal.edu.co](http://www.unal.edu.co) / bienestar universitario / programa PAES.

Además de la normatividad interna de la Universidad, esta se refuerza y se soporta por los logros que los pueblos indígenas han podido materializar en el Estado colombiano, casos como la misma Constitución Política de Colombia de 1991, cuyos artículos 1, 7, 10 y 67 propenden a una educación con enfoque étnico e intercultural, igualmente normativa, como la Ley 70 de 1993, la 649 de 2001, el Decreto 1396 de 1996, la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación), la Ley 1381 de 2010 y el Decreto 1953 de 2014, que han podido reforzar y reafirmar la necesidad de reconocimiento de los pueblos indígenas en espacios como la academia.

Este programa de Admisión Especial, desde sus inicios en 1986 hasta el momento, ha facilitado el ingreso de miembros de comunidades indígenas de todas las regiones del país y de diversos pueblos.

A pesar de que hay garantías para el acceso de manera diferencial a la Universidad (excepción de pagos de formulario de inscripción, matrículas mínimas y, si bien se hace el mismo examen de admisión que el resto de aspirantes, se pasa, en nuestro caso, con el puntaje igual o superior al último que fue admitido como regular), es claro, no obstante, que ser admitido a la Universidad es solo un paso, dado que mantenerse y permanecer en ella es un reto, partiendo del hecho de que hay insuficiencias en los conocimientos que poseen los miembros de las comunidades indígenas, por diferentes causas. Esto hace necesario nivelar los conocimientos con el resto de los estudiantes de la universidad, para poder reducir la deserción; entonces, se requiere un programa de acompañamiento en todos los temas, especialmente en el área académica.

mica. Ha habido propuestas de estudiantes de últimos semestres que prestan un servicio de voluntariado o tutoría para acompañar el proceso académico del indígena estudiante que se le ha asignado.

El Programa de Admisión Especial - PAES nos permitió a los indígenas estudiantes crear estructuras organizativas propias al interior de la universidad, estructuras que nos unieron como hermanos, como pueblos, como culturas y como lo que realmente somos, indígenas; esta estructura fueron los Cabildos Indígenas Universitarios.

#### Cabildos Indígenas Universitarios - CIU

Los Cabildos Indígenas Universitarios nacieron a partir de la necesidad de atender las problemáticas surgidas como consecuencia de la apertura de programas especiales en las universidades convencionales del país y por el incremento de la cantidad de indígenas estudiantes en las mismas instituciones de educación superior, pero, además, como un lugar de encuentro de la palabra, de la cultura, de las cosmogonías, del saber indígena y del compartir: diálogos de saberes que nos llevó a generar un plan de vida del Cabildo en el que identificamos las fortalezas y dificultades que enfrentamos los indígenas estudiantes en la universidad y en la ciudad.

- Principales problemáticas detectadas: *con referencia a la universidad* y de orden formal, los problemas en el acceso (difusión de las convocatorias, tramitología, puntajes, cupos y la misma inscripción por medios virtuales que no permiten el acceso a muchas comunidades), la permanencia (deserción y mortalidad académica, que en gran medida se da por escasos recursos para manutención en la ciudad y por los bajos niveles de conocimientos acordes a lo que se requieren al ingreso de la universidad) y el egreso (no hay becas para posgrados, retribución a la universidad y la comunidad de origen). De orden sustancial, el no reconocimiento por las universidades de los conocimientos y metodologías propias de los pueblos indígenas, entre ellos el idioma materno como primera lengua y el español como segunda lengua, a pesar de haber normatividad en Colombia que respalda y reconoce los idiomas de los pueblos indígenas. *Frente a las comunidades de origen* encontramos, en primer lugar, el abandono mutuo: del estudiante a la comunidad y de la comunidad hacia el estudiante. En segundo lugar, existe un rechazo desde la comunidad y las autoridades indígenas hacia sus universitarios, ya sea por la forma de pensar o de actuar de estos o por el hecho de que han estado mucho tiempo fuera de la comunidad.

- Por otra parte, encontramos el caso en el que el estudiante indígena pierde su identidad y abandona su cultura (usos, costumbres y tradiciones), lo que también constituye causal para que no retorne a su comunidad a retribuir sus conocimientos, como también, de abandono y rechazo de estas comunidades. Esto se debe a que le falte fundamentación en principios y valores culturales indígenas para enfrentar el choque cultural que se produce cuando llega a la ciudad y a la universidad pero, también, a la falta de un vínculo que lo tenga en continuo contacto con su comunidad de origen estando en la universidad.

#### *Principales objetivos de los Cabildos*

1. Unificar a los indígenas estudiantes universitarios residentes en la ciudad como mecanismo para la conservación de su identidad cultural.
2. Hacer visibles a los pueblos indígenas dentro de las universidades y a las universidades dentro de las comunidades indígenas.
3. Acompañar el proceso de acceso, permanencia y egreso de los indígenas en las universidades.
4. Gestionar el bienestar integral de los indígenas estudiantes dentro de las instituciones de educación superior.
5. Propiciar el intercambio de conocimientos entre las culturas indígenas.
6. Propiciar la conformación de grupos académicos, investigativos, culturales, artísticos, deportivos, sociales, políticos, entre otros.

En síntesis, se busca generar un canal de comunicación entre la comunidad y la universidad que permita interculturalizar la universidad con las dinámicas propias de las comunidades y pueblos indígenas.

Todo esto es lo que reflejo en el documental “Hijos de la Madre Tierra” —del que soy director, guionista y protagonista—, un documental que ayuda a comprender la vida de los indígenas estudiantes en la educación superior en Colombia, que cuenta la experiencia del programa de admisión especial PAES desde lo audiovisual.

Sin lugar a dudas, el proceso y tránsito por la universidad me llevó a mí, como indígena kankuamo, a fortalecer mi identidad cultural, visibilizar mi cultura en la academia y la ciudad, compartir con múltiples culturas e igualmente generar procesos de cambio en la concepción de universidad y educación superior en Colombia, pues nosotros los indígenas estudiantes colocamos en la agenda pública de la universidad el tema de la educación propia, una educación con perspectiva intercultural y una educación realmente para la vida y no para el mercado.

### Préstamo Beca PAES

El préstamo consistía en una ayuda de 5 pagos al semestre a los indígenas estudiantes para que soportáramos nuestros gastos de estadía y manutención en la ciudad, un préstamo que se mantenía con buen rendimiento académico de cada semestre para un total de apoyo de 10 semestres, pero se facilitaba en algunos casos especiales hasta ser beneficiario de 12 semestres, con el fin de que cada indígena estudiante lograra la meta de graduarse. Este préstamo beca, con sus múltiples dificultades de recorte presupuestal y de poco apoyo a veces de los directivos de turno, nos llevó igualmente a los indígenas estudiantes a reivindicar nuestros derechos en la universidad, como el caso con los recortes o la suspensión del préstamo, que nos unió para poder defender nuestros derechos. Este préstamo beca fue la ayuda clave para el desarrollo de los estudios de la mayoría de indígenas estudiantes en la universidad y su modalidad de beca tenía su función en el proceso de culminación de la carrera, dado que por reglamento plantea que, después de haberse graduado el estudiante, puede devolver el préstamo en trabajo comunitario, con su comunidad, por 4 años, con un trabajo relacionado con su carrera profesional y con su mismo trabajo de grado. La otra forma es cancelando la deuda con dinero.

Hoy la experiencia del PAES a nivel de la universidad sufre una crisis existencial por el detrimento de la universidad pública en Colombia.

Finalmente, la experiencia del paso por la universidad nos ayudó a dejar huellas y procesos en las universidades del país: los Cabildos Indígenas Universitarios se extendieron por todo el país; hoy se cuenta con una Red CIU, donde se agrupan más de 30 procesos de cabildos indígenas o procesos organizativos de indígenas estudiantes en las universidades públicas y privadas de Colombia (algunos ejemplos en cuadro). Todos con el fiel compromiso de defender la universidad pública, de interculturalizar la universidad para interculturalizar la sociedad.

Universidad	Programas Especiales	Proceso Organizativo	Otras Acciones Afirmativas
Universidad de Antioquia	La Universidad de Antioquia fue la pionera en crear el programa de admisión especial para bachilleres indígenas, en el año 1983, mediante el Acuerdo 013. El Consejo Académico de la Universidad, mediante el Acuerdo 236 del 30 de octubre de 2002, asignó dos cupos adicionales para los pertenecientes a las Comunidades Indígenas.	Cabildo Indígena Universitario de Medellín <sup>4</sup>	Creación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia. Acuerdo reconocimiento de Lenguas Indígenas en pregrado y posgrados.

<sup>4</sup> Fundado en 2009 en la ciudad de Medellín. Uno de sus fundadores fue Oscar Montero.

Universidad del Valle	Resolución N° 044, 19 de abril de 2007 “Por la cual se actualiza el Reglamento de Inscripción y Admisión a los Programas Académicos de Pregrado que ofrece la Universidad del Valle”.	Cabildo Indígena Universitario	Implementación de las cátedras Nasa Yuwe I y II, territorio, conflicto y jurisdicción indígena, y etnoconocimiento e investigación.
Universidad del Rosario	Becas para indígenas estudiantes.	Semillero de investigación de indígenas estudiantes	Cátedra Viva Intercultural y Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena
Universidad Externado de Colombia	Becas para indígenas estudiantes: cuentan con bonos de alimentación y cátedras semanales sobre los distintos pueblos indígenas.	Semilleros de indígenas estudiantes	Programa de interacciones multiculturales.
Universidad Pontificia Bolivariana	Programa de Etnoeducación, para comunidades étnicas.		
Escuela Superior de Administración Pública	Desde el año 2008, mediante el Acuerdo 02, la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) también dio apertura a cupos especiales para las comunidades indígenas, asignando 5 cupos, por cada programa, para indígenas, afros y desplazados.		
Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)	Artículo 18 del reglamento estudiantil, que estipula: En todos los programas de formación que la Universidad ofrezca se reservarán 5 cupos para asignarlos a las comunidades negras, reinsertados por procesos de paz, desplazados por la violencia, indígenas y deportistas de alto rendimiento.	Cabildo Indígena Universitario de la UPT	Cátedras indígenas
Universidad de Nariño	Cupos especiales para miembros de pueblos indígenas.	Cabildo Indígena Universitario de Nariño-Putumayo	Cátedra intercultural de pensamiento andino Panamazónico, Killa Inti. Revista Yachay: saber, conocer y aprender
Universidad del Cauca	Acuerdo N° 086 de 2008: Bachiller indígena del departamento del Cauca, 1 cupo por programa.	Cabildo Indígena Universitario - Cides	Convenio programas de pregrado y posgrados con organizaciones indígenas CRIC
Universidad de Caldas	Cupos especiales para miembros de pueblos indígenas.	Cabildo Indígena Universitario de Manizales	Cátedras indígenas
Universidad del Tolima	Acuerdo 0051 de 2001: por el cual se modifica el Acuerdo del Consejo Académico 025 del 7 de junio de 1996, que reglamentó las admisiones para las minorías étnicas y Acuerdo 000138 de 2008.	Cabildo Indígena de la Universidad del Tolima	Cátedras indígenas

Universidad del Atlántico	Resolución Rectoral 000299 de marzo 2010, Convenio con asociaciones indígenas Wayuu.	Asociación de Indígenas estudiantes Asoceiwa	Cátedra de conocimiento wayuu, zenú y mocana
Universidad Surcolombiana	La Universidad, mediante el Acuerdo N° 018 de 2002, expedido por el Consejo Superior Universitario, ha reglamentado la modalidad de Regímenes Especiales, otorgando un cupo en cada uno de los programas académicos ofrecidos a aspirantes que provengan de: Comunidades Indígenas: El aspirante debe estar inscrito en 3 censos durante los últimos 6 años en el Ministerio del Interior. Para el caso de las comunidades indígenas, los aspirantes deben cumplir lo estipulado en el Acuerdo N° 017 de 2013 y N° 009 de 2015 expedidos por el Consejo Académico.	Cabildo Indígena de la Universidad Surcolombiana - Ciusco	Cátedras indígenas

### Y en la puntada final...

Para los pueblos indígenas de Colombia la educación superior no existe. La educación se percibe desde una forma integral que no tiene fin ni límites; va desde el vientre hasta que se pasa a la otra vida espiritual. Por lo tanto, se debe entender la universidad no como una sola, sino como muchas, donde confluyen diferentes saberes, pensamientos y conocimientos desde una visión universal, es decir, la universalidad del conocimiento.

En este sentido, aquí lo que buscamos los pueblos indígenas en Colombia es una política pública en materia de educación superior, desde una visión intercultural, especificada desde la mirada de los pueblos indígenas, como iniciativa para seguir construyendo una *universidad diversa e intercultural*, en la que todos, en igualdad de condiciones, puedan acceder, permanecer y egresar.

Si bien lo que existe hasta ahora son meras políticas de acceso a la universidad bajo acuerdos o resoluciones encaminadas a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula, son estos programas los que ayudan a interculturalizar la universidad, el conocimiento y, en últimas, la sociedad colombiana, permitiendo así disminuir las brechas educativas de la población rural con la urbana. Sin

el Programa de Admisión Especial - PAES quizás no habría sido posible que yo hoy sea el primer politólogo de mi pueblo kankuamo, un profesional con la visión propia de mi cultura, pero a la vez con una construcción intercultural de diálogo de saberes constantes con otras formas del conocimiento que, sin lugar a dudas, hoy ayudan a un entendimiento más equilibrado con la sociedad mayoritaria u occidental.

Ante estas necesidades, las universidades vienen implementando programas de educación superior incluyentes para los miembros de los pueblos indígenas, muchos de los cuales aún no han logrado proyectarse como una política de un buen vivir integral que favorezca a los pueblos indígenas y son, por lo tanto, insuficientes para satisfacer las necesidades y exigencias de estos, dado que las universidades no brindan la posibilidad de adelantar estudios conforme a los requerimientos y expectativas de los pueblos indígenas de tal manera que apoyen el desarrollo y consolidación de sus proyectos y planes de vida. Lo que existe hasta ahora son meras políticas de acceso a la universidad bajo acuerdos o resoluciones encaminadas a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula, generando así una discriminación positiva hacia los pueblos indígenas.

*Todos nuestros espacios y tiempos que vivimos se convierten en procesos pedagógicos.*

*Makú Jogúki, Ordenamiento Educativo Pueblo Indígena Kankuamo - Sierra Nevada de Santa Marta*

*Ekuaní Kani Kasi Kanka.*

*(Muchas gracias).*

### **...Para seguir tejiendo**

- A pesar de los esfuerzos de numerosas instituciones de educación superior para posibilitar el acceso de miembros de comunidades indígenas a sus programas de formación, el Estado colombiano carece de una política que reconozca la diversidad de modelos y enfoques de producción y transmisión de saberes, en particular los de los pueblos indígenas. Es, por esta razón, necesario y urgente que el gobierno nacional a la cabeza del Ministerio de Educación Nacional, mediante los canales y procedimientos adecuados, posibilite la generación de tal política de Estado, que realice el principio de diversidad en la educación superior en Colombia y fortalezca o valide las capacidades de los pueblos indígenas de realizar sus propios procesos de formación y educación superior.
- Creación de universidades diversas e interculturales en el país.

- Fortalecimiento de la educación propia de los pueblos indígenas de Colombia, como una apuesta a mantener la identidad del ser indígena, desde lo estipulado en el Decreto 1953.
- Generación de propuestas, programas y procesos interculturales al interior de las universidades y en los pueblos indígenas, para mejorar la calidad educativa hacia miembros de comunidades indígenas que estén en las universidades convencionales.
- Apoyo, dentro de las universidades, de programas académicos que fortalezcan la identidad cultural.
- Reconocimiento y financiación de las universidades indígenas propias.
- Cumplimiento con la Ley de Lenguas Nativas en las diferentes universidades del país.
- Creación, en cada universidad, de dependencias de asuntos indígenas encargadas de velar por el bienestar de todos sus estudiantes indígenas, con asesorías de ingreso, bienestar universitario, asesorías académicas, inducción en el entorno universitario, investigación.

## Referencias

- COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS - Contcepi, Subcomisión de trabajo para la construcción de documento técnico sobre “perfil del sistema educativo indígena propio”, Bogotá, 2009.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, Bogotá, 1991.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1381 del 25 de enero de 2010, Ley de Lenguas Nativas de Colombia, Bogotá.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE), *Colombia: una nación multicultural. Su diversidad étnica*, Dirección de Censos y Demografía, 2007. Disponible en [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia\\_nacion.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA – MEN, *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. Documento preliminar*, Bogotá, 2010. (Borrador de circulación restringida)
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INTERCULTURAL INDÍGENA - Uaiin, *Gestión del desarrollo con identidad para el buen vivir comunitario*, 2009. Disponible en [http://www.uidesarrolloconidentidad.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8&Itemid=10](http://www.uidesarrolloconidentidad.org/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=10).
- UNIVERSIDAD INDÍGENA, *Proyecto bandera la universidad indígena*, 2011. Disponible en [http://www.criz.com.co/criz/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=28&Itemid=30](http://www.criz.com.co/criz/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=28&Itemid=30).
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Disponible en: <http://unal.edu.co/lainiversidad/naturaleza.html>. Fecha de consulta: 1/12/2017.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Acuerdo 22 de 1986 mediante el cual se crea el programa de admisión especial (PAES), Bogotá, 1986. Extraído el 15 de julio de 2011 de [www.unal.edu.co/normatividad](http://www.unal.edu.co/normatividad).



## La Universidad del Pacífico: Retos, transformaciones y desafíos

Félix Suárez Reyes

En este escrito se revisan los aspectos fundamentales del nacimiento, la evolución, los desarrollos, las dificultades, los retos, las transformaciones y los desafíos de la Universidad del Pacífico, situada en el Pacífico colombiano. Se describen cuatro momentos importantes relacionados con el inicio de la universidad, surgida con la Ley 65 de 1988, que comenzó con programas de proyección social desde 1998 hasta el 2000 y después con la obtención de los códigos para los primeros programas profesionales y de tecnología. La primera fase de desarrollo de la Universidad del Pacífico se constituyó entre el 2000 y el 2006, cuando se establecieron las funciones misionales en términos de docencia, investigación y proyección social. La infortunada muerte de Omar Barona Murillo, rector fundador, hizo que Carmela Quiñonez fuera elegida como encargada y posteriormente como rectora en propiedad para el período 2008 - 2011, momento en el que la universidad tuvo un auge en el rubro docencia, aunque no fue lo mismo para el sector administrativo y de investigación. Del año 2011 al 2013, la Universidad del Pacífico pasó por muchas dificultades políticas, sociales, administrativas y financieras por el desgüeño laboral y la pésima administración de Florencio Cándelo Estacio, quien terminó destituido. Entre el 2013 y 2015 la universidad tuvo cuatro rectores y, por consiguiente, una gran inestabilidad administrativa.

Por último, en el año 2017, la universidad logró avances significativos en los aspectos académico, de proyección social y de investigación, haciendo énfasis en la regionalización, con presencia en el distrito de Aguablanca, en la institución educativa El Nuevo Latir, la más vulnerable de la ciudad de Cali, con población migrante, mayoritariamente afrodescendientes del Pacífico, así como en el departamento de Nariño, en 11 municipios, mientras se avanzaba en Buenaventura para establecer nuevas carreras, especializaciones y maestrías. Además del desarrollo de la infraestructura, con una mejor ejecución presupuestal, que pasó del 1% al 80%, en menos de 5 meses, al mismo tiempo que se aumentó la cobertura en el 15%, tanto de estudiantes nuevos como egresados y, por último, se está *ad portas* de obtener la ordenanza de la estampilla ProUniversidad del Pacífico en el departamento del Valle del Cauca.

### Historia de la Universidad del Pacífico

Según el Observatorio de Conflictos Ambientales de la Universidad del Pacífico - Sede Buenaventura (2012: 01), durante años existió un proyecto de universidad en la memoria de las poblaciones del Pacífico de Colombia; fue soñado por separado en diversas playas y costas, pasando por la imaginación de poetas, artistas, científicos y reformadores. Pero fue monseñor Gerardo Valencia Cano, obispo de Buenaventura, quien empezó a tomar con mayor fuerza este sueño. El proyecto fue tomando forma por etapas y comenzó a ser ejecutado en los primeros años del siglo XXI. La idea inicial de monseñor Valencia Cano y su objetivo general era fortalecer las diferentes poblaciones de esta región pacífica; su espíritu apuntaba a crear programas académicos al servicio de la población afroindígena y mestiza con el fin de recrear y potenciar las riquezas locales y enriquecerlas con el legado de las ciencias aplicadas a las condiciones de la selva húmeda tropical, las aguas dulces y saladas que la acompañan (incluidos los grandes aguaceros preñados de centellas) y las formaciones urbanas que se perfilan. Por eso, los consejos comunitarios; los resguardos indígenas; las organizaciones sociales, étnico-territoriales, campesinas y populares y las gentes con iniciativa empresarial son los llamados a dialogar con su universidad; son ellos quienes deben tomar la iniciativa y decirnos cómo la necesitan. Son los jóvenes renacientes y renacidos —así se autodenominan los afrodescendientes e indígenas jóvenes— los que deben decirnos cuál es su propuesta, cómo debemos construirla y cuál es la sociedad en la que desean vivir.

La Universidad del Pacífico hace parte de un movimiento social, político, académico y cultural apoyado inicialmente —entre los años 1965 y 1970— por un grupo de amigos, liderado por Omar Barona Murillo. En esta lucha lo acompañaron el Proceso de Comunidades Negras (PCN) y el Movimiento Sociopolítico de las Comunidades Indígenas del Pacífico. Un grupo de personas unió sus esfuerzos y conocimientos en lo que se denominó Instituto de Servicios Educativos Regionales (SER) de Investigaciones, que elaboró toda la propuesta de la universidad en términos de documentos: el Proyecto Educativo Institucional Universitario (PEIU), así como la propuesta del Centro de Investigaciones del Pacífico y los elementos fundamentales para la construcción de la ciudadela.

Creada con el fin de fomentar el avance de los pueblos de la región pacífica, la Universidad del Pacífico está destinada a la formación de profesionales integrales que se destaquen por sus valores éticos y humanísticos, así como su desarrollo científico, técnico y cultural, y cuyos egresados deben corresponder a la filosofía de vida relacionada con el compromiso social de afianzar los conocimientos de sus comu-

nidades para establecer un diálogo de saberes con la academia y fortalecer su identidad y sentido de pertenencia.

En 1995, el Ministerio de Educación ofreció los primeros recursos económicos, pero organizarse le tomó cinco años más, por lo que llegó a tener primero una planta administrativa pero no estudiantes. En el primer semestre del año 2000 se abrieron las puertas de la Universidad del Pacífico con tres programas para los primeros estudiantes. El inicio de labores se llevó a cabo en las instalaciones del antiguo Instituto Nacional para la Enseñanza Técnica en Colombia (Intenalco), en Buenaventura, que pertenecía a la extinta Empresa Puertos de Colombia. Previo a esto se brindaron cursos de formación para docentes, en las diferentes áreas del conocimiento. Luego, cursos de formación y actualización de estudiantes para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para el ingreso a la Universidad, a la vez que se iba conformando la estructura académico-administrativa con la llegada de profesionales altamente calificados de otras regiones. Debido a la falta de códigos de los programas, que estaban en trámite, solo se pudo iniciar con trabajos de cursos preuniversitarios en Guapi, Tumaco y Buenaventura, con un promedio de 400 estudiantes (hombres y mujeres). En el año 2000, el 20 de noviembre, comenzaron los primeros programas: Sociología, Arquitectura, Agronomía y Tecnología en Agronomía. Por lo anterior, en el 2003 se conformaron los órganos de gobierno, bajo la presión de una parte de la comunidad universitaria, de algunos entes gubernamentales y de otros actores políticos externos. En los años 2004 y 2005, se inició la construcción de la Ciudadela Universitaria y se abrieron más cupos para el ingreso al primer semestre: cuatro cohortes en Informática y tres en Arquitectura y Sociología, aunque disminuyeron los ingresos en Agronomía y Tecnología en Acuicultura, a pesar de lo cual aumentó el 40% la población estudiantil, acelerándose la finalización parcial de la ciudadela. Se pone en marcha el Canal Universitario, denominado Yubarta TV. Este es una ventana a través de la que se muestra la Universidad y la Región a sí misma y al mundo. Es un canal artístico, cultural y recreativo que sirve de espejo para aprender a vernos como región y a ser protagonistas de todo el acontecer del Pacífico y de la ciudad. En julio del 2007 falleció el rector y el Consejo Superior eligió por unanimidad a la abogada Carmela Quiñones, que venía acompañando exitosamente la gestión del rector fundador.

### **Los motores de arranque: Ley 55 de 1988 y Ley 70 de 1993**

En nuestro país, la década de 1990 fue, además de incierta en términos políticos, aciaga en la búsqueda de nuevas formas de relación

social. Las demandas de los grupos étnicos trascendieron en la lucha por sus derechos económicos y sociales, al mismo tiempo que se fue conformando una conciencia en la sociedad civil, expandiéndose a nivel nacional e internacional, lo cual impuso la necesidad de la construcción de una nueva constitución política para abarcar la realidad social y cultural de la nación, incluidos los sectores marginados. La Constitución de 1991 por primera vez en la historia colombiana reconoce las características pluriétnicas y multiculturales del país, y se evidencia que este país reniega de sus indígenas, excluye a los afroamericanos, ignora a la mujer y desconoce el papel de las diversas culturas. En este contexto, surgió una serie de decretos reglamentarios que perfilaban nuevas orientaciones para los desarrollos curriculares, tales el decreto 1122 de 1998, que establece los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; el decreto 804, que reglamenta el capítulo tercero de la Ley 115 de 1994; Educación para Grupos Étnicos y la Comisión Pedagógica Nacional, creada por la Ley 725 de 2001, destinada a establecer las bases para una educación afrocolombiana.

### Nacimiento y creación

La ley 65 de 1988 creó la Universidad del Pacífico, con una perspectiva mayor que la señalada en su artículo primero:

*A partir de la fecha de sanción de esta Ley, créase la Universidad del Pacífico, como un establecimiento público nacional, de carácter docente, con personería jurídica y autonomía de educación nacional. Su domicilio será la ciudad de Buenaventura, Departamento del Valle del Cauca, pero podrá establecer dependencias académicas en otras localidades del Litoral Pacífico...*

En el artículo cuarto se plantea que: “Créase el Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, adscrito a la misma, el cual tendrá como función básica realizar investigaciones que permitan el mejor conocimiento y el desarrollo integral de la región y la formación de investigadores y especialistas nativos y del país”. De igual manera, la misma Ley, en el artículo décimo, hace nacer la Ciudadela Universitaria de la Universidad del Pacífico: “Créase la Ciudad Universitaria de la Universidad del Pacífico, el cual constará de edificaciones para la docencia, investigación, residencias para profesores e investigadores, dependencias administrativas, campos deportivos, cafetería y demás facilidades...”

### Datos descriptivos de la Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico ha proyectado programas de formación en todas las áreas del conocimiento y del saber registradas por el Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (Snies). Hasta el momento se cuenta con los siguientes:

**Tabla 1 - Programas de la Universidad del Pacífico en 2017**

Programas académicos	Registros Snies	Duración	Título
Tecnología en Acuicultura	RC 15278 Código 16069	6 semestres (96 créditos)	Tecnólogo (A) en Acuicultura
Tecnología en Agronomía del trópico húmedo	Código 10081 (Vencido)	6 semestres (94 créditos)	Tecnólogo (A) en Agronomía del trópico húmedo
Tecnología en Informática	Código 15964 (Vencido)	7 semestres (89 créditos)	Tecnólogo (A) en Informática
Tecnología en Construcciones civiles	RC 10662 Código 103543	6 semestres (89 créditos)	Tecnólogo (A) en Construcciones civiles
Tecnología en Gestión hotelera y turística	RC 6554 Código 104494	6 semestres (108 créditos)	Tecnólogo (A) en Gestión hotelera y turística
Agronomía	RC 10871 Código 105618	10 semestres (168 créditos)	Agrónomo (A)
Arquitectura	RC 11977 Código 9888	10 semestres (161 créditos)	Arquitecto (A)
Sociología	RC 16359 Código 10611	10 semestres (158 créditos)	Sociólogo (A)
Ingeniería de sistemas	RC 12788 Código 90996	10 semestres (144 créditos)	Ingeniero (A) de sistemas
Administración de negocios internacionales	RC 02027 Código 105287	8 semestres (152 créditos)	Profesional en Administración de negocios internacionales

Fuente: Snies, MEN (2017).

Cabe destacar que los programas de Tecnología en Informática y Tecnología en Agronomía tienen el registro calificado vencido y el de Ingeniería de Sistemas, suspendido. También tuvo programas de formación docente que ayudaron al mejoramiento de la calidad de la educación desde los niveles preescolar hasta la media vocacional y que, simultáneamente, sirvieron para que los docentes ascendieran en el escalafón, lo cual fue impartido por el Centro de Estudios Pedagógicos de Avan-

zada (CEPA) que, con el tiempo, perdió protagonismo, dado que las administraciones desde 2011 a 2017 no lo tomaron en cuenta para el desarrollo de la universidad. En la siguiente tabla, se muestra el porcentaje de estudiantes por etnias pertenecientes a cada programa.

**Tabla 2 - Matrícula/grupo étnico 2010-2017**

Programa académico	Afrodesc.	Mestizo	Indígena	Total	Período
Administración de negocios	638	151	8	797	2016/17
Agronomía del T. H.	2048	486	26	2560	2010/17
Arquitectura	4217	1001	53	5271	2010/17
Ingeniería de Sistemas	3730	886	47	4663	2011/17
Sociología	4688	1113	59	5860	2010/17
Téc. Agronomía T. H.	358	85	4	447	2010/17
Téc. en Acuicultura	808	192	10	1010	2010/17
Téc. en Construcción civil	918	218	11	1147	2015/17
Téc. Gestión hotelera y turística	785	186	10	981	2015/17
Téc. Informática	3137	745	39	3921	2010/17

Fuente: Snies, MEN (2017).

El siguiente gráfico muestra el crecimiento estudiantil por grupo étnico en el período comprendido entre los años 2010 y 2017. Es necesario aclarar que la Universidad del Pacífico no tuvo actividad académica durante el segundo período del año 2012, debido a un paro estudiantil de 47 días que provocó la cancelación del semestre por el Consejo Académico Superior.

Para ingresar a la Universidad del Pacífico es necesario cumplir con los siguientes requisitos: presentación del original de las Pruebas de Estado para Ingreso a la Educación Superior (entrevista personal y prueba específica solo para el caso de Arquitectura). De igual forma, para graduarse, todo estudiante debe haber aprobado las materias del plan de estudios, realizar las prácticas y/o pasantías necesarias, aprobar los exámenes de proficiencia<sup>1</sup> en lectura y escritura e inglés y haber presentado con sustentación su trabajo de grado y/o terminado exitosamente un diplomado. Inició labores con una planta escasa de personal administrativo que ha servido de apoyo a la docencia y a los estudiantes. Desde 2007 se tiene creada una planta de 64 docentes ocasionales; en el año 2012 se realizó un concurso que proveyó 20 plantas en propiedad, de las cuales solo existen 17 porque 3 docentes han renunciado.

<sup>1</sup> Exámenes de Proficiencia: pruebas académicas generales sobre lengua materna (español) y lengua extranjera (inglés) que permiten certificar y revisar el conocimiento del egresado en estas áreas básicas.

En la tabla siguiente, se presenta todo lo concerniente a los docentes en general.

**Tabla 3 - Docentes Universidad del Pacífico en 2017**

Género	Masculino	178	Femenino	69	Total	247		
Etnia	Afrodesc.	165	Indígena	0	Mestizo	82		
Dedicación	Tiempo parcial	0	Medio tiempo	27	Tiempo completo	138	Hora cátedra	82
Origen <sup>2</sup>	Buenaventura	50%	Pacífico	15	Resto del país	30%	Extranjero	5%
Formación	Doctorado	8	Maestría	81	Especialización	61	Pregrado	97

Fuente: Oficina de Recursos Humanos, Universidad del Pacífico (2017).

La planta docente ha crecido significativamente de 2008 a 2017: pasó de 150 a 247; de 113 afrodescendientes a 165, con un aumento significativo en cuanto a la dedicación de estos en la modalidad de medio tiempo, tiempo completo y hora cátedra. Los primeros egresados de la Universidad del Pacífico aparecieron en el 2005; sin embargo, el número de graduados contrasta con los primeros. Veamos cómo ha sido ese hecho:

**Tabla 4 - Egresados Programas de Formación Profesional 2006 a 2017**

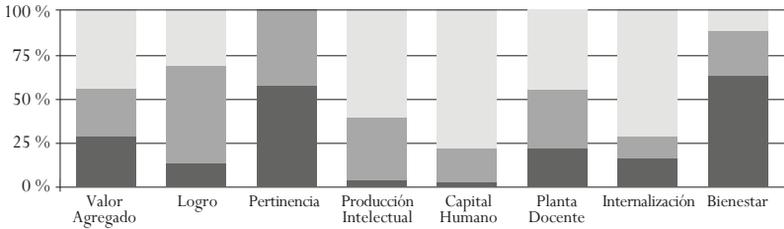
Año	Hombres	Mujeres	Total
2006	11	5	16
2007	96	63	159
2008	103	114	217
2009	68	56	124
2010	113	117	230
2011	81	112	193
2012	98	96	194
2013	75	70	145
2014	115	151	266
2015	142	121	263
2016	139	110	249
2017	179	110	289
<b>Total</b>	<b>1220</b>	<b>1125</b>	<b>2345</b>

Fuente: Oficina de Control y Registro, Universidad del Pacífico (2017).

<sup>2</sup> Pacífico: personas procedentes de la región pacífica colombiana incluyendo: Guapi, Tumaco y Bahía Solano, entre otros, excepto Buenaventura. Resto del País: todos los colombianos que no hacen parte de Buenaventura ni del Pacífico.

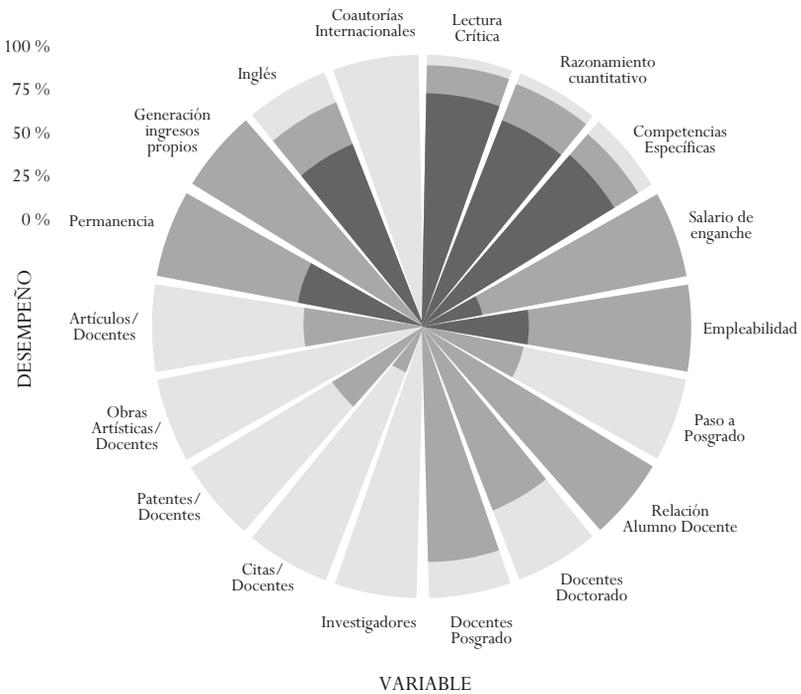
Se evidencia el crecimiento anual de estudiantes que culminan sus respectivas carreras y egresan de la universidad para iniciarse en el mercado laboral.

**Gráfico 1 - Resultados MIDE por Dimensiones para la Universidad del Pacífico**



Fuente: Ministerio de Educación Nacional MEN (2017).

**Gráfico 2 - Resultados MIDE por indicadores: Aspectos específicos para la Universidad del Pacífico**



Fuente: Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017).

El MIDE Universitario es una herramienta que busca proporcionar información sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen pregrados universitarios, usando los datos provenientes de distintos sistemas de información. Muestra a través de 21 indicadores y 8 dimensiones el estado de la calidad de las instituciones de educación superior. Los resultados se presentan a nivel de Dimensiones: Eje temático e Indicadores: Aspectos específicos. Los resultados por dimensión son una combinación de los indicadores que la componen. Estos se hacen relativos al de la IES con mayor desempeño de cada indicador por lo que se encuentran entre 0 y 1. La barra oscura representa el indicador de la IES, la barra sombreada representa la IES mejor calificada en su enfoque y el 100% corresponde a ser el mejor puntuado en los indicadores que lo componen.

Es evidente entonces que el desempeño en términos académicos muestra avances satisfactorios y crecientes, pero aún queda pendiente el fortalecimiento de otros procesos misionales y estratégicos que permitan aumentar la calificación ante el ministerio y ascender en el *ranking* de instituciones de educación superior nacionales. Es imperativo que la universidad aumente la inversión y mejore el paso a posgrado, empleabilidad, salarios de enganche al mercado laboral, generación de ingresos propios, lengua extranjera, consultorías internacionales y permanencia estudiantil. En cuanto a Investigación: producción intelectual, patentes, investigadores, proyectos y programas.

### **Características demográficas de la Región Pacífica Colombiana**

En una región caracterizada por sus grandes potencialidades, por la inmensa biodiversidad de sus áreas boscosas, marinas y de aguas continentales; donde habita una multiplicidad de especies, muchas de ellas aún desconocidas; con importantes yacimientos minerales y abundantes cuencas hidrográficas; con zonas aptas para la ganadería y para el cultivo de especies vegetales y animales; con un puerto sobre el océano Atlántico y otro sobre el Pacífico, en el que se encuentra Buenaventura, sede de la universidad. Allí se concentra el mayor movimiento de exportaciones e importaciones del país, en una región ubicada en la promisorio Cuenca del Pacífico, pero con una población que ha soportado, durante décadas, difíciles condiciones socioeconómicas, expresadas por los bajos indicadores sociales. Es una franja del litoral conformada por 32 municipios<sup>3</sup> de los departamentos de Nariño, Cauca, Valle y Chocó. Tiene una extensión de 75.000 km<sup>2</sup>, que representa el 6,2% del territorio nacional. El 80% de la región está cubierto de bosques pluviales

<sup>3</sup> DNP-UDS. (1.992). Plan Pacífico, Santafé de Bogotá.

húmedos; son 5,4 millones de hectáreas, de las cuales el 47% todavía no ha sido intervenido. Se calcula que el litoral produce más del 58% de la madera aserrada consumida en el país. La deforestación asciende a un promedio de 154.000 hs/año<sup>4</sup> y la pérdida de la capa vegetal en las zonas destinadas a la agricultura y a la minería ha influido en la disminución del volumen de las aguas, en la contaminación del cauce de los ríos, en la inestabilidad y degradación de los suelos y en la consecuente disminución de especies vivas. Las comunidades negras se asientan en las orillas de los ríos y en los bordes de los caminos y de las vías, en relación directa con la posibilidad de vender a los camioneros intermediarios la madera que extraen. A lo largo de su permanencia en la región del Pacífico, la población negra muestra una dinámica de colonización orientada hacia el establecimiento de un sistema de subsistencia, que extrae del bosque los recursos necesarios para volver a repetir el ciclo.

Históricamente, dicha situación se modificó con la introducción del trabajo asalariado, la vinculación del capital y de nuevos actores en procura del aprovechamiento de los recursos del bosque.<sup>5</sup> Para las comunidades negras, fue a partir de la Constitución de 1991<sup>6</sup> que se logró elevar al nivel nacional el debate en torno a cómo proteger la relación entre las comunidades y sus territorios. Se encuentran 61 resguardos que ocupan el 16% de la región y asentamientos indígenas con especial concentración hacia el estuario del río San Juan, que tienen una gran relación socioeconómica con Buenaventura a través de rutas tales como Malaquita y por el paso del Tigre con Buenaventura y el río San Juan. Estos resguardos están aislados como forma de refugio frente al avance de los colonos y de la población negra. Los indígenas que habitan la región son: embera, waunana, embera chami, embera katio, cuna, emperara y awa. Su tendencia, en la actualidad, es conformar centros de población. Con la cultura occidental, los indígenas vienen transformando su identidad cultural y uno de los impactos más fuertes es la incorporación de pautas de manejo occidental del bosque, lo cual ha llevado a una pérdida de la tradición de aprovechamiento itinerante. El tercer grupo de población lo componen los “paisas” blancos o mestizos, que han irrumpido más recientemente en la

<sup>4</sup> En el momento de la expedición de la Ley 2a de 1959, la reserva forestal del Pacífico - Urabá contaba con una extensión de 9.806.250 hectáreas; 22 años después, en 1981, la cobertura del bosque se había reducido a solo 6.409.800 hectáreas, con una pérdida promedio anual del 1,6% (154.000 hectáreas/año), aunque en algunas zonas la destrucción es mayor. De mantenerse constante este ritmo promedio de destrucción, la pérdida total del bosque natural se alcanzaría en el año 2020.

<sup>5</sup> Balsa, “Hacia una cultura del bosque”, Santa Fe de Bogotá: Editorial Pizano SA, 1993.

<sup>6</sup> La ley 70 de 1983, para comunidades negras. Como reglamento del artículo transitorio 55.

zona, con capacidad económica un poco mayor y que, dotados de moto sierras, compiten con la comunidad negra y en alguna proporción con la indígena en la extracción de la madera.

La cobertura de los servicios de acueducto en las cabeceras municipales (48%) y alcantarillado (10%) se encuentra muy por debajo de los promedios nacionales (82% y 50%, respectivamente). El cubrimiento de acueductos rurales es de 4,2%, mientras que el promedio nacional es de 12%. La cobertura de alcantarillado solo alcanza escasos porcentajes en las áreas urbanas. La vivienda presenta problemas de calidad, fundamentalmente en el área rural. El 90% de las viviendas tienen deficiencias, tanto físicas como ambientales. En áreas urbanas como en Tumaco, Buenaventura y Quibdó se presenta aglomeración de habitantes y déficit de vivienda.

Finalmente, la educación en la Región Pacífico, como en todo el país, tiene problemas de cobertura y calidad. El currículo, la metodología y los materiales que se utilizan en escuelas y colegios de la región son inadecuados; el nivel académico de los docentes es bajo; la planta física deteriorada tiene serias limitaciones de mantenimiento y la dotación es precaria, además de obsoleta.

### **Logros, problemas y desafíos**

En sus diecisiete años de vida, la Universidad del Pacífico ha alcanzado una serie de logros, problemas y desafíos que describiré a continuación. La Universidad se prepara actualmente para la aprobación del MEN,<sup>7</sup> de cuatro nuevos programas: Economía, Politología, Derecho y Lenguas modernas. Además de continuarse con la gestación de dos postgrados a nivel de maestrías, uno sobre la Etnoeducación e Interculturalidad y otro sobre Educación y Pedagogía. Estos planes incluyen el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y profesionales de los actuales docentes de la Universidad del Pacífico, mientras que se continúa ofreciendo las capacitaciones a los profesores de los niveles básico, medio y primario. Del mismo modo, se ha emprendido una ofensiva en términos de actualización y regularización de la situación financiera de la universidad, que ha llevado a un estudio y mejoramiento continuo de todo el proceso contractual, así como consultoría y asesoría básica para iniciar la construcción de los edificios necesarios para ampliar la infraestructura física y tecnológica. Con la recuperación de la estabilidad académica y administrativa, la universidad ha priorizado la ejecución presupuestal y la inversión en proyectos que impacten de manera positiva el Alma Mater, entre los cuales destacan:

<sup>7</sup> Ministerio de Educación Nacional.

**Tabla 5 - Proyectos más importantes en ejecución 2017**

Proyecto de Inversión - PFC	Nº proyectos	Fecha finalización Proyectos	Total valor proyecto	Disponibile a dic 31/2016	Presupuesto PFC 2017	%
Cualificación docente	2	31/12/2019	\$690.000.000	\$690.000.000	\$690.000.000	100%
Diseño y adecuación nueva oferta académica	2	31/12/2018	\$875.000.000	\$471.087.408	\$696.087.408	80%
Fortalecimiento infraestructura física	12	30/06/2018	\$11.188.000.000	\$8.917.082.506	\$9.971.089.272	89%
Fortalecimiento infraestructura tecnológica y bibliográfica	1	31/12/2017	\$700.000.000	\$325.365.993	\$325.365.993	46%
Acciones de permanencia de estudiantes	2	31/12/2018	\$500.000.000	\$500.000.000	\$500.000.000	100%

Fuente: Dirección Administrativa y Financiera - Universidad del Pacífico (2017).

Es importante aclarar que los proyectos anteriormente mencionados se encuentran en ejecución y algunos están próximos a ser culminados y entregados a la comunidad universitaria.

Se efectuó un acercamiento a diferentes entidades para suscribir convenios en los temas primordiales de la Universidad del Pacífico y para la articulación de los ejes misionales de docencia, investigación y proyección social, entre los que destacan:

**Tabla 6 - Convenios más importantes en ejecución 2017**

Entidad	Proyecto	Objeto	Resultados esperados
Loma Projects Canada Corp y el Ministerio de Tic <sup>8</sup>	Nodo Pacífico	Brindar servicios de conectividad al distrito de Buenaventura y al Pacífico Colombiano	Generar condiciones para adelantar programas de formación semipresencial a través de medios virtuales dirigidos a comunidades apartadas.

<sup>8</sup> Tecnologías de la información y las comunicaciones.

Institución educativa Nuevo Latir	Desarrollo del Programa de Regionalización	Desarrollar los servicios de la Universidad en el distrito de Agua blanca en la ciudad de Santiago de Cali	Fortalecimiento, desarrollo y progreso de los ciudadanos que representan las instituciones.
Asompas <sup>9</sup>	Regionalización	Desarrollar los servicios de la Universidad en los municipios de la costa pacífica sur	Entrega de Ceres del sur de Nariño. Fortalecimiento, desarrollo y progreso de los ciudadanos de la zona.
IES <sup>10</sup> que pertenecen al Sistema de Universidades Estatales - SUE, Capitulo Sur Occidente	Intercambio académico	Establecer relaciones educativas y de cooperación entre las instituciones que participan en él para promover intercambio académico	Permitir a los estudiantes de pregrado y posgrado cursar asignaturas en la institución anfitriona y obtener créditos para la obtención de su título en la institución de origen
Gobernación del Valle del Cauca	Acceso y permanencia en la educación superior	Brindar apoyo a 130 jóvenes en condición de vulnerabilidad para aumentar el acceso y permanencia en la educación superior	Aumentar el acceso y permanencia en la educación superior de jóvenes en esta condición en la zona de influencia de la Universidad del Pacífico en el departamento del Valle del Cauca.

Fuente: Rectoría Universidad del Pacífico (2017).

Los problemas enfrentados han sido diversos: inestabilidad administrativa y académica de la institución, con diversos cambios y destitución de rectores, algunos impuestos por el Ministerio de Educación Nacional; hechos y omisiones que afectan gravemente las condiciones mínimas de calidad y que ponen en riesgo la prestación del servicio educativo en la institución; problemas críticos en los salones de clase, como carencia de ventilación, laboratorios que no cuentan con los elementos necesarios para su operación, la inexistencia de sitios de prácticas y evidentes ineficiencias de las prácticas académicas. Los grupos de investigación reconocidos por Colciencias también se vieron afectados y disminuyeron de 20 a 5. Además, el número de docentes de planta disminuyó de manera drástica: la mayoría de los docentes son vinculados por medio de contratos de prestación de servicios y a esto se suma la baja ejecución presupuestal y el incumplimiento de las obligaciones tributarias, laborales y a terceros. To-

<sup>9</sup> Asociación de Municipios de la Costa Pacífica Sur.

<sup>10</sup> Instituciones de Educación Superior.

dos estos hechos motivaron la intervención de la Universidad, en 2015, por el Ministerio de Educación Nacional, a partir de una medida preventiva que tenía dos exigencias claves: plan de mejoramiento y asignación de delegados en los órganos de gobierno para garantizar el cumplimiento de las órdenes emitidas por el ministerio para ejecutar el plan.

La Universidad ha tenido a la fecha cinco rectores en propiedad y cinco rectores encargados. A continuación se detallan por orden, vinculación y duración del período de cada uno:

**Tabla 7 - Rectores Universidad del Pacífico desde su creación**

Numeral	Nombre	Período	Vinculación	Duración
1°	Omar Barona Mullo	1995-2007	Propiedad	12 años
2°	María Carmela Quiñonez	2007-2011	Encargado-Propiedad	4 años
3°	Florencio Cándelo Estacio	2011-2013	Propiedad-Destitución	3 años
4°	Lucy Mar Bolaños	2013-2014	Encargo	3 meses
5°	José Félix Riascos Benavides	2014-2015	Encargo	1 año
6°	Hugo Arley Tobar Otero	2015	Propiedad	10 días
7°	Félix Suárez Reyes	2015-2016	Encargo	45 días
8°	Hugo Arley Tobar Otero	2016	Propiedad-Destitución	7 meses
9°	Félix Suárez Reyes	2017-2019	Propiedad	Actual

Fuente: Rectoría Universidad del Pacífico (2017).

Puede observarse cómo el cambio de administraciones ha contribuido a acrecentar y evidenciar los problemas de una universidad que apenas empieza a recuperarse, gracias, en gran medida, a la estabilización administrativa y a la ejecución de diversas estrategias que han permitido recuperar el rumbo y trazar nuevos horizontes en el amplio y arduo camino de la educación superior de los pueblos y grupos olvidados por la nación, principalmente el Pacífico Colombiano. El 80% del presupuesto anual de la universidad se invierte en gastos de personal, impidiendo que haya mayor inversión en los demás procesos: misionales,<sup>11</sup> estratégicos,<sup>12</sup> de apoyo<sup>13</sup> y de control-evaluación,<sup>14</sup> haciendo a la vez del desarrollo de la universidad un proceso lento que no se articula en términos temporales con la realidad de los pueblos y comunidades presentes en el área de influencia del Alma Mater.

<sup>11</sup> Gestión académica, Investigación, Extensión y Proyección Social, Bienestar Universitario.

<sup>12</sup> Planeación, Diversificación de Ingresos, Internacionalización, Relaciones externas.

<sup>13</sup> Gestión administrativa y financiera, Gestión de talento humano, Gestión jurídica, Gestión de TIC, Recursos académicos, Gestión documental, Gestión de infraestructura.

<sup>14</sup> Control interno disciplinario, Evaluación y Seguimiento.

**Tabla 8 - Gastos de Funcionamiento Universidad del Pacífico a octubre de 2017**

Ppto <sup>15</sup> - Gastos	Apropiación (millones)	Peso	Ejecución (a octubre de 2017)
Funcionamiento	23.521		17.433
De Personal	18.106	80%	13.217
Generales	4.997	15%	3.151
Transferencias Corrientes	778	5%	567

Fuente: Dirección Administrativa y Financiera Universidad del Pacífico (2017).

Existe una carencia presupuestal de aproximadamente 35 mil millones de pesos para alcanzar el desarrollo deseado. Faltan espacios de integración académica y de trabajo interdisciplinario en la investigación y en la formulación de proyectos; propuestas investigativas que permitan el intercambio intraprogramas, interdisciplinario, intersectorial e interinstitucional; que orienten a resolver prioridades de la sociedad y que confronten sus resultados con pares académicos. Hay deficiente ejecución de las políticas de proyección social de la universidad y de los programas. Se presentan carencias en la infraestructura física y tecnológica que limitan el trabajo académico - administrativo en términos de ambientes laborales, disponibilidad de aulas, espacios para asesorías y estudio, combinados con una baja planeación de las actividades académicas. Hay falta de pertenencia e imagen corporativa; escasa apropiación de la misión, visión, objetivos y políticas de la universidad y apego a formas tradicionales de trabajo académico.

Por último, se ha de destacar que el actual rector ha enfrentado en sus mandatos diversos desgobiernos de los dos períodos anteriores, además de otros derivados de la compleja situación política y social que se vive en todo el Pacífico y, especialmente, en Buenaventura, donde una huelga general de la población paralizó durante 21 días toda la ciudad. Estudiantes y profesores estuvieron a la vanguardia de este movimiento, calificado como el más importante que ha vivido esta región y que obligó al gobierno central a firmar una serie de acuerdos encaminados a transformar las difíciles condiciones de vida de este territorio, categorizado como Distrito Especial, dada la importancia que representa para Colombia. Con anterioridad ya la institución había sido afectada por otros dos paros, uno protagonizado por los bonaerenses debido a la falta de agua y el otro por los propios estudiantes de la Universidad del Pacífico, en reclamo a más atención a sus problemas académicos.

<sup>15</sup> Ppto: Presupuesto.

El 25 de mayo del año 2015, a través de la resolución N° 07361 del año 2015, el Ministerio de Educación Nacional ordenó medidas preventivas para la Universidad del Pacífico. El día 12 de junio del año 2015 se presentó un plan de mejoramiento en los términos contenidos en la relación de hallazgos detectados en las diferentes visitas realizadas a la institución señalados en la parte considerativa de la resolución anteriormente mencionada. Este primer documento contenía 256 acciones, que debían ser subsanadas por la Universidad del Pacífico. Posteriormente, en 2016, se presentó una reformulación que disminuyó considerablemente las acciones a 100. El Ministerio ha realizado 8 visitas de seguimiento a la Universidad del Pacífico, con el resultado de que nos encontremos en el 65% de avance total del plan.

**Tabla 9 - Avances Plan de Mejoramiento Universidad del Pacífico Segunda Visita (2017)**

Ítem	Subcomponente	N° Hallazgo	Acciones	Acciones entregadas	% de Avance
1	Académico	56	61	31	50%
2	Administrativo	33	53	32	60%
3	Financiero	11	34	26	76%
Total		100	148	89	65%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional MEN (2017).

De acuerdo con la octava visita de seguimiento, el Ministerio de Educación Nacional determinó los avances del plan de mejoramiento a través de 3 subcomponentes: académico, administrativo y financiero, que se encuentran en el 50 %, 60% y 76%, respectivamente, habiéndose cumplido el 65% del plan. En la desagregación del componente académico tenemos que: Dirección académica, Autoevaluación, Investigaciones, Política de egresados y Políticas institucionales son los que más han avanzado. En la Desagregación del componente administrativo, la Secretaria general y la Estructura académico administrativa son las que más han avanzado con 20 y 11 acciones terminadas del total de las planificadas. En lo relacionado al componente financiero, de las 34 acciones planificadas para la dependencia se ha avanzado en 26 acciones, lo que da un porcentaje de avance del 76%. Para la novena visita de seguimiento, que se realizará en los próximos días, se espera que la Universidad del Pacífico avance hasta el 80%, resolviendo 30 hallazgos del componente académico en los que se vinculan: 7 observaciones realizadas a la viceministra de Educación Nacional, relacionadas con acciones que ya fueron terminadas por la Universidad del Pacífico, así como 4 acciones de los componentes financiero y administrativo.

La universidad ha establecido una serie de metas con el objetivo de mejorar y subsanar las dificultades que le han impedido crecer para convertirse en el centro de formación intercultural que requiere la región Pacífica y el país, entre las cuales destacan: salir de las medidas preventivas impuestas por el Ministerio de Educación; llevar la ejecución presupuestal al 95%; desarrollar el plan de infraestructura tecnológica en la sede central de Buenaventura y las subse-des; mejorar los procesos de investigación a través del encuentro entre semilleros de investigación y los CVLAC de los docentes para conformar grupos fuertes, altamente clasificables en las convocatorias de Colciencias; mejorar los procesos de producción científica y publicación de textos desde la universidad; proyectar la universidad socio comunitariamente en Buenaventura y en toda la región pacífica; diversificar la oferta de nuevos programas pertinentes para la región tanto en pregrado como en posgrado; crear y poner en marcha el Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, el Centro de Educación Virtual semipresencial y a distancia y el Instituto de Postgrados; dinamizar los convenios firmados por la Universidad del Pacífico a nivel nacional e internacional; estructurar administrativamente la universidad y realizar el concurso para 143 docentes de planta; acreditar como mínimo los Programas de Sociología, Arquitectura, Agronomía e Ingeniería de Sistemas; dar cumplimiento a la Ley 1685 del 2013 por la cual se crea la estampilla pro Universidad del Pacífico; desarrollar procesos de regionalización de la Universidad del Pacífico en el suroccidente colombiano e internacionalizarla y mejorar los procesos de bienestar universitario.

En términos concluyentes, en lo relacionado con el personal, tanto docente como administrativo y directivo, se nota que hay un promedio de 700 en total para un promedio de 3000 estudiantes, lo que muestra una sobrepoblación laboral en la Universidad del Pacífico, reflejada en la tabla de gastos de funcionamiento: por cada funcionario de la Universidad del Pacífico hay 4,28 estudiantes, lo que es excesivo y, en consecuencia, en la próxima vigencia la universidad debe hacer un ajuste de la planta de personal para disminuir la carga económica que genera esta sobrepoblación laboral.

Los aspectos generales de la Universidad del Pacífico muestran que sí se ha avanzado desde 1995 al 2017, especialmente en su consolidación como universidad nueva en el Pacífico y en ser una institución que entra en la competencia con los resultados de las pruebas Saber Pro —anteriormente llamadas Ecaes—, con los resultados de Mides y además con los procesos de investigación y docencia que se están consolidando. Ha avanzado en la apertura de nuevos programas pasando de cuatro a ocho programas de formación y una maestría en educa-

ción en convenio con otra institución de educación superior. Se pretende, asimismo, nombrar 123 docentes de planta, avanzar en la obtención del aumento de base presupuestal en un promedio de diez mil millones de pesos, desarrollar la parte de regionalización de la universidad y terminar creando el Instituto de posgrados, el Instituto de educación semipresencial virtual y a distancia, el Centro de investigaciones y la imprenta de la Universidad de Pacífico. Del mismo modo, se proyecta obtener recursos provenientes de la estampilla pro Universidad del Pacífico, a partir de la vigencia actual en los departamentos del Valle del Cauca y Chocó y, en el año 2019, en los departamentos de Nariño y Cauca.

## Referencias

- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE, Constitución Política de Colombia, Santafé de Bogotá, 1991.
- BALSA, *Hacia una cultura del bosque*, Santa Fe de Bogotá: Editorial Pizano SA, 1993.
- COLECTIVO “OBSERVATORIO DE CONFLICTOS AMBIENTALES” DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO - Sede Buenaventura, *Historia de Universidad del Pacífico*, Buenaventura, 2012.
- CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 2ª, Santa Fe de Bogotá, 1959.
- DNP, UDS, Plan Pacífico, Santa Fe de Bogotá, 1992.
- MEN, Ley 65, Santa Fe de Bogotá, 1988.
- ..., Decreto 1122, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Santa Fe de Bogotá, 1998.
- ..., Modelo de Indicadores de Desarrollo Educativo MIDE - Universidad del Pacífico, Santa Fe de Bogotá, 2017.
- ..., Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (Snies), Información Estadística, Universidad del Pacífico, Santa Fe de Bogotá, 2017.
- ..., Ley 115: Ley General de Educación, Bogotá, 1994.
- ..., Resolución 07361, Medidas preventivas, Universidad del Pacífico, Santa Fe de Bogotá, 2015.
- ..., Oficina Inspección y Vigilancia: Segunda Visita Avance Plan de Mejoramiento, Buenaventura, 2017.
- MININTERIOR, Ley 725, por la cual se establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad, Santa Fe de Bogotá, 2001.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Ley 1685, por la cual se crea la estampilla Pro Universidad del Pacífico, Santa Fe de Bogotá, 2013.
- UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO, Dirección Administrativa y Financiera, a octubre de 2017, Buenaventura, 2017.
- ..., Oficina de Control y Registro, 2006 a 2017, Buenaventura, 2017.
- ..., Oficina de Recursos Humanos, Buenaventura, 2017.



## Voces afrodescendientes: el caso de la Escuela de Identidad Cultural “Sé Quién Soy”

Francisca Castro Cuenú

La Escuela de Identidad Cultural “Sé Quién Soy” es una organización comunitaria que nació de la Fundación Social y Cultural para el bienestar del pueblo afrodescendiente y la defensa de la vida (Fundavid). Los integrantes de esta escuela provenimos de la cuenca del río Tapaje, ubicada en El Charco, un municipio del departamento de Nariño, en Colombia.

La Escuela de Identidad Cultural “Sé Quién Soy” inició su proceso organizativo en el año 2004, cuando un grupo de mujeres y de hombres afrocolombianos de El Charco impulsamos una dinámica comunitaria de formación, recuperación y fortalecimiento de los usos y costumbres tradicionales del río Tapaje, como una forma de resistencia y afrontamiento de la violencia en el territorio. Esta propuesta fue apoyada por el gobierno local, diversas ONG nacionales e internacionales y por instituciones de educación superior como la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.<sup>1</sup> A continuación, presentamos la experiencia de la “Sé Quién Soy”, alternando en la redacción algunos versos y rimas que son material de apoyo y de enseñanza de la Escuela.

### La Escuela en la Universidad y la Universidad en la Escuela

Al llegar a la ciudad de Cali, el grupo de mujeres y algunos hombres que llegamos huyendo de la violencia en el territorio iniciamos un proceso de acompañamiento a la población que ya estaba asentada en el Jarillón del río Cauca.<sup>2</sup> Fue algo singular que, siendo nosotros también personas en situación de desplazamiento, tuviéramos la visión y

---

<sup>1</sup> La Escuela reconoce la colaboración y el acompañamiento de Manuel Ramiro Muñoz desde el Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, que ya desarrollaba en ese momento escuelas de formación. Las escuelas dentro de los territorios incluían fortalecimiento de capacidades para el liderazgo, legislación y derechos para las comunidades étnicas y organización política y comunitaria. Estas bases fortalecieron a los líderes y lideresas en su capacidad de interlocución y posicionamiento más allá de su territorio.

<sup>2</sup> Se le llama Jarillón del río Cauca a una barrera construida para evitar las inundaciones del río en la ciudad de Cali. A ese lugar deprimido en el centro urbano llegaron las familias desplazadas de El Charco, Nariño y es allí donde, con la fuerza del territorio y las capacidades de las lideresas como maestras, nace la Escuela Sé Quién Soy.

la fuerza para acompañar a otros en condiciones similares a la que nosotros mismos vivíamos y con muy pocos recursos. La necesidad de acompañar a la población venía de conocer, en experiencias previas, lo que sucedía con los jóvenes y con las comunidades en general, al llegar a la ciudad en condiciones de gran pobreza y marginalidad. Desprendidos de la cotidianidad y de los escenarios de vida del territorio, muchos jóvenes, y en general antiguos pobladores de la ruralidad, caían en nuevos escenarios de violencia urbana que transformaban negativamente su futuro, algunas veces de manera irreversible.

El Centro de Estudios Interculturales<sup>3</sup> de la Pontificia Universidad Javeriana reconoció en nosotras a las lideresas que había formado tiempo atrás en el territorio<sup>4</sup> y nos brindó apoyo vinculando la Escuela con el Centro. Esta articulación nos facilitó cumplir con el propósito que nos habíamos trazado. La inclusión de la Escuela en el Centro no implicó hacer parte de la estructura orgánica de la Universidad; la condición en la relación construida siempre fue colaboración y apalancamiento para que la escuela mantuviera su voz y autonomía. La Escuela pudo devolver al Centro lo que recibió porque el trabajo conjunto a lo largo de varios años ayudó a la Universidad a facilitar experiencias interculturales en otros, contando con la presencia, pedagogía y voz autorizada de la Escuela.

### **El trabajo comunitario de la Escuela para conservar, en la ciudad, el territorio**

Para recibir a la comunidad del Tapaje en el Jarillón del río Cauca se montó una gran carpa;<sup>5</sup> era una solución temporal al problema de vivienda de la población que venía desplazada, dado que no había recursos para hacer sus casas. En esa carpa colectiva empezamos a vivir 80 familias que quedamos registradas en la Alcaldía de Cali como desplazadas del conflicto armado. Vivir en la carpa en medio de la pobreza favoreció sentirnos y permanecer en comunidad. Al poco tiempo, sin embargo, las carencias empezaron a producir algunos problemas: no había escuela para los niños, no había trabajo para los jóvenes ni muchas actividades para los adultos; los líderes percibíamos un gran riesgo:

<sup>3</sup> Este centro luego se convirtió en el Instituto de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana.

<sup>4</sup> Mujeres líderes que habían recibido la capacitación antes mencionada, que incluía el estudio de la Constitución Política de Colombia, la Ley 70 (que reconoce los derechos de las comunidades afrodescendientes en Colombia) y otros temas que fortalecieron sus capacidades para el liderazgo.

<sup>5</sup> Un alojamiento temporal grande, tipo carpa de campaña con ayuda humanitaria, donde las 80 familias desplazadas de El Charco permanecieron por largo tiempo.

—*¡Creemos una escuela! dijimos.*

—*Pero... ¿qué haríamos dentro de la Escuela?:*

—*Vamos a enseñar desde nuestros valores y costumbres, para re-  
producir lo que nos permitió vivir bonito en los territorios  
antes de llegar.*

—*Y ¿quiénes van a ser las maestras?*

—*Pues, todas y cada una.*<sup>6</sup>

*En algunos momentos las mujeres se preguntaban, nos pregunta-  
ban: "¿Yo? ¿maestra yo?" Y nosotros les decíamos:*

—*Sí, ustedes son maestras y, recuerden, vamos a enseñar partien-  
do de nuestros valores, de los conocimientos de nuestros pueblos.*

—*Y ¿qué vamos a hacer, para saber qué enseñar?*

—*¡Hay que investigar con las abuelas! Y así fue, con las muje-  
res mayores que llegaron a nuestra carpa fuimos investigan-  
do y, a medida que aprendíamos de ellas, íbamos aplicando  
lo que nos decían.*

Poco a poco la escuela fue tomando forma; por ejemplo, revivimos en el espacio de la carpa la práctica del trueque y la minga<sup>7</sup> como un modo de volver a sentir la vida de la comunidad. Estas prácticas nos reparaban, no solo porque mejoraban las probabilidades de vivir con pocos recursos en una situación de tanta carencia, sino sobre todo porque estas formas de vida son esenciales para las comunidades negras. Practicarlas nos fortalecía y cohesionaba mucho más.

Desde la academia y desde las instituciones de la ciudad, notamos que la gente se vuelve totalmente individual. Los programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar,<sup>8</sup> por ejemplo, que se ofrecían para mejorar la nutrición para niños negros en situación de desplazamiento, reproducían este sentido de lo individual de la ciudad. A cada niño le daban su propia comida y lo supervisaban para que se la

<sup>6</sup> Las mujeres y madres en reflexión tratando de buscar una solución a su situación de desplazamiento y tratando de evitar el peligro para los jóvenes y para toda la población desplazada sin trabajo ni oportunidades y con muchísimas necesidades insatisfechas.

<sup>7</sup> Prácticas de los pueblos con sentido comunitario, de intercambio y trabajo colaborativo.

<sup>8</sup> Programas educativos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (institución del Estado para trabajar por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia); el ICBF orienta políticas para la primera infancia. Bienestar Familiar tiene guarderías y escuelas donde se brinda atención a niños, muchos en condición vulnerable. La Escuela ha participado en los espacios de ciudad, tratando de compartir el conocimiento con instituciones como el ICBF, relacionado con las prácticas culturales de los pueblos, para que la ayuda que se presta desde la Institución sea más pertinente.

comiera. ¡Que se comiera la comida solo!, le decían. Que no compartiera con su hermano que cada uno tenía una parte. No se daban cuenta de que esta recomendación era extraña para estos niños, que venían de una comunidad que dice que, “de un huevo, comen cien”. El niño no podía comer solo, no se sentía bien, de una manera o de otra, guardaría para su hermano y comería con él. En estos actos sencillos que se fueron recuperando, comprendimos que hay un universo protector para ese pequeño y para su comunidad.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar reconoció que aprender de estas ideas, de esta manera de ser negro, de ser comunidad afro, podría serle útil y empezamos a colaborar. Lo comprendió conociendo la experiencia de las MAES (mamá maestras) y de los MAES (hombres maestros), la experiencia de la Escuela dentro de la carpa colectiva, donde todos nos hicimos maestros de todos para proteger a la comunidad.

Este momento de reconocimiento de una comunidad como maestra fue el mismo de creación de la “Sé Quién Soy”; fuimos avanzando en la conversación entre nosotros y con algunos profesionales que apoyaron nuestra intuición.<sup>9</sup> Hablábamos sobre lo que vivíamos y sobre lo que nos había sucedido en el territorio; también, sobre lo que queríamos hacer hacia adelante, sobre nuestros haberes, nuestros sueños, nuestras esperanzas y perspectivas de futuro y, en este ejercicio, fuimos recuperando y conservando oralmente conocimientos comunitarios que se hicieron el acervo de la Escuela.

Este ejercicio de exaltación de las narrativas y del lenguaje propio fue mostrando su eficacia para mantenernos juntos, para recuperar la memoria histórica de la comunidad, para restablecernos emocionalmente y para captar la atención de quienes poco a poco fueron apoyando este espacio de formación y creyendo en su capacidad de forjarse y mantenerse en el tiempo. El verso, el poema, la décima cautivaron diferentes audiencias propias y ajenas y esta escucha permitió que la Escuela creciera.

*Si me preguntan quién soy, mi nombre es algo magnífico, yo soy Romilio Cadena, el soñador del Pacífico, soy el fiscal de la Escuela de Identidad Cultural “Sé Quién Soy”.*

<sup>9</sup> Fue importante en este proceso el papel de Irene Victoria, antropóloga, que, en particular, apoyó a las mujeres en su proceso de liderazgo. Su impulso dio aliento a las mujeres para mantener y perfeccionar la idea de la Escuela y desde ella trabajar por sus derechos y por el fortalecimiento de su identidad. Irene también favoreció y facilitó muchos encuentros de la Escuela con la formación de estudiantes en diferentes carreras dentro de las aulas universitarias más tradicionales.

*Un lugar que es un reservorio, un laboratorio para discernir y reflexionar el conocimiento previo, el saber ancestral y la ciencia comunitaria, sin desprendernos de nuestras deidades. Los espíritus de nuestros ancestros, nuestros dioses desde Kalunga hasta Changó, nuestros guardianes, nuestros mediadores para recordar el conocimiento que debemos guardar. Conocimientos de nuestra ciencia de la naturaleza, de las leyes que nos gobiernan y de nuestra vida espiritual. Nuestros mayores nos mostraron su poder, fueron sabios que enseñaron sin saber una sola letra, escribieron para nosotros con el corazón y aprendieron a leer bellas historias con la fuerza de su alma; por eso, a través del tiempo nos han conducido por el buen camino.*

Los conocimientos de la Escuela vienen de tradiciones orales de pueblos muy antiguos y se renuevan con nuestras experiencias del día a día, dentro y fuera del territorio; son conocimientos que no se escriben, son conocimientos que caminan y que hablan.

Los conocimientos de la Escuela vienen de la indignación del compadre Ambrosio, que está harto de que hablen por él como si no supiera usar sus propias palabras; de las canciones de Francelina Carabalí para consolar a las personas que tienen la memoria perdida y un dolor muy grande por sanar; de la comadre Lucha, memoria del territorio y de tantos otros que tienen magia y poder al hablar porque hablan desde la experiencia de la comunidad. Magia como el del siguiente relato, que en pocas líneas recupera prácticas y conocimientos que han permitido a estas comunidades vivir bien por muchos años en escenarios naturales difíciles, en armonía con la naturaleza y con los demás.

*Las mujeres concheras<sup>10</sup> que sacan la comida de la tierra, de los manglares para sus hijos son grandes educadoras, la mujer que ahúma el tolo,<sup>11</sup> la mujer que quema el carbón, la mujer que arma la trampa, la mujer que pesca el viringo,<sup>12</sup> la mujer que tamba en las pozas,<sup>13</sup> que saca el camarón, esa mujer que hoy es parte de la Escuela, es valiente y fuerte de corazón. Esa mujer es maestra, es constructora de cultura, es la guardiana de los alimentos, de las recetas y del tiempo.*

<sup>10</sup> Mujeres que sacan la "piangua" del manglar.

<sup>11</sup> El tiburón.

<sup>12</sup> Pez cuchillo.

<sup>13</sup> "Tambar en las pozas" es cuando en el Pacífico colombiano, en una quebrada, se hacen pozas o acumulaciones de agua, en recodos del río. Esos recodos se llenan de peces y cuando se va a buscar el alimento, se va a estos lugares, con canastos, con tejidos y con mallas. Se dice vamos a "tambar"; dentro de esa poza hay peces, hay tortugas, hay alimento.

*Es la investigadora callada que supo darse cuenta dónde estaba la lombriz para pescar, cómo se hacía la trampa para el zorro, cómo se atrapaba el conejo sin que faltara en la selva, cómo sacar el gazapo, cómo hacer los gazaperos,<sup>14</sup> como arrullar al niño, como alabar el ancestro.*

Todas estas voces se han ido organizando en rimas y décimas, como un repertorio para contar y para pasar a otros, como una ronda, como un juego de calle, como una canción para salir a pescar, como un arrullo para un niño o como un diálogo de comadres mientras consiguen la piangua<sup>15</sup> de entre el manglar.

Son saberes que fueron hechos para volver a quienes los produjeron, hombres y mujeres de nuestra misma comunidad y, para enseñar a profesionales, agentes educativos, funcionarios públicos y de ONG que nos han sabido escuchar y algunas veces potenciar.

Un ejemplo de estas voces recuperadas está en la siguiente prosa poética, que explica algunos de los hechos que rodearon el desplazamiento de buena parte de los habitantes del Tapaje. Historias que decimos muchas veces para que no se olviden jamás. Estas palabras fueron concebidas por la comadre Luz Fanny Perlaza, mientras cocinaba a las cuatro de la mañana la comida de su marido para la jornada de pesca en el río. Su poema comienza:

*En el lugar donde yo nací, un caso triste pasó, que llegaron hombres y mujeres de diferente nación. Llegaron en busca de trabajo, a vivir en los diferentes hoteles y al poquitico tiempo, se desaparecía la gente.*

*Entonces el pueblo se preguntó*

*—¿Por qué ha ocurrido esto? ¿Por qué hoy se desaparece gente de nuestro pueblo, si este ha sido un pueblo tan sano, un pueblo en que la gente se amanece en la calle, tomando mucho “charuco” o lo que aquí se llama aguardiente?*

*Cuando la luz ya se iba, nadie podía dormir, porque de la casa donde aquellos vivían veían bajar gente de ahí. Estos hicieron desaparición forzada, con adolescentes, mujeres y hombres, les quitaban la vida y los embarcaban de noche. En diferentes*

<sup>14</sup> Doble gancho para atrapar los camarones.

<sup>15</sup> Pequeño bivalvo que se saca del fondo de los manglares. Con él se preparan platos muy apetecidos del Pacífico colombiano. A la actividad que realizan mujeres, particularmente se le llama “pianguar”.

*cocateras, enterraban muchos cuerpos, los tiraban unos al río y otros al mar inmenso. Los muertos llevaban letrero, “no me pueden agarrar, porque el que me agarra a mí, también lo pueden matar”. Hasta aquí llega mi relato, de esta historia fatal, aunque esto es más largo, pero es que no me quiero acordar, mejor hablemos del amor, hablemos del amor.*

Este repertorio de décimas, versos y pequeñas representaciones es parte del material de nuestra Escuela, sus cartillas y sus herramientas pedagógicas. Todo esto lo llevamos a diferentes escenarios, sobre todo políticos, organizativos, comunitarios y educativos, para fortalecer la memoria acerca de lo que hemos vivido en el territorio, para exaltar y mostrar la riqueza de los conocimientos y prácticas culturales afrodescendientes y para fortalecer, en nuestra comunidad en situación de desplazamiento, el valor y el aprecio por la identidad, por la propia cultura y por los saberes relacionados que, aun fuera de nuestro contexto, aumentan las probabilidades de sobrevivencia en los nuevos entornos.

### La Escuela en verso

La Escuela de Identidad Cultural “Sé Quién Soy” se caracteriza por ser itinerante. Si bien es posible ubicar una sede, un lugar de reunión para pensar y actuar, la Escuela vive donde residen algunos de los miembros de la comunidad desplazada en la ciudad de Cali, vive en el Jarillón, vive en la universidad, pero también vive en El Tapaje. La Escuela está con cada uno de los líderes que transita del territorio a la ciudad y viceversa.

*Verso cantado:*

*Entre más trabajo paso... ¡Ay, ve!*

*Vivo con más alegría. ¡Ay, Ve!*

*Pues los mismos trabajos, ¡Ay, Ve!*

*Me sirven de compañía, ¡Ay, Ve! “*

*Soy la Escuela Sé Quién Soy*

*Donde voy, me reconozco*

*Donde voy yo soy la historia*

*Modelo para los otros.*

*Verso recitado:*

*En la Escuela “Sé Quién Soy”,*

*luchamos por no perder,*

*los valores y costumbres,*

*Porque el que no se reconoce,*

*como potrillo<sup>16</sup> se hunde.*

*La catanga,<sup>17</sup> la banqueta,<sup>18</sup> los caimitos<sup>19</sup> y el naiti,  
son tesoros que se aprecian,  
alma y vida para mí.*

*Bombo, cununo y guasá,<sup>20</sup> esta escuela hay que exaltar  
Bombo, cununo y guasá,  
Esta escuela es ancestral  
Porque el Afrodescendiente con altura debe andar.*

*Cantado:*

*Oí, Bando,<sup>21</sup> oí ve; voy subiendo y no bajando, ¡Ay! Ve.*

### **Objetivos de la Escuela Sé Quién Soy**

En términos formales, y con todo lo que ya hemos dicho, en la Escuela de Identidad Cultural “Sé Quién Soy” buscamos recuperar la memoria histórica y los conocimientos de las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano en situación de vulnerabilidad para fortalecer su orgullo como pueblo, desatar su liderazgo, potenciar su incidencia social y su capacidad de interacción y negociación con diferentes actores dentro y fuera de los territorios de origen, para la construcción de paz y el buen vivir comunitario.

*Verso recitado:*

*Esta Escuela tiene un propósito,*

*Esta escuela tiene un fin,*

*Recoger lo que el ancestro,*

*Luchó, dejó y ganó para mí.*

*Esta escuela es incluyente y*

*Esta Escuela es para ti,*

*Porque vayas donde vayas, con orgullo debes ir.*

<sup>16</sup> El potrillo es una embarcación pequeña de madera que se usa en el Pacífico colombiano. Se hace tallando un tronco de árbol y se usa para navegar por esteros y ríos de la zona.

<sup>17</sup> Catanga, cesta, canasta en forma cilíndrica, con tapa y hecha de juncos, donde se ponen los peces a medida que se pescan y también, eventualmente, otros víveres.

<sup>18</sup> Bancas, butacas en madera, habitualmente de chachajo (árbol cuya madera es muy resistente a la humedad), pintadas en tonos azules, se suelen entregar como promesa de matrimonio.

<sup>19</sup> Caimitos, frutos de un árbol con madera muy densa, pesada y dura. El fruto y las hojas se usan con fines medicinales.

<sup>20</sup> Bombo, cununo y guasá son instrumentos musicales del Pacífico colombiano. Los dos primeros de percusión y el último es un tramo de guadua que se agita para que suenen las semillas de achira que golpean madera de chonta atravesada en el interior cilíndrico.

<sup>21</sup> Bando: Comunicado oficial de la comunidad.

### Algunas muestras del trabajo realizado

El trabajo de la Escuela ha salido del escenario del Jarillón y hoy no solo aporta al fortalecimiento de la comunidad en desplazamiento del río Tapaje, sino a la comunidad afrodescendiente en general y a toda la sociedad que le rodea, en la perspectiva del desarrollo de competencias y valores interculturales.

Un ejemplo de esta propuesta se puede ver en los aportes que hemos hecho en temas de salud para los negros. La Escuela ha buscado resolver algunos problemas interculturales para el acceso a la salud de los afrodescendientes en la ciudad, tendiendo puentes entre los saberes de la comunidad y los saberes profesionales de médicos y personal de salud en las zonas donde hay personas en situación de desplazamiento. Esta articulación se ha hecho retomando las prácticas tradicionales. En la Escuela reconocimos que las mujeres afrodescendientes desplazadas estaban teniendo muchas dificultades para acceder a servicios de salud, incluso para pedir las citas. Por eso, retomamos la siembra de huertas tradicionales en azoteas;<sup>22</sup> no resuelven todo sobre su necesidad de atención médica, pero les ayuda a aminorar problemas básicos de salud y a mantenerse sanas de forma preventiva.

Reconocimos, además, algunas dificultades en el diálogo con los médicos. Las mujeres negras identifican un problema de salud, que en el contexto de la comunidad se llama “ojo y espanto;”<sup>23</sup> las mujeres veían que sus hijos sufrían de problemas estomacales y el diagnóstico de la comunidad indicaba que necesitaban ser curados de “ojo y espanto”; la Escuela vio la necesidad de enseñar al médico de qué se trataba este conocimiento para que la labor que ellos realizan con la comunidad surta efecto. El modo de proceder de la Escuela al respecto se puede ver a través de ejemplos como el que sigue.

*Pequeña representación del encuentro de dos mujeres, lo presenta una pareja de comadres de la Escuela “Sé Quién Soy”, una de ellas narradora de todo el contexto y otra que la glosa en momentos específicos.*

<sup>22</sup> Los habitantes del Pacífico colombiano tienen una tradición de hace siglos que consiste en el cultivo de plantas medicinales, condimentos y aromáticas en unas plataformas elevadas soportadas por bases. Se cultivan así para evitar que se dañen sus huertas con las inundaciones. Las plantas cultivadas de este modo permiten que el conocimiento sobre sus propiedades se conserve y contribuyen a minimizar los problemas de salud de los habitantes con pocos recursos económicos.

<sup>23</sup> El mal de ojo es una enfermedad que se produce por la mirada de una persona que, voluntaria o involuntariamente, le hace daño a otra. Generalmente la persona que tiene mal de ojo sufre diarrea, vómito, pérdida del apetito. El mal de espanto tiene síntomas similares al mal de ojo, pero también da fiebre, dolor de cabeza y decaimiento. En general, se padece a partir de una aparición o espanto o por una sorpresa o susto sufrido por una persona.

*La mujer de la comunidad llega:*

—*Médico, aquí le traigo a mi hijo, viene con diarrea y viene con fiebre— y el médico le dice:*

—*Ya te formulo, dale esta medicina y este suero y te vas para la casa.*

*Pero en el camino se encuentra con la comadre Madalena y ella le dice:*

—*Comadre y usted se llevó ese muchacho pa' donde el médico, ¡Ay! Comadre, esa droga le va a matar a su hijo. Comadre porque ese muchacho lo que tiene es ojo y usted sabe que si tiene ojo es prohibido darle medicamento.*

—*¡Ay! Comadre, entonces yo boto esta fórmula médica, comadre.*

Esta representación sirve para decirle al profesional: “Médico, así no es efectiva la medicina con los negros”. La Escuela habla con el médico para que se dé cuenta del impacto que puede tener en la salud de sus pacientes el reconocimiento o el desconocimiento de sus creencias y conocimientos y cómo puede poner a dialogar los dos saberes. Si el médico no niega el ojo y el espanto, la mujer dará a su hijo el medicamento.

Hemos tenido otros encuentros, por ejemplo, con los profesionales de trabajo psicosocial que hacen una labor de sanación a las mujeres y hombres víctimas del conflicto armado en las zonas de asentamiento. Notábamos que, de estos procesos, los afrodescendientes salen igual que si no hubieran hecho nada, es decir, no les sirve de mucho el proceso. Desde la Escuela nos propusimos conocer las historias de estas personas, hacer poemas sobre los sucesos y después entregarlos para que los puedan decir con su propia voz, esto va más con su sentir afro. Se trata no solo de sus costumbres sino de recuperar su espacio de habla, su oralidad.

*¡Anda, dilo! Porque debes aceptar que te pasó, que te dolió, que mataron a tu esposo, tu hijo y, ¡dilo!*

Las personas decían y narraban su pena desde el poema,<sup>24</sup> desde el alma y lloraban y lloraban, pero ese mismo proceso los hacía fuertes y ese mismo poema lo decíamos todas y llorábamos, porque de una forma u otra a todas nos habían pasado cosas en el proceso de desplazamiento. Lo hicimos con mujeres que fueron violadas, con mujeres a las que les asesinaron sus esposos. Nosotros trabajábamos la parte

<sup>24</sup> Esta acción también tiene sustento en prácticas culturales del Pacífico. La versificación, la rima son parte integral de sus formas de comunicación. Hacer poemas para decir lo que les sucede permite expresar el dolor en las palabras y formas culturales de las comunidades de la zona.

emocional desde el poema y luego llegaban los profesionales psicosociales a aprender de este proceso, a preguntarnos cómo lo hacíamos para que fuera efectivo con las comunidades afrodescendientes.

*Si en la academia hablan de psicólogos, vámonos a los pueblos, allá están los buenos, cuando se muere alguien de cualquier manera, el proceso dura solo nueve días y el hombre está listo para andar en popa, a vientos y a velas. Le hacen velorio, le hacen alabado, lo entierran al muerto de manera sagrada y así los dolores se van superando y a los pocos días el hombre está andando.*

Un trabajo similar hicimos con los médicos. Fuimos a algunas clases con médicos que estaban a poco tiempo de graduarse de una universidad. Ellos creían que ya estaban listos, que ya sabían todo lo que necesitaban para empezar a ser médicos. Sin embargo, cuando les contábamos cómo se sanaba el dolor por la pérdida de un ser querido desde la comunidad, cómo se sanaba el dolor emocional que experimentaba una mujer que ha sido violada, cómo se sanan las heridas desde la comunidad cuando una mujer lleva un hijo en su vientre fruto de una violación, cómo la comunidad puede evitar y decir "no" a un aborto, pensaron de nuevo sobre su profesión.

*La comadre Matilde dice:*

—*La hija del compadre Anacleto está preñada, y fue de una violación.*

—*¡Ah! Sí, pues ese hijo es nuestro. Si no tiene papá, pues la comunidad lo va a acoger y, vaya dígame comadre, que salga a la muchacha. Vamos a cuidarla, vamos a protegerla y todos la rodean y abrazan, ese hijo es de la comunidad.*

Algunos profesores universitarios, funcionarios de gobierno local y ONG vieron que esta manera de enseñar era valiosa para que los afrodescendientes pudieran conservar y exaltar su cultura, pero también para que quienes los acogen, les prestan servicios y se relacionan con ellos aprendan a respetarlos, se abran a la interculturalidad, se beneficien de sus conocimientos y aprendan a colaborar con ellos por propósitos que los benefician a todos.

*Al final, el propósito es que todos entendamos que dentro del pueblo hay profesionales, hombres y mujeres sabios y bellos, con sus maestrías que les han servido toda la vida. Si desde academia hay grandes doctores, pues en la comunidad, están los sabedores, curan con la planta, con la yerba y el bejuco santo, curan ojo y curan el espanto. También ellos adivinan, o tal vez no digo así, porque ellos*

*van a la fijsa, así sucedió en Magüi,<sup>25</sup> son precisos en investigar cuándo viene el día, cuándo va a llover y cuándo es la hora para el hombre pescar. Nosotros decimos que ellos son los biólogos que andan en la mar. Si en la academia hay biólogos, en el pueblo, también los hay y tenemos abogados, psicólogos, médicos y psiquiatras, arquitectos, ingenieros con conocimiento ancestral.*

### **Algunos ejemplos<sup>26</sup> de la escuela en colaboración con la academia: clase de Medicina en la Universidad**

Se abre la pregunta al curso:

*¿Y qué va a pasar cuando van a dar a luz las mujeres negras en su territorio, territorios donde el médico no llega o donde la comunidad no cree en el médico?*

*—¡Que salgan las parteras!<sup>27</sup> Y así es como las parteras dentro de nuestro pueblo han hecho la tarea importantísima de tejer los hilos de la comunidad. Las parteras han sido y aún son las tejedoras de la comunidad comadre. Eran las tejedoras comadre, porque si en un año nacían 300 muchachos, los 300 muchachos le decían mamá,*

*—¡Sagradamente, comadre! — y no solo eso, sino que los 300 muchachos se decían hermanos y eso es que permitía que la comunidad se viviera en familia, hubiera armonía, solidaridad y hermandad.<sup>28</sup>*

### **Algunos ejemplos: clase de metodología - otras formas de conocer**

*En la comunidad, había investigadores científicos. Ciencia comunitaria...*

<sup>25</sup> Municipio de Nariño, que colinda con La Tola y El Charco.

<sup>26</sup> La Escuela ha hecho presencia en clases de pregrado y de posgrado de profesores universitarios que invitan a la “Sé Quién soy” a dar algunas de sus clases. La Escuela llega generalmente con su equipo y, entre rimas y cantos del Pacífico colombiano, recrean historias que tienen enseñanzas culturales para los universitarios. De esta manera, ha dado clases en arquitectura, por ejemplo, hablando de la construcción de casas sobre palafitos en su territorio; de cuidado infantil a estudiantes de psicología; sobre comunicación para el cambio social a estudiantes de comunicación; sobre familia y sentido comunitarios en una maestría en familia y en muchos otros espacios educativos.

<sup>27</sup> El conocimiento de las parteras afro del Pacífico está incluido en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial Colombiano.

<sup>28</sup> En este ejemplo, la Escuela muestra que la labor del médico no es solo traer el niño al mundo sin más. En una comunidad negra, la partera cohesionaba con su trabajo a la comunidad, porque envía un mensaje acerca de la relación que existe entre quien trae los niños al mundo y todos los niños. Los hace hermanos y esto construye el tejido social.

*Por ejemplo, la hora se analizaba a través de las plantas y los pájaros.*

*Dice un corto poema:*

*A las tres canta la Cuara, a las cuatro el paletón,<sup>29</sup> a las cinco canta el chinche, hora de salir el peón.*

Cuando los hombres iban a salir a trabajar por la mañana, se iban y a las once...

*Diálogo entre dos comadres:*

—*Comadre, qué horas son comadre.*

—*Ya, comadre, son las once.*

—*¡Ay! Comadre, ¿sí?*

—*Sí, comadre.*

—*¿Ya abrió la planta?*

—*Sí, mira cómo brilla la Bella a las once.<sup>30</sup>*

Había una planta que abría a las once y a esa hora las mujeres salían a la selva para llevar la comida a los hombres.<sup>31</sup> En nuestros entornos las personas tenemos tiempo y observamos en forma detallada la naturaleza y eso ha permitido que se cuide en forma especial el medioambiente, que vivamos en continua investigación de todo lo que nos rodea. Por ejemplo, cuando el río va a crecer...

*Diálogo de las dos comadres:*

—*¿Comadre, te "distes" cuenta que está chupando el bocón?<sup>32</sup>*

—*Sí comadre.*

—*Parece que va a crecer.*

—*Hay que dejar los potrillos bien amarrados.*

—*Sí, comadre, bien amarrados, porque vea la "espumasón" comadre.*

Estos conocimientos, construidos de la experiencia y de la tradición, nos ayudan a vivir comunicándonos con los seres con quienes compartimos el territorio y que esos seres sean nuestra guía, nuestra ruta.

<sup>29</sup> Aves de los manglares en el Pacífico colombiano.

<sup>30</sup> Verdolaga de flor. Planta que florece a las once de la mañana. Las flores tienen colores muy vivos que aprovechan la plena luz del sol a las once de la mañana. Se cierran cuando empieza la sombra.

<sup>31</sup> Aquí se alude a la observación que las comunidades afrodescendientes hacen de la naturaleza para interpretar sus signos, sus símbolos, su comportamiento. Las personas sintonizan su conducta con los sucesos y eventos naturales creando un lazo muy fuerte de sobrevivencia, cuidado y comprensión de la naturaleza.

<sup>32</sup> Se está narrando un fenómeno natural que indica que el río está próximo a crecer y que por ello hay que tener cuidados especiales.

## Al cierre

En la Escuela de Identidad Cultural “Sé Quién Soy” continuamos nuestro trabajo de diálogo intercultural que apenas comienza y sobre el que todavía estamos aprendiendo. La situación de desplazamiento se mantiene; la pobreza, la marginalidad y la carencia de educación, salud y bienes básicos siguen siendo una realidad para las comunidades asentadas y un riesgo para su bienestar. La Escuela teje día a día los hilos que mantienen unidos a quienes lo han perdido todo con sus comunidades de origen para que no sean revictimizados y para que tengan esperanza fundada en el valor de los lazos con su comunidad.

Poco a poco, gracias a un trabajo constante y en perfeccionamiento permanente, nuestra Escuela ha ido ganando y consolidando su lugar de pertinencia frente al conocimiento más convencional. La Escuela se ha consolidado a través de proyectos colaborativos donde la academia protagoniza y nosotros acompañamos, pero también hemos logrado procesos a la inversa, donde la Escuela protagoniza y la Academia nos acompaña. Esperamos que este trabajo llegue cada vez más y de mejor manera a la comunidad rural de donde la Escuela salió y a donde siempre quiere retornar, pero que también transforme a la sociedad más amplia para avanzar hacia una sociedad más intercultural.

Muchos de quienes hacemos parte de la Escuela queremos y buscamos una mejor formación, anhelamos tener una educación formal y no evadimos la exigencia al Estado de una educación en todos los niveles pertinente y de calidad, pero hoy sabemos que, como pueblos afrodescendientes, vamos a la minga del saber con las manos llenas, con mucho por compartir y con mucho que dar.

*Versos cantados:*

*Buenos días para todos, buenos días ¿cómo están? Al ritmo de nuestra cultura, es que quiero conversar. Al ritmo de nuestra cultura, de mi lindo litoral. Yo trabajo con el pueblo, buscando un cambio social, les digo que este proceso, lucha por la identidad, toíticos, toditos, toditos deben cantar, les digo que este proceso, lucha por la identidad.*

*Verso recitado:*

*Pongan cuidado señores, lo que les voy a contar, que esto que yo cuento es la memoria desde la comunidad. Me encontré un día a un amigo que se debía desplazar y le dijimos, marimba, bombo y cununo, contigo deben viajar, porque al puerto donde arrimes, tu cultura mostrarás. Y es que nosotros somos artistas, ¿Por qué vamos a mendigar?*

*Verso cantado:*

*Toititicos, toiticos, vamos a cantar, al ritmo, al ritmo, al ritmo del litoral, así como la partera, cuando un niño va a llegar, así como el curandero con su planta medicinal, así como un labradero, cuando se pone a labrar, toiticos, toiticos, vamos a cantar...*

*Verso recitado:*

*Me encontré un día a un amigo que se debía desplazar y le dijimos, marimba, bombo y cununo, contigo deben viajar, porque al puerto donde arrimes, tu cultura mostrarás y es que el afrodescendiente, con altura debe andar, es el regalo más grande que el Señor nos pudo dar y es que nosotros somos artistas ¿Por qué vamos a mendigar?<sup>33</sup>*

---

<sup>33</sup> La Escuela de Identidad Cultural “Sé Quién Soy” expresa su gratitud a Paola Jurado por su trabajo con El Parqués Intercultural, a María Helena Escobar y a Gaia Pagano por su labor de puente y articulación, todas del Instituto de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali; agradece también a la Universidad de Lewis Clark, a la Unesco y a muchas instituciones y personas con las que han podido colaborar. Finalmente agradece a Giovanni Sabatinni, estudiante de la maestría en Atención Humanitaria de University College Dublin, por escuchar sueños y esperanzas y tejerlos en un brazalete que desde hoy llevamos en el corazón.



## **Cátedra Afrocolombiana “Rogerio Velásquez Murillo”: una experiencia de interculturalidad en la Educación Superior convencional**

*José Antonio Caicedo Ortiz*

El presente artículo describe el proceso de implementación de la Cátedra Afrocolombiana “Rogerio Velásquez” en la Universidad del Cauca, propuesta que desde el 2014 ha venido funcionando como una acción de educación superior intercultural y de formación sociohumanística. Es de nuestro interés resaltar que la Cátedra Afrocolombiana se constituye en un espacio para la visibilización de los legados afrocolombianos, destacando sus logros, dificultades y posibilidades en el contexto de una nación multicultural en la que aún existen tremendos problemas de racismo que se manifiestan en la vida de las universidades convencionales.

### **La población afrocolombiana en el contexto regional**

De acuerdo con los datos del censo nacional del 2005, las poblaciones étnicas en Colombia se distribuyen a lo largo y ancho del país, con puntos de concentración que, si bien dan cuenta de la trayectoria histórica de los territorios étnicos, evidencia también una serie de cambios, mediante los cuales es posible inferir que las viejas imágenes de territorio, cultura y grupo étnico no son las mismas. De los 41.468.384 habitantes registrados en este censo, 1.378.884 se reconocieron como indígenas, lo cual representa el 3,4% de la población total; por su parte, 4.261.996 se reconocieron como afrocolombianos (10,5%), mientras que 4.832 personas se reconocieron como pueblo rom (0,01%). Estos datos indican que el 13,91% de la población se reconoce como perteneciente a un grupo étnico, según lo estipulado en los datos oficiales. Para el caso del departamento del Cauca, del total de su población, 1.182.787 personas, el censo referenciado reporta que 247.987 son indígenas, (21,50%); 256.042, son afrocolombianos (22,19%) y 1 es gitano (0%). Esto quiere decir que el 43,69% de la población total se reconoció perteneciente a un grupo étnico, dentro de estos, los afrocaucanos son mayoría. La población afrocaucana se encuentra en la costa pacífica, los valles interandinos del Patía y el Macizo, Tierradentro, el norte del Cauca y Popayán. Estos datos expresan la compleja realidad de dispersión geográfica de esta población, a raíz

de su presencia histórica en condición de esclavizados y su posterior inmersión en los principales oficios y labores de la economía colonial, como la minería, la agricultura y la ganadería hacendaria, al igual que las distintas acciones rebeldes de cimarronismo hasta la fundación de pueblos libres en el siglo XIX.

En el siglo XX, y en lo que va del siglo XXI, los indicadores socioeconómicos demuestran que las poblaciones afrocaucanas padecen los mayores problemas de marginalidad económica y exclusión social, dato seguramente comprensible como parte del racismo estructural que se instaló desde los tiempos coloniales de la empresa esclavista. En el caso del Cauca, los municipios con mayor presencia afro y que sobrepasan el 50% de la población total son: Buenos Aires, Suárez, Miranda, Caloto, Patía, Timbiqui, López de Micay, Guapi, Padilla, Villarrica y Puerto Tejada, entre los que se destacan las regiones Pacífica y Norte, con más del 84% en el municipio de Guapi y el 98% en Villa Rica.

### **La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, una estrategia educativa para combatir el racismo y la invisibilidad<sup>1</sup>**

En la década de 1970, intelectuales, maestros y líderes afrocolombianos manifestaron posiciones y acciones radicales frente al papel de la escuela y su influencia en los procesos de invisibilidad y reproducción del racismo en nuestro país. El antecedente más sobresaliente se presentó en Cali, en el contexto del Primer Congreso de la cultura negra de las Américas, celebrado en 1976, cuando figuras políticas y académicas de varias partes del mundo discutieron sobre la reivindicación de la herencia cultural africana en las Américas y las desigualdades materiales producidas por el racismo en este continente. Parte de estos debates analizaron el papel de la escuela en los fenómenos heredados de la esclavización.<sup>2</sup> En el discurso inaugural del congreso, el maestro Manuel Zapata Olivella se refería al asunto de la invisibilidad de la cultura negra en el ámbito educativo en los siguientes términos:

*Oficializar los Estudios de la Cultura Negra  
En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur Americana, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra*

<sup>1</sup> De ahora en adelante CEA.

<sup>2</sup> José Antonio Caicedo Ortiz, “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela”, *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 34, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, 2011, pp. 9-21.

*en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural.*

*En el ámbito panamericano de los estudios del negro, propondremos que los organismos regionales (OEA) y los internacionales (Unesco) patrocinen en el futuro a los Congresos de la Cultura Negra de las Américas al igual del ya existente para el estudio de los problemas del indio. Además, se hará énfasis en que la situación del negro es doblemente afligida. A la marginación cultural se suma el marginamiento social, ya que las comunidades negras se les mantienen en zonas incomunicadas ahondando las injusticias dejadas por la esclavitud y los primeros decenios de la vida republicana.<sup>3</sup>*

Es indudable la influencia que tuvieron los movimientos panafricanos y las luchas de la afrodiáspora en las movilizaciones afrocolombianas, no obstante, el proceso en Colombia fue marcando sus propios derroteros, los cuales se materializaron como política de reconocimiento en los años noventa con la promulgación de la Ley 70 de comunidades negras, máximo logro jurídico para las organizaciones afrocolombianas.

*Aunque muchos intelectuales y movimientos transcontinentales sirvieron de espejo a los procesos organizativos y de referentes conceptuales de la lucha “negra” en el mundo, fue el movimiento de la negritude de los poetas y literatos francófonos (Senghor, Damas y Césaire), la ideología por los derechos civiles norteamericanos, representadas en figuras como Martín Luther King y Malcom X y el pensamiento descolonizador de Franz Fanon, los que mayor incidencia tuvieron en los discursos producidos en torno a la negritud en Colombia. Una muestra de tal influencia radica en que el primer congreso de la cultura de las Américas fue dedicado a Leon-Gotran Damas: “poeta de la negritud.”<sup>4</sup>*

<sup>3</sup> Manuel Zapata Olivella, “El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura”, en: *Memorias Primer congreso de la cultura negra de las Américas*, Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas-Unesco Cali, 1998, pp. 19-21.

<sup>4</sup> José Antonio Caicedo, *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*, Popayán: SentiPensar Editores, 2013.

De ello da cuenta el surgimiento de diferentes grupos de estudio en algunas universidades, centros de investigación y publicaciones en revistas, entre otras estrategias encaminadas a difundir la cultura negra y sus luchas internacionales por los derechos civiles. Mención especial merece el círculo de estudios Soweto, surgido en Pereira, del cual formaba parte Juan de Dios Mosquera, quien más tarde se constituyó en uno de los fundadores del movimiento Cimarrón. En esta medida podemos afirmar que los estudiantes y profesionales de distintas ramas cumplieron una función política importante, al llevar a los centros educativos los ideales de luchas negras y afroamericanas en nuestro contexto.

Como reseñado por algunos investigadores, ciudades como Cali, Cartagena y Quibdó fueron epicentros de realización de eventos, congresos y seminarios, donde surgió un embrionario movimiento social afrocolombiano, uno de cuyos temas recurrentes fue el papel de la educación en los procesos de identidad étnica y cultural.<sup>5</sup> Las memorias producidas en relación con los discursos y las demandas políticas afrocolombianos durante los años setenta y ochenta contienen una serie de peticiones formales como la visibilización de la raíz africana en la educación básica y universitaria, a través de los Estudios de la Cultura Negra, como se los denominaba en ese momento; el acceso de estudiantes negros a las universidades, especialmente en las ramas de la Medicina y la Ingeniería; el reconocimiento de los derechos territoriales en las zonas baldías, y la reglamentación de instituciones de educación superior con perspectiva étnico-racial. Estos postulados constituyen la trayectoria histórica en relación con este tipo de exigencias del movimiento de la negritud, que solo parcialmente encontrarán trámite jurídico e institucional a inicios de los años noventa, una vez reformada la constitución colombiana de 1991. De este modo, podemos afirmar, sin lugar a dudas, que la lucha epistémica de la negritud ha contado con una larga duración anterior a las reformas legislativas de la década de 1990 y, por tanto, permite reconocer una insistencia histórica en el sistema educativo nacional. Por eso, estas expresiones organizativas y de militancia intelectual fueron la base de lo que en los años noventa se conoció como el Movimiento Social de Comunidades

<sup>5</sup> Daniel Garcés Aragón, *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*, Cali: Editorial Valformas Ltda., 2008. Jorge Enrique García Rincón, *Por fuera de la casa del amo. Insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX*, San Juan de Pasto: Editorial Universitaria, Universidad de Nariño, 2016. Elizabeth Castillo Guzmán, Jorge García Rincón y José Antonio Caicedo Ortiz, “La etnoeducación afrocolombiana. Aportes para una memoria del camino recorrido”, en: Elizabeth Castillo (comp.), *Hacia una agenda etnoeducadora para el suroccidente colombiano. Memorias Congreso Pedagógico Afrocolombiano*, Popayán: Samava Ediciones, pp. 15-29.

Negras, en el cual confluyeron líderes comunitarios, docentes, campesinos negros y pobladores urbanos, reivindicando su derecho a la tierra, a la participación política en las esferas institucionales y al conocimiento de su historia y cultura. Este último aspecto se cristalizó con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Lo anterior sugiere, entonces, pensar los antecedentes de la lucha afrocolombiana como un proceso de articulación entre las reivindicaciones y sus acciones desde los años setenta y sus conquistas más evidentes en los noventa, en una continuidad dispersa en distintas coyunturas que, si bien es cierto que han estado determinadas por factores políticos, económicos e ideológicos específicos, constituyen una lucha persistente que no puede ser leída como momentos distanciados o como acciones anecdóticas, sino que, por el contrario, representan discursos, prácticas y exigencias inscritas en problemas estructurales de larga duración.

#### De los Estudios de la Cultura Negra a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

El surgimiento de la CEA, jurídicamente reconocida en la década de 1990, es el resultado de una propuesta tres décadas anterior, cuando los militantes, intelectuales, profesionales, estudiantes y líderes negros ya habían dejado sentada la necesidad de afectar una de las formas del racismo epistémico a través del conocimiento de las culturas negras de América y del África en todos los niveles de la educación. También debe decirse que tanto el decreto reglamentario de la CEA como muchas otras conquistas de orden jurídico son, antes que nada, elementos constitutivos de la experiencia de la diáspora afrocolombiana y sus batallas contra los vestigios del colonialismo, como el racismo.

Conscientes del ocultamiento y la invisibilización producidos desde las prácticas del saber escolar en campos como las ciencias sociales, intelectuales, líderes y organizaciones afrocolombianas se dieron a la tarea de continuar la batalla política con el fin de incidir sobre los discursos y las representaciones reproducidos sobre los afrodescendientes por medio del racismo epistémico en la escuela. Por estas razones, la CEA es parte de las conquistas del Movimiento Social Afrocolombiano de los años noventa del siglo XX, que, sin embargo, no es posible entender sin estos procesos organizativos anteriores, los cuales militaron también por la visibilización de los conocimientos de la diáspora africana en el sistema educativo oficial.

*Recién a comienzos de los años ochenta, y especialmente en la década de los noventa en el contexto de la coyuntura política del cambio constitucional, es cuando surgen las condiciones de posi-*

*bilidad del discurso de la etnicidad afrocolombiana, discurso que, si bien ya se avizoraba en el Primer Congreso de las Américas, adquirió centralidad pública y carga ideológica con el advenimiento de la Constitución de 1991, desplazando su centro político y discursivo de la reivindicación racial al reclamo por los derechos territoriales y a la focalización étnica como grupo culturalmente diferenciado del resto de los componentes del país.<sup>6</sup>*

Aunque en la década del noventa el conjunto de derechos reconocidos se focalizó en la perspectiva de los derechos colectivos, otra parte de ese proceso mantuvo la preocupación por los viejos problemas del racismo, especialmente un tipo de racismo anclado en la esfera del conocimiento de la cultura nacional que se imparte en la educación oficial, mediante el cual la estereotipia y la invisibilidad constituían una herencia colonial. De este modo, las políticas del reconocimiento para las comunidades negras, como se definió al sujeto étnico afrocolombiano, llevaron a que el movimiento social no olvidara el corpus de derechos inscritos dentro del Estado multicultural, con el objetivo de incidir positivamente en el sistema educativo oficial, a través de una reforma en el currículo de las ciencias sociales escolares.

La puesta en vigencia de la Comisión Pedagógica Nacional y el conocimiento de esa compleja realidad del racismo dio lugar a la reglamentación del decreto 1122 de 1998, con el cual se estableció la obligatoriedad de la CEA, como una alternativa concreta para enfrentar el racismo escolar. En ese sentido, la reglamentación del 1122 puede ser interpretada como un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de diversidad étnica y cultural, pues el espíritu que contiene el decreto claramente incide en el conjunto de los lineamientos curriculares de la nación. También, como la primera intervención en política educativa por parte de las comunidades negras del país, que determina en su artículo 1:

*Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos atendiendo a lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.<sup>7</sup>*

<sup>6</sup> José Antonio Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo Guzmán, "Indígenas y afrodescendientes en la Universidad Colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras", *Cuadernos Interculturales*, N° 10, Universidad de Valparaíso - Centro de Estudios Interculturales, 2008, pp. 62-90.

<sup>7</sup> Decreto 112 del 18 de junio de 1998, Ministerio de Educación Nacional.

De esta manera se otorgó el carácter de obligatoriedad en todos los centros educativos del país, tanto públicos como privados, mandato que, si bien ha abierto las condiciones de posibilidad para su implementación, no constituye una prenda de garantía; y por el contrario ha sido el tesón y la convicción de algunos docentes lo que ha impulsado su implementación, en condiciones solitarias en muchos casos. Ahora bien, es claro que la obligatoriedad de la CEA en el sistema educativo nacional dio lugar a un proceso sin antecedentes en las políticas curriculares del país, al incluir el conocimiento y estudios de la afrocolombianidad, su historia y su cultura, en la política oficial de conocimiento. Posteriormente, el Plan Nacional de Desarrollo para las Comunidades Negras formulado para el período 2002-2006 estableció "el desarrollo de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo Nacional, en la búsqueda de la consolidación de una educación pertinente para estas poblaciones y para el desarrollo del multiculturalismo de la nación", lo cual constituía un asunto de vital importancia.

Reconocimientos jurídicos como los mencionados anteriormente materializaron una larga etapa de lucha política, intelectual y organizativa, llevada a cabo por individuos y colectivos a lo largo del siglo XX. En términos generales, se podría decir que en sus comienzos fueron dos las principales apuestas políticas y pedagógicas de la CEA, a saber: en primer lugar, persistir en la lucha contra la invisibilización histórica del negro y su exclusión en el presente, pero, en este caso, focalizando esa lucha en el sistema escolar nacional y, en segundo lugar, combatir el racismo epistémico promulgado por la concepción homogenizante de la escuela colombiana, es decir, representaciones y discursos estereotipados que circulan en condiciones de saberes escolares y que, dado su lugar de enunciación, producen el efecto de conocimiento socialmente legitimado.

En consecuencia, la CEA devino un mecanismo concreto para combatir las diferentes expresiones del racismo escolar como escenario reproductor de prácticas y representaciones negativas sobre los afrodescendientes. En ese sentido, la lucha contra el racismo y la invisibilidad representó los objetivos políticos, epistémicos y pedagógicos propuestos inicialmente, que se expresaron en los lineamientos curriculares de 1999 producidos por la Comisión Pedagógica Nacional y asumidos como parte de la política nacional por el Ministerio de Educación Nacional.

Atendiendo a lo señalado, la CEA debe entenderse como una estrategia que implica un cambio estructural en el sistema escolar, que, si bien requiere un esfuerzo de largo aliento —que hasta ahora ha mos-

trado muchas dificultades y no ha logrado del todo sus objetivos esenciales debido a múltiples factores—, también es necesario reconocer los efectos “colaterales” que han resultado de este proceso que hoy completa 13 años de existencia formal y que, considero, ha suscitado procesos relevantes para entender su incidencia más allá de lo que se estableció jurídicamente.

### **La Cátedra Afrocolombiana “Rogerio Velásquez Murillo”<sup>8</sup> en la Universidad del Cauca**

Uno de los fundamentos pedagógicos de la CEA es la visibilización de los legados afrocolombianos, a través de la enseñanza de los saberes expertos sobre la cultura y la historia de lo que hoy reconocemos como la diáspora africana; esto con el fin de combatir la negación de la memoria histórica de los afrocolombianos en la historia nacional. Siguiendo este principio, en el año 2014 —en el marco del concurso de méritos para docentes afrocolombianos, impulsado por el Consejo Superior de entonces— se propuso la implementación de esta cátedra, como una manera de rescatar del olvido al primer antropólogo profesional afrocolombiano, don Rogerio Velásquez,<sup>9</sup> graduado en el final de la década de 1940 en el Instituto Etnológico del Cauca. Su obra —poco difundida y olvidada— es la obra de uno de los pioneros de los estudios afrocolombianos y esto nos llevó a llamar la CEA en su homenaje.

Desde sus comienzos, la CARVM fue concebida como un espacio de socialización política y una apuesta académica que permitiera, desde la Universidad del Cauca, difundir para la región y para el país el conocimiento de las trayectorias afrocolombianas en sus múltiples aristas. Como espacio de formación pretende que los jóvenes universitarios y la comunidad académica en general conozcan y comprendan la influencia del mundo africano en nuestra historia cultural, social y política y, de este modo, generar espacios de sensibilidad de cara a combatir el racismo, las diferentes formas de discriminación y la xenofobia, al abrir espacios de reflexión y encuentros que contribuyan al

---

<sup>8</sup> De ahora en adelante CARVM.

<sup>9</sup> Primer etnólogo negro profesional de esta disciplina en Colombia, nació el 9 de agosto de 1908. Una vez terminados sus estudios de secundaria, Rogerio Velásquez se trasladó a Popayán para cumplir su sueño de ser antropólogo, y en abril de 1946, junto a 24 alumnos más, ingresó como estudiante al Instituto Etnológico del Cauca, siendo el primer y único negro que hizo parte de la generación fundante de la etnología universitaria en el suroccidente colombiano. En junio de 1947 terminó sus estudios de segundo año y en junio de 1948 obtuvo el título de etnólogo con un trabajo sobre “Etnografía (biográfica) y folklore del Chocó”. Durante su estancia en Popayán publicó, en la Revista de la Universidad del Cauca, “Biografía de un negro chocono”.

fortalecimiento de la democracia y la paz y a posibilitar mejores relaciones de convivencia y tolerancia.

De este modo, la CARVM se ha venido consolidando como un espacio concreto de diálogos interculturales, un escenario de debate y acercamiento de las distintas facultades en torno a la reflexión de las afrocolombianidades, sus fenómenos históricos y contemporáneos, con lo cual la Universidad del Cauca es pionera en implementar la CEA en el ámbito de las políticas del reconocimiento y de los procesos curriculares en la educación superior. Creemos que esta es una oportunidad excepcional para contribuir como institución de educación superior a fortalecer las relaciones interculturales en la universidad y en la región.

La CEA se ha venido desarrollando a través de dos modalidades y una tercera en construcción. La primera es la oferta a través del Programa de Formación Social y Humanística –FISH–,<sup>10</sup> como electiva de formación para estudiantes de todos los pregrados de la Universidad, cuyo objetivo central ha sido contribuir desde una propuesta introductoria al componente humanístico, teniendo en cuenta la perspectiva afrocolombiana en los procesos de formación profesional de la Universidad del Cauca.

El componente FISH buscó, desde su instauración, aportar al desarrollo de la misión y la visión de la Universidad, partiendo de entender la formación social y humana, desde una perspectiva integral, como un componente sustancial de la formación profesional en todas las áreas del conocimiento. Por medio de tres áreas: Sociedad, Arte, Lenguaje y Cultura; Sociedad, Ética y Política; y Sociedad, Ciencia y Tecnología ha constituido una plataforma de formación integral de los futuros profesionales. La CARVM se ha venido desarrollando semestralmente como un eje transversal de las tres áreas, con el fin de que los estudiantes no solo se acerquen a la afrocolombianidad como una experiencia de conocimiento, sino como una experiencia de socialización política, cuyo fundamento ético y pedagógico es disminuir las valoraciones prejuiciosas con las que convive la comunidad académica y las relaciones discriminatorias cotidianas hacia la población negra al interior de la universidad, pues es un hecho evidente que el racismo hace parte de la vida universitaria en distintos ámbitos.

<sup>10</sup> Atendiendo a las directrices del Ministerio de Educación Nacional establecidas en el Decreto 2566 de 2003, la Universidad del Cauca se compromete a propiciar un ambiente adecuado para la formación social y humanística, entendida como la articulación entre teoría y realidad, hecho por el cual se reglamentó, mediante el Acuerdo 004 del 16 de agosto de 2006 emanado por el Consejo Académico, el Componente de Formación Integral Social y Humanística (FISH) como una parte fundamental y transversal de los currículos de sus programas de pregrado.

La segunda modalidad de implementación es la realización del seminario anual Cátedra Afrocolombiana “Rogerio Velásquez”, en el marco de la conmemoración del día de la afrocolombianidad,<sup>11</sup> espacio abierto a la comunidad en general que se ha venido consolidando como uno de los pocos espacios que la universidad del Cauca ofrece de modo permanente al público de la ciudad, con el fin de debatir y reflexionar los distintos aspectos históricos y coyunturales de las poblaciones afrocolombianas.

La Universidad del Cauca ha venido gestionando procesos importantes en la lucha por reconocer y valorar las diferentes expresiones de la diversidad, dentro de las cuales la afrocolombianidad y la afrocaucanidad han encontrado un lugar de visibilización de sus expresiones culturales, estéticas e intelectuales.

Dentro de esta apuesta se encuentra la CARVM, cuyo objetivo central ha sido la creación de un espacio permanente de discusión abierto y pluralista donde debatir diversos asuntos relacionados con la afrocolombianidad.<sup>12</sup>

### **Logros y dificultades**

Es claro que las acciones orientadas a combatir el racismo y la invisibilidad en la educación superior requieren de un proceso estructural que afecte de modo sistemático la vida de una institución, cuyo origen histórico se ampara en su propia autorreferencia eurocéntrica y excluyente. Somos conscientes de que los esfuerzos adelantados son mínimos, comparados con la magnitud de los retos que tiene la educación superior de cara al posconflicto y la paz en Colombia. La Uni-

---

<sup>11</sup> Mediante la ley 715 del 27 de diciembre del 2001, el Congreso decretó el 21 de mayo como el Día Nacional de la Afrocolombianidad, con el propósito de sensibilizar al conjunto de la población colombiana sobre la tolerancia, el respeto y la valoración de la historia, la culturas, el arte y el pensamiento provenientes de las tradiciones afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales que hacen parte integral de nuestra nacionalidad. Es sabido que en Colombia la población de origen africano padece todavía los estragos producidos por la esclavitud, donde problemáticas como el racismo, la exclusión social y la falta de oportunidades laborales y de acceso a las esferas del poder resultan rasgos derivados de este flagelo histórico. A través de un proceso de lucha permanente desde los tiempos coloniales, los descendientes de africanos vienen organizándose para hacer vales sus derechos negados históricamente. La conmemoración de la afrocolombianidad es parte de las conquistas adquiridas por los procesos organizativos políticos afrocolombianos, como parte de su batalla por el reconocimiento y la identidad en el marco del Estado multicultural. En ese sentido, esta conmemoración representa una oportunidad para que todo colombiano no solo conozca y valore la raíz de la diáspora africana en nuestro país, sino también que se sienta parte de nuestra condición mestiza.

<sup>12</sup> Este seminario que empieza a formar parte de la oferta unicaucana hacia la comunidad ha contado en sus tres versiones con el apoyo de la Vicerrectoría de Cultura.

versidad debe ser parte fundamental para la construcción de un nuevo país. Echando mano de las conquistas logradas por organizaciones afrocolombianas, líderes, maestros e intelectuales afrocolombianos y actores solidarios con estos procesos hemos implementado la CEA en el contexto de la universidad pública, convencidos de que se trata de un primer paso en la interculturalización de nuestra educación superior. En tal sentido, la Cátedra se ofrece de manera abierta y en el marco de la formación sociohumanística a la que tiene derecho todo estudiante universitario. Los seis cursos que se han impartido en estos tres años han reunido a más de 160 jóvenes de todos los programas y Facultades en torno a temas que de ninguna otra forma podrían haber trabajado como parte de su preparación profesional. Al mismo tiempo, la realización de los seminarios ha sido una oportunidad para ampliar la idea intercultural de la Cátedra como una experiencia de universidad-comunidad.

Medir los logros de un proceso joven es muy arriesgado, pero efectivamente el hecho de tener estudiantes de todos los programas semestralmente ha contribuido a que muchos de ellos cambien sus percepciones sobre la gente negra y que fundamentalmente transformen los modos discriminatorios como se venían relacionando con sus compañeros afrocolombianos en la universidad. Por otro lado, el hecho de que la Universidad del Cauca abra un espacio para los actores comprometidos con la afrocolombianidad en la ciudad es un logro importante, pues esto contribuye a que la comunidad no vea en la universidad una institución que solo se dedica a investigarlos como objeto, sino también que exprese su solidaridad concreta a través de espacios permanentes de reflexión, teniendo como protagonistas a los mismos actores afrocolombianos. Estos logros representan apuestas concretas hacia la construcción de una universidad menos racista, excluyente y prejuiciosa.

Otro de los impactos más satisfactorios es que ahora mismo este proceso ha motivado la realización de una investigación que pretende valorar, con los participantes de este proceso, su visión sobre el racismo y la discriminación en el mundo universitario y la importancia de contar con este tipo de programas formativos donde convergen jóvenes mestizos, indígenas y afrocolombianos que en un futuro inmediato serán profesionales con capacidad de valorar y respetar la diversidad étnica y cultural.

Finalmente, hay que decir que uno de los mayores anhelos de don Manuel Zapata Olivella estaba en el cultivo de la memoria de la africanía como parte de la historia cultural colombiana. En ese sentido, la Cátedra Afrocolombiana “Rogerio Velásquez Murillo” intenta materia-

lizar un aspecto concreto de esta utopía mediante el currículo oficial y, de ese modo, otorgar a estos temas el mismo valor que tienen asignaturas propias de las disciplinas fundantes de las profesiones. En memoria de don Manuel y de don Rogerio, este proceso es también un ejercicio de memoria política y cultural al interior de la Universidad.

## Referencias

- CAICEDO ORTIZ, José Antonio, “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela”, *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 34, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá: Facultad de Educación, 2011, pp. 9-21.
- ..., *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*, Popayán: SentiPensar Editores, 2013.
- CAICEDO ORTIZ, José Antonio y Elizabeth Castillo Guzmán, “Indígenas y afrodescendientes en la Universidad Colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”, *Cuadernos Interculturales*, N°10, Universidad de Valparaíso-Centro de Estudios Interculturales, 2008, pp. 62-90.
- CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth, Jorge García Rincón y José Antonio Caicedo Ortiz, “La etnoeducación afrocolombiana. Aportes para una memoria del camino recorrido”, en: Elizabeth Castillo (comp.), *Hacia una agenda etnoeducadora para el suroccidente colombiano. Memorias Congreso Pedagógico Afrocolombiano*, Popayán: Samava Ediciones, pp. 15-29.
- GARCÉS ARAGÓN, Daniel, *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*, Cali: Editorial Valformas Ltda., 2008.
- GARCÍA RINCÓN, Jorge Enrique, *Por fuera de la casa del amo. Insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX*, San Juan de Pasto: Editorial Universitaria - Universidad de Nariño, 2016.
- ZAPATA OLIVELLA, Manuel, “El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura”, en: *Memorias Primer congreso de la cultura negra de las Américas*, Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas-Unesco Cali, 1998, pp. 19-21.



ECUADOR



## **Politización de la Educación Superior en Ecuador: mujeres indígenas y acceso**

*Alexandra Paulina Quisaguano Mora*

A la luz de los planteamientos de Charles Tilly, realizaré un análisis de la incidencia del acaparamiento de oportunidades que tienen las mujeres indígenas cuando acceden a la universidad. Realizaré una descripción de varias estadísticas a nivel nacional para cuestionar la ausencia de las mujeres indígenas en el acceso a la educación superior y entender cómo el problema del acceso (o no) a la universidad explica la desigualdad. En esta línea de discusión, enfatizaré la definición de las desigualdades y cómo influye en el acaparamiento de las oportunidades para identificar los pares categoriales, y conocer cómo el tema de la participación de las mujeres en las comunidades ayuda al proceso de formación de redes y de acceso a la universidad.

A partir de las constituciones estatales, planes de modernización y reglamentos institucionales, que señalan el acceso a una educación superior pública, gratuita e inclusiva, se han realizado una serie de implementaciones alrededor de la política pública en la educación superior de América Latina, durante los últimos años. En el Ecuador, desde el 2011, se construyó el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, que “garantiza el acceso y la democratización de la educación en las instituciones de educación superior”. De ahí que se hayan implementado una serie de políticas de acción positiva para que los grupos “históricamente excluidos”—entre ellos, los grupos de los pueblos y nacionalidades indígenas, personas que reciben el bono del desarrollo humano, personas con discapacidades— tengan acceso a la educación superior.

Según las estadísticas de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt, 2013), el acceso a la educación superior de las poblaciones indígenas es menor; se registra el 14,5% en la tasa neta de matrícula universitaria y todavía no se visibiliza el acceso de las mujeres indígenas. Aunque exista un reconocimiento del acceso a la educación superior de las “poblaciones históricamente excluidas”, también se observa que la población indígena tiene el porcentaje más bajo en el acceso al nivel de instrucción superior en relación al resto de la población, incluso de los “excluidos”.

Si se analizan los cambios en el ámbito educativo, se distingue que la educación superior para la población indígena comprendida entre los 18 y 24 años

*ha pasado de 3% en el año 2001 al 4,9% en el 2010, un aumento de 2 puntos, mientras que los porcentajes de los y las jóvenes mestizos/as pasaron del 14% al 21,5%. La distancia entre los dos grupos en el 2001 fue del 11%, mientras que en el 2010 fue del 16,6%. (Amaluís, 2012:119-120).*

Las cifras que proporciona el Consejo de Desarrollo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe) evidencia que el 4,9% de indígenas, el 6,8% de montubios, el 9,2% de afrodescendientes, el 21,2% de mestizos y el 25,4% de blancos mayores de 17 años acceden al nivel de instrucción superior (Codenpe, 2012). Aunque los datos estadísticos entre las diversas fuentes muestran sus diferencias numéricas, el acceso a la educación superior de las poblaciones indígenas sigue siendo minoritario y el de las mujeres no se visibiliza.

Según la Unesco (2012), los grupos de población étnicos (indígenas) demuestran los niveles más bajos de escolaridad, lo cual continúa evidenciando un alto nivel de exclusión en los sistemas educativos de la región, que finalmente se expresa en uno de los mayores obstáculos para incluir a los estudiantes en la educación superior. Las desigualdades sociales se dan con diferentes trasfondos históricos, pero con herencia de desigualdad racial y bajos ingresos para un grupo menor de personas que no se ha podido educar a pesar del avance en las políticas públicas estatales (Unesco, 2012).

Además de las diferencias en las necesidades de vida, culturales y sociales de los grupos étnicos, el denominador común es el rezago socioeconómico en relación con los niveles alcanzados de escolaridad. La inclusión, la pertinencia de la experiencia educativa, el abandono, la repetición o la calidad de los resultados obtenidos por estos grupos están relacionados con la desigualdad; el capital cultural, cognitivo y de conocimiento; las competencias y las aptitudes necesarios para proseguir, mantenerse y terminar estudios superiores, como precondition a la ubicación en el trabajo y a un salario con el que puedan superar la condición previa de carencia y, con ello, optar entre las diferentes posibilidades de oportunidades de vida en la sociedad (carreras, profesiones, etc.) que se experimentan en términos de su participación en la educación, la actividad económica y el ámbito político-social.

### ¿Por qué saber que el acceso (o no) a la educación superior explica la desigualdad?

El acceso a la universidad implica desigualdades porque hace una diferencia entre aquellos que posiblemente pueden tener acceso al conocimiento y, de ahí, acceso a redes laborales. Los que no acceden a la universidad están limitados a buscar otras alternativas de vida que no sean precisamente las del conocimiento, pero que garantizan otras formas de producción, como por ejemplo el comercio. Evidentemente, la universidad cuenta con un proceso institucional que garantiza el acceso sistemático a una estructura laboral organizada y con una remuneración que justifica la escala de la matriz productiva. Es decir, la universidad garantiza la formación de profesionales para que puedan desenvolverse en la matriz productiva de una nación o estado.

Si bien la educación provee un mejor acceso de oportunidades, también implica otro tipo de segregaciones secundarias o discriminaciones raciales o de género para las mujeres. Vale preguntarse: ¿cómo el acaparamiento de oportunidades remarca las desigualdades en los procesos educativos de las mujeres indígenas? ¿Cómo se constituyen las redes de acceso en la configuración de las relaciones sociales?

Si bien el Estado, a través de sus políticas, asume que el problema del acceso obedece a un tema de falta de recursos que tienen los ciudadanos para acceder a la universidad y ha creado un sistema de admisión para que se “democratice el ingreso de las poblaciones históricamente excluidas”, no se han analizado las limitaciones sociales estructurales que impiden a los sujetos ingresar a las universidades y es el tema de las desigualdades, en el que se deben identificar las categorías para analizar la persistencia de las desigualdades y su dinámica.

En términos histórico-culturales, el abordaje de las desigualdades persistentes abre un camino para desnudar las principales características compartidas por determinados grupos humanos, veladas por fisuras efímeras que conciernen a la discriminación o a la diferencia basadas en la raza, clase social o género, pero que, en ocasiones, se manifiestan como rasgos esenciales. Las desigualdades persistentes son capaces de interrogar e interpretar los modos en los cuales, históricamente, distintas sociedades y culturas han reproducido (y tolerado, ignorado, impugnado, alterado) inequidades que han tomado formas diversas para asegurar su permanencia durante su largo recorrido. De ahí que

*[...] las grandes y significativas desigualdades en las ventajas que gozan los seres humanos corresponden principalmente a diferencias categoriales como negro/blanco, varón/mujer,*

*ciudadano/extranjero o musulmán/judío más que a diferencias individuales en atributos, inclinaciones o desempeños.*  
(Tilly, 2000: 21).

En el ámbito de la educación superior y la política pública, el tema de las desigualdades se entiende desde los mecanismos de inclusión y exclusión de los sujetos. De ahí que la inclusión puede ser entendida como una línea de acción que busca garantizar la igualdad de acceso a la ciencia, educación y cultura de algunos grupos sociales que han sido minorizados por distintas razones; pero también como un marco de gestión, de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias de las políticas y prácticas de las instituciones de educación superior. La noción de equidad imperante en las políticas educativas desde hace veinte años ha sido la inclusión de los sectores más pobres a la educación puesto que, según este enfoque, las personas en situación de pobreza serían las menos favorecidas de la sociedad.

El problema de las desigualdades sociales y la equidad en la educación superior no se agota en la exclusión del acceso y permanencia en ella de las clases sociales más carentes de capitales. Los ordenamientos de género y étnico-raciales, las diferencias de origen cultural, la situación de desplazamiento o discapacidad también tienen efectos incuestionables en la experiencia educativa. Es importante considerar, además, que en los procesos sociales existen dispositivos históricos de colonización y segmentación que determinan la permanencia de profundas desigualdades sociales y de representaciones culturales negativas sobre aquellos que, como colectivo, se han percibido como diferentes y han sido excluidos del acceso y permanencia en los espacios de educación superior. No se puede desconocer el hecho de que las diferencias de género y sexualidad, de etnia/raza y de discapacidad están muy lejos de ser irrelevantes y se fundan en jerarquías y poderes desiguales.

El trabajo de Tilly se enfoca en el estudio de las relaciones o vínculos sociales que generan desigualdades en pares categoriales como mujer/hombre, ciudadano/extranjero, aristócrata/plebeyo, entre otros, y que perduran a lo largo de una carrera, una vida y una historia organizacional. La teoría de Tilly puede ser definida como un tipo de estructuralismo combinatorio, que consiste en concebir las estructuras sociales no como entidades en sí mismas, sino como producto de las acciones e interacciones transaccionales de los individuos. Esta combinación parte de un mapeo de formas elementales que son, por un lado, configuraciones de relaciones sociales como las organizaciones, donde la inequidad es construida dentro y a través de

ellas y, por otro lado, de mecanismos generadores de inequidad como la explotación, el acaparamiento de oportunidades, la emulación y la adaptación. Según Tilly, los mecanismos de explotación y acaparamiento de oportunidades son los elementos básicos para la estabilización de este sistema de desigualdades categoriales, ya que se generan ventajas permanentes a ciertas personas en el acceso a recursos escasos y se limita o excluye a otros como una forma de aseguramiento de este proceso. Es decir, la desigualdad es un mecanismo funcional y eficiente para que en un sistema se produzcan permanentemente la explotación y el acaparamiento de oportunidades, que se convierten en atributos frecuentes que (aunque inadvertidamente) se establecen en las relaciones sociales.

La desigualdad social depende abundantemente de los pares categoriales, por medio de los cuales se establecen sistemas de exclusión, cierre o control social (Tilly, 2000:21); uno de los pares categoriales que se pueden identificar en el acceso de las mujeres indígenas a la universidad son las mujeres indígenas universitarias y las mujeres indígenas no universitarias y, entre aquellas mujeres indígenas universitarias, es importante señalar las redes que se han construido para acceder a esos espacios de conocimiento, que aparentemente no se logra visualizar en las mujeres indígenas no universitarias, pero que también han generado otras redes que no han sido las redes de conocimiento universitario.

La creación de categorías de pares desiguales se atribuye a un mecanismo crucial como es el acaparamiento de oportunidades, que se apoya a menudo en categorías étnicas cuyos miembros refuerzan su control sobre los recursos acaparados por medio de su capacidad de incluir o excluir a otros integrantes en relación con la lengua, el parentesco, el cortejo, el matrimonio, la vivienda, la sociabilidad, la religión, la vida ceremonial, el crédito y el padrinazgo político (Tilly, 2000:166). Las desigualdades por raza, género, etnia, clase, edad, ciudadanía, nivel educacional y otros principios de diferenciación aparentemente contradictorios se forman mediante procesos sociales similares. La gente establece sistemas de desigualdad categorial fundamentalmente por medio del acaparamiento de oportunidades, que se convierte en un mecanismo causal y que actúa cuando los miembros de una red categorialmente circunscripta ganan acceso a un recurso que es valioso, renovable, está sujeto a monopolio, respalda las actividades de la red y se fortalece con el *modus operandi* de esta.

En el caso de las mujeres indígenas que acceden a la universidad, se trata de mujeres que tienen un capital cultural mucho más amplio, porque sus familiares tienen contacto con personas extranjeras por el

hecho de ser comerciantes y dominan otros idiomas para intercambiar diálogos, ideas y prácticas culturales diferentes, e incluso las mujeres vienen de otros procesos de participación comunitaria; muchas de ellas han sido lideresas en sus comunidades o sus familias. Solamente pensar en el acceso a otros idiomas, preferentemente el inglés, implica que se abren otros espacios de conocimiento y de intercambio cultural para las mujeres indígenas que estudian en las universidades. Si el acaparamiento de oportunidades reproduce y remarca las desigualdades sociales, las mujeres indígenas que acceden a las universidades se encuentran en desventaja con respecto a los hombres indígenas que ingresan a las universidades, con respecto a las mujeres en general que también ingresan a las universidades y posiblemente tengan algo de ventaja sobre las mujeres indígenas que no acceden a las universidades.

Evidentemente, la estructura social es la que remarca esas desigualdades sociales. Me estoy preguntando si el acaparamiento de oportunidades avanza como categoría para analizar a las mujeres indígenas que no acceden a la universidad frente a las que acceden: es verdad que tienen privilegios pero dentro de los pares categoriales existen desigualdades y las desigualdades permanecen. Quizá el par categorial sea en relación con los hombres indígenas, pero ellos también viven desigualdades; o tal vez dentro de las mujeres indígenas que acceden a las universidades se ubican las mujeres que tienen habilidades para ser lideresas, pero qué sucede con aquellas que no pueden o que no nacieron en familias de comerciantes para relacionarse con redes de acceso.

El acaparamiento de oportunidades carga su propio bagaje histórico y los problemas organizacionales recurrentes conducen a soluciones estructurales paralelas; de ahí que el acaparamiento de oportunidades se rige por otras organizaciones menos poderosas que se articulan para favorecer el establecimiento de categorías desigualmente retribuidas. La creación de categorías internas y su asociación con categorías externas incorporan la desigualdad persistente a las organizaciones y las vincula a las redes de una manera que favorece su reproducción e incluso su transmisión a nuevos miembros de las categorías (Tilly, 2000: 167- 180). Es importante considerar que cuando Tilly (2000: 23) se refiere a la organización, hace referencia a

*todo tipo de conjuntos bien circunscriptos de relaciones sociales en las que los ocupantes de por lo menos una posición tengan derecho a comprometer recursos colectivos en actividades que atraviesan las fronteras. Entre las organizaciones se cuentan los grupos de parentesco corporativos, los hogares, las sectas religiosas, las bandas de mercenarios y muchas comunidades locales.*

En este análisis están las mujeres indígenas universitarias y la desigualdad persistente surge en ellas; todas incorporan en algún momento distinciones categoriales originadas en organizaciones inmediatas.

El grupo de hombres y mujeres indígenas en el Ecuador se puede considerar como una organización en la que existe un mecanismo de desigualdad categorial, el acaparamiento de oportunidades, que se manifiesta en la escolarización de las mujeres indígenas; en este caso, en las mujeres indígenas que acceden a la universidad y aquellas que no acceden a la universidad. Entre las creencias sobre las mujeres indígenas que acceden a la universidad, está la capacidad de relacionarse con culturas norteamericanas o europeas. Y el imaginario social de que los indígenas quichuas de Otavalo, por ser comerciantes en su mayoría, tienen mayor facilidad para socializar con otros grupos que no sean de su mismo grupo indígena. Uno de los relatos de varias mujeres indígenas otavaleñas asume que conocer “otras culturas” es una ventaja para superarse y no encerrarse en sí mismas. Situación que no ocurre generalmente con las mujeres indígenas universitarias que provienen de Cotopaxi, de Chimborazo e incluso de Morona Santiago, porque no provienen de familias comerciantes y sus interacciones obedecen más a la participación comunitaria y liderazgo.

Mercedes Prieto (2005) sostiene que las mujeres indígenas tienen sobrecarga de trabajo y desigualdad en el acceso a los recursos (tierras, salarios). Y la educación, la pertenencia a familias de prestigio, el conocimiento y la revalorización de su grupo étnico, así como el protagonismo en organizaciones aparecen como las fuentes de poder para que desarrollen su liderazgo. Da cuenta de una configuración de distintos tipos de liderazgo femenino y resalta que el accionar político de las mujeres indígenas se enfoca en la problemática étnica. Mientras, los temas centrados en la desigualdad de género aún continúan relegados en las mesas de discusión del movimiento indígena. Prieto (1998) considera también que la educación es un elemento que ha permitido el liderazgo de las mujeres indígenas y su inserción en la política. Así, también Sarah Radcliffe (2010) sostiene que los viajes que realizan las lideresas son factores que han permitido a las mujeres indígenas repositionarse en una nación que está marcadamente estructurada alrededor de las desventajas de género, raza e ingresos económicos.

Por lo tanto, los análisis estructurales e institucionales de las relaciones aclaran y enfatizan la significación de la cultura en la vida social. La cultura se entrelaza incesantemente con las relaciones sociales; cultura y estructura son simplemente dos abstracciones convenientes de la misma corriente de transacciones. Las desigualdades sociales no tienen que ver con las decisiones, tienen que ver con la complejidad de la

estructura social. La producción de la desigualdad persistente se debe a que actúa en los dominios de la experiencia colectiva y la interacción social. La ampliación de los análisis relacionales dentro del estudio de la desigualdad social no niega la existencia de individuos o efectos en el nivel individual. Sin embargo, sí coloca los procesos individualistas en su contexto organizacional. Por último, desafía cualquier ontología que reduzca todos los procesos sociales a las acciones dependientes de los sentidos de las personas individuales (Tilly, 2000:37- 47).

### **Conclusiones**

En términos de Tilly, existe una desigualdad persistente entre las mujeres indígenas que ingresan a la universidad y aquellas que no acceden, porque se desarrolla un mecanismo de desigualdad a través del acaparamiento de oportunidades. En las mujeres indígenas que acceden a la universidad existe otro par categorial: con las mujeres indígenas universitarias que tienen y no tienen contacto con los extranjeros se hace una diferencia cultural: las “mujeres indígenas de la sierra norte” y “las mujeres indígenas de la sierra sur”. Las mujeres universitarias de Otavalo, por su capital cultural, responden a la formación de redes y contacto con extranjeros, porque sus familias son comerciantes; de ahí surge el imaginario social de que entre las mujeres indígenas del norte y las mujeres indígenas del sur hay diferencias: a las del norte les dicen que son “comunicativas”, participan más mientras que a las mujeres del sur les dicen que son “sumisas”.

Habría que indagar si ese imaginario ha formado algún tipo de red entre las mujeres indígenas universitarias para entender otros pares categoriales. Personalmente, tengo inquietudes frente a esta construcción subjetiva porque he trabajado con mujeres indígenas de la sierra centro y sur que son maestras de educación intercultural bilingüe básica y, aunque la mayoría de ellas son profesionales a través de sus estudios a distancia, son lideresas comunitarias y tienen influencia en las decisiones de sus comunidades (sería importante pensar en estas mujeres indígenas que tienen un acaparamiento de oportunidades puesto que son profesionales, maestras; dominan la escritura en castellano y quichua; pero tienen diferencias fonéticas en el dialecto castellano quichua que no les favorece en relación con los hombres indígenas).

Sin embargo, me queda la duda de si realmente existe acaparamiento de oportunidades en un grupo totalmente pobre cuyos niveles de acceso son muy pocos. ¿En qué medida este derecho a la educación se convierte en acaparamiento de oportunidades, precisamente de mujeres indígenas que viven en condiciones de desigualdad social por

ser mujeres, indígenas y pobres? Si bien tuvieron las oportunidades de vincularse con organismos de participación comunitaria y esos espacios las dotaron de capital cultural y redes, ¿cómo se puede visualizar el acaparamiento de oportunidades? Quizá la responsabilidad cae sobre el sistema educativo y político, sobre cómo está diseñado, porque, al igual que las mujeres mestizas, las mujeres indígenas todas deberían tener la oportunidad de ingresar a la universidad, más allá de las limitaciones por condiciones de género, raza o etnia. Parecería que aquí estamos hablando de que las mujeres indígenas que tuvieron la oportunidad de vincularse con procesos de participación política en sus comunidades tienen más ventajas de salir de la pobreza y asociarse a redes de cualquier índole que las mujeres que no tuvieron la oportunidad de vincularse con organizaciones de participación política, talleres, catecismo, etc. En la Agenda de mujeres indígenas de Chimborazo (2014), se manifestaron abiertamente: “nosotras queremos que nuestras hijas y nuestros hijos no sean analfabetas como nosotras y queremos que se vayan a la universidad”. Implica que las mujeres indígenas necesitan ingresar a la universidad y las redes de acceso deberían ser más democráticas.

El Estado ha construido, mediante sus políticas de acción afirmativa, estrategias para acercar esas brechas pero, por lo visto en las estadísticas, esto no basta: existen otros factores culturales, étnicos, institucionales, económicos que influyen en el proceso. Si bien el acceso de las mujeres indígenas a las universidades se convierte en un proceso de lucha por significados ante un sistema social, económico, político y educativo dominante, el acaparamiento de oportunidades a través de las redes de acceso a la universidad por parte de las mujeres indígenas se puede convertir en esa combinación de redistribución económica y el reconocimiento para la justicia social que plantea Fraser porque, de alguna manera, esa disputa entre el reconocimiento y la distribución necesita de la participación de las mujeres indígenas. Aunque no todas pueden acceder a la universidad, son las redes de acaparamiento de oportunidades las que visibilizan esas desigualdades persistentes o esa injusticia social que se encuentran en las estadísticas ausentes. Fraser (2008) asume que se necesita de un marco global de referencia que englobe tanto la redistribución como el reconocimiento, con el fin de combatir la injusticia en ambos frentes; las demandas al Estado no son suficientes, porque es importante la participación de la ciudadanía. De ahí que las redes, a pesar de que generan un acaparamiento de oportunidades, ayudan a generar una lucha de significados para evidenciar la invisibilidad y el acceso a esos espacios que son aparentemente exclusivos. Por otro lado, las políticas de acción afirmativa y de cuotas

no tendrán efecto mientras sigan existiendo prácticas sexistas y racistas en las universidades; al contrario, las políticas afirman la discriminación y abren las brechas de desigualdad para las mujeres indígenas; por lo tanto, las prácticas y subjetividades deben transformarse para mantener un reconocimiento de la diferencia y consolidar políticas de redistribución.

## Referencias

- AMALUISA, Cecilia, “Estudio sobre la situación socio económica de los pueblos y nacionalidades indígenas, pueblo afroecuatoriano y pueblo montubio del Ecuador”. A partir de los datos del VII Censo de Población 2010. Ecuador: Ministerio de Coordinación de Patrimonio, 2012.
- FRASER, Nancy, “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en: *Revista de Trabajo*, Año 4, N° 6, 2008 (2003), pp. 83-99.
- PRIETO, Mercedes, “El liderazgo en las mujeres indígenas: tendiendo puentes entre género y etnia”, en: Emma Cervone, Alicia Garcés, Sissy Larrea, Abelina Morocho, Mercedes Prieto, Nelly Shiguango, Berta Tapuy y Dolores Yangol, *Mujeres contra corriente: voces de líderes indígenas*, Quito: Ceplaes, 1998, 15-37.
- PRIETO, Mercedes, Gina Maldonado y Andrea Pequeño, “Las mujeres indígenas y la búsqueda de respeto”, en: Mercedes Prieto (ed.), *Mujeres ecuatorianas: entre la crisis y las oportunidades*, Quito: Conamu/Flacso/UNFPA/Unifem, 2005, 155-194.
- RADCLIFFE, Sarah, “Historia de vida de mujeres indígenas a través de la educación y el liderazgo. Intersecciones de raza, género y locación”, en: Valeria Coronel y Mercedes Prieto (comps.), *Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación ecuatoriana*, Quito: Flacso Ecuador/Ministerio de Cultura, 2010, 317-345.
- TILLY, Charles, “La desigualdad persistente”, Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2000.
- UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2012.



MÉXICO



## Políticas públicas y Educación Superior para población indígena y afrodescendiente en México

*José Manuel del Val y Carolina Sánchez\**

El objetivo de este capítulo es brindar un panorama general de la política pública orientada a la educación superior intercultural en México, concretamente la dirigida a población indígena y afrodescendiente.

El texto inicia con un breve contexto histórico sobre la educación en México con énfasis en la orientada a población indígena. Además de presentar la oferta académica, en el segundo apartado se hace un análisis de aquellas opciones educativas que surgen como iniciativa de comunidades indígenas o como logros de movimientos sociales. Atención especial se otorga a tres normales interculturales: Escuela Normal Intercultural Bilingüe Jacinto Canek en Chiapas, Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y Escuela Normal Indígena de Michoacán, que por la lucha y tenacidad de sus maestros indígenas se mantienen como una opción de educación superior para la población indígena local.

Esta reflexión no puede dejar de lado los casos de universidades que han cerrado, por lo que se explican algunos factores que influyeron en esta decisión. Concretamente, se trata de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), en Guerrero y la Universidad Intercultural Latinoamericana, en Tabasco. Como parte de la política pública están los programas estatales de becas para estudiantes indígenas y los sistemas de tutorías que se han implementado en diferentes universidades de México; por ello, se destina un apartado para el análisis de estas acciones en materia de educación superior.

Para finalizar, se exponen de manera general algunas propuestas y prácticas en materia de educación indígena intercultural.

### Contexto histórico de la educación superior intercultural en México

En México, a partir de la década de 1920 se dio inicio a la educación escolarizada en las regiones rurales,<sup>1</sup> pero sin generar un modelo espe-

---

\* Se agradece la valiosa colaboración de Ana Solano Córdor en el análisis y sistematización de información para este trabajo.

<sup>1</sup> Yolanda Jiménez y Rosa Guadalupe Mendoza, "La educación indígena en México: una evaluación de la política pública integral, cualitativa y participativa", 2016. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005). Fecha de consulta 28 de noviembre 2017.

cífico para la población indígena y afrodescendiente del país. La propuesta estaba dirigida a un sector rural amplio, donde también tenían cabida los mexicanos en situación de alta marginalidad. Apenas en la década de 1970 el Estado comenzó a ofertar una educación diferenciada, destinada a poblaciones originarias, primero a nivel básico,<sup>2</sup> que se consolida con la propuesta de la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A. C. (Anpibac), y debido a cuestionamientos sobre la educación escolarizada, se plasma la educación bilingüe bicultural, a partir de la cual queda establecida la política pública educativa para la población indígena.

Como parte de esta política, se creó en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), organismo encargado tanto de “normar, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe e intercultural,”<sup>3</sup> como el nivel básico, dentro de un contexto de reivindicaciones sociales y educativas promovidas por movimientos y organizaciones de profesionales indígenas y académicos.

Debido a las constantes demandas reivindicativas de los pueblos indígenas de América Latina, organismos internacionales y nacionales como la ONU, mediante la UNESCO y aunado a esto la firma del Convenio 169, se dan cambios, primero en 1992, con el artículo 4º de la Constitución, para definir a México como un país multicultural y plurilingüe.<sup>4</sup>

Posteriormente, en 1997, la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambió su denominación de “educación bilingüe bicultural” a “educación intercultural bilingüe”. A este recuento de hechos es necesario sumar los cuestionamientos del medio académico sobre la originalidad del modelo educativo para población indígena implementado en México. Al respecto, Fuentes hizo notar que la educación intercultural en este país no era producto de un proceso de reflexión y análisis al interior de este: “fue hecha de forma vertical, siguiendo tendencias de otros países latinoamericanos”,<sup>5</sup> muy probablemente Ecuador y Bolivia, porque fueron los pioneros en crear un modelo educativo

<sup>2</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán, *El proceso de aculturación*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Ediciones de la Casa Chata, 1982.

<sup>3</sup> Yolanda Jiménez y Rosa Guadalupe Mendoza, “La educación indígena en México: una evaluación de política integral, cualitativa y participativa”, en: *LiminaR*, Vol. 14, N° 1, 2016. Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005)> Fecha de consulta: 28/11/2017.

<sup>4</sup> Sylvia Schmelkes, “La Política de la educación bilingüe intercultural en México”, 2009. Disponible en: <[https://courses.cit.cornell.edu/.../La\\_Politica\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural](https://courses.cit.cornell.edu/.../La_Politica_de_la_educacion_bilingue_intercultural)> Fecha de consulta 11/12/2017.

<sup>5</sup> Rocío Fuentes, “Convergencias y divergencias en dos discursos sobre educación intercultural”, 2010, p.170, Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592010000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100010)> Fecha de consulta 27/12/2017.

intercultural para dar atención a su población indígena. Sin embargo, a diferencia de México, ahí fue resultado de la demanda de los pueblos indígenas de acceso a la educación superior y de la reflexión sobre el modelo de educación más pertinente. Lo anterior vislumbra, para el caso de México, el futuro de la política gubernamental en educación destinada a poblaciones indígenas y afrodescendientes.

En 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que promueve la incorporación del enfoque intercultural en todo el Sistema Educativo Nacional, además “evalúa los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos de niveles y modalidades educativas.”<sup>6</sup>

Este hecho, además del alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 y de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, incidió para que, mediante nuevos cambios en el artículo 2° de la Constitución, se reconociera que México tiene una:

*composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, políticas o parte de ellas.*<sup>7</sup>

La Constitución, en el apartado B de este mismo artículo, reconoce el rezago y las carencias con que se encuentran los pueblos originarios, por tanto las autoridades federales y estatales señalan que garantizarán e incrementarán los niveles de escolaridad en educación básica, media superior y superior; mejorarán los índices de salud, vivienda y acceso a más y mejores centros laborales, que les permitan tener y ofrecer una vida digna.<sup>8</sup>

En este marco, a partir de 2003 se crearon las Universidades, los Normales y los Institutos Interculturales, destinados a la atención de la población indígena y ubicados en las regiones con mayor población originaria,<sup>9</sup> con el objetivo de dar acceso a los estudiantes indígenas al

<sup>6</sup> Sylvia Schmelkes, “La Política de la...”, o.b., en: *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, 2009, p.185. Disponible en: <<http://eib.sep.gob.mx/>> Fecha de consulta 13/12/2017.

<sup>7</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2017, pp.1-2, Disponible en: <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf>> Fecha de consulta 14/12/2017.

<sup>8</sup> Justicia México. Disponible en: <<https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/titulo-primero/capitulo-i/#articulo-2>> Fecha de consulta 11/12/2017.

<sup>9</sup> Sylvia Schmelkes, “Las Universidades Interculturales en México. ¿Una contribución a la equidad en educación superior?”, 2008, Disponible en: <[https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf1.pdf)> Fecha de consulta: 19/12/2017.

nivel de educación superior, además de ofrecer una opción de formación pertinente a cada región. Esta propuesta, que es parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006,<sup>10</sup> pretende, además, reformular los paradigmas sociopedagógicos vigentes con el propósito de construir nuevos programas, planes y sistemas de educación pública más incluyentes y democráticos que brinden una respuesta más clara a las demandas y reivindicaciones de los pueblos originarios dentro del nivel superior.

Para 2006 en México se habían creado diez universidades interculturales dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ubicadas en diferentes estados de la república, además de la Universidad Veracruzana Intercultural, que forma parte de la Universidad Veracruzana, y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, que funciona mediante becas y depende de la orden jesuita de la Universidad Iberoamericana. Estas dos últimas propuestas también cuentan con reconocimiento oficial.

Con el propósito de promover una educación pertinente para los pueblos indígenas, estas diez instituciones educativas ofrecen carreras que se pueden agrupar en las siguientes áreas: Derecho intercultural, Salud o Enfermería intercultural, Desarrollo sustentable, Turismo alternativo, Gestión comunitaria y Arte y Diseño.<sup>11</sup>

Esta oferta educativa destinada a poblaciones originarias está pensada para responder a las necesidades de 25.694.928 personas que pertenecen a algún pueblo indígena de México, que representa el 21,5% del total de población, dentro de la cual 7.173.534, equivalente al 6%, son mayores de 5 años y hablantes de una lengua indígena.

En el caso de la población afrodescendiente, su inclusión como parte de la población que requiere un mayor acceso a la educación superior es más reciente. Esto se debe a que en México, apenas en 2015, año en el que las Naciones Unidas declaran el Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024), se visibiliza la presencia de esta población. La Encuesta Intercensal de 2015, que realiza el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), reporta que en este país hay 1.381.853 personas que se reconocen como afrodescendientes, en su mayoría ubicadas en los estados de Guerrero, Oaxaca, Michoacán y Veracruz y que tienen en promedio

<sup>10</sup> Diario Oficial de la Federación, (15.01.2003) disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003), consultado 21 de diciembre 2017.

<sup>11</sup> Stefano Sartorello, "Universidades Interculturales en México: Reflexiones polifónicas y críticas a una década de su creación", 2016, Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/universidades-interculturales-en-mexico-reflexiones-polifonicas-y-criticas-a-una-decada-de-su-creacion/> Fecha de consulta: 26/12/2017.

9,0 grados de escolaridad, en relación a 9,3 grados que corresponde a la media nacional.<sup>12</sup>

No obstante los avances en materia de educación indígena, en este momento las interrogantes para los cuerpos académicos y especialistas en educación intercultural (los encargados de diseñar, planificar e implementar los programas y currícula académica) aún siguen representando un reto para la construcción de modelos adecuados orientados a integrar la pertinencia cultural de los pueblos indígenas en los cursos y programas educativos que ofrecen; además, debemos reconocer que lo vigente sigue siendo insuficiente.

Es necesario ver con toda crudeza y claridad los datos duros que nos muestran la presencia y situación actual de los pueblos indígenas en nuestras universidades: como ya se mencionó, la Encuesta Intercensal de 2015 reportó que el 21,5% de la población nacional se autodescribe como indígenas mexicanos.<sup>13</sup> Por lo tanto, este porcentaje de estudiantes indígenas debería ser el mínimo que ingresa a la educación superior en México, no en función de ciertas estrategias que definen acuerdos o sistemas de cuotas de ingreso para sectores específicos, sino que se debe pensar en asumir la construcción de un modelo educativo equitativo para todos los mexicanos, sean indígenas o no.

Además, los datos duros sobre el acceso a la educación superior de los pueblos indígenas contradicen los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2013-2018<sup>14</sup> sobre educación, donde se plantea lo siguiente en materia de equidad:

- Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias.
- Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables.
  - Ampliar y mejorar los programas de becas destinados a disminuir la deserción escolar en todos los tipos y modalidades de educación.
  - Promover acciones interinstitucionales que involucren la participación de poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes, tendientes a la inclusión y equidad educativa.

<sup>12</sup> Datos de la población afrodescendiente en México, 2015, disponible en: <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199489/Datos\\_INEGI\\_poblacio\\_n\\_afromexicana.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199489/Datos_INEGI_poblacio_n_afromexicana.pdf)> Fecha de consulta 22/12/2017.

<sup>13</sup> Inegi, *Resultados definitivos de la Encuesta Intercensal*. Boletín de Prensa N° 524/15 8 de diciembre de 2015 Aguascalientes, Ags., 2015, Disponible en: <[http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015\\_12\\_3.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf)>, consultado 26 de abril 2017.

<sup>14</sup> SEP, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Disponible en: <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013)> Fecha de consulta 14/06/2017.

De igual forma, en los objetivos de las becas Pronabes se señaló que se daría prioridad a los grupos más vulnerables, como lo es la población indígena.<sup>15</sup> No obstante lo anterior, la situación sobre la equidad en materia educativa no ha variado de manera significativa. Lo mismo sucede en el Programa de Apoyo de Becas a Estudiantes Indígenas en universidades estatales, establecido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuijes), en el que se registraron 180.344 indígenas en educación superior en 2016, a los cuales se otorgaron 9,623 becas,<sup>16</sup> que representan solo el 5,33% de estudiantes indígenas.

Asimismo, en las once Universidades Interculturales: Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Veracruzana Intercultural (UV-I), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (Uimqroo), Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); ubicadas en diferentes regiones del país, para la gestión 2015-2016 solo tenían matriculados un total de 14.008 alumnos;<sup>17</sup> considerando que la población indígena de entre 20 y 24 años era de 591.895, el número de alumnos de las Universidades Interculturales o Indígenas solo representa el 2,37% del total.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Coordinación General de Planeación informó que durante el ciclo 2015-2016 se registraron como aspirantes a ingresar por concurso de selección 106.108 personas; de esta cantidad solamente 1,5% reportó ser hablante de alguna lengua indígena y 3,9% se consideró parte de algún pueblo indígena, mientras que de 34.420 que ingresaron a alguna de las licenciaturas por pase reglamentario, 0,5 % manifestó ser hablante de alguna lengua indígena y 1,6% formar parte de algún pueblo indígena.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> SEP, Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes), Ficha de monitoreo 2012-2013, Disponible en: <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25552/Programa\\_Nacional\\_de\\_Becas\\_y\\_FinanciamientF\\_PRONABES.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25552/Programa_Nacional_de_Becas_y_FinanciamientF_PRONABES.pdf)> fecha de consulta 01/06/2017.

<sup>16</sup> Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Superior (Paeiies)(2015), disponible en: <<http://paeiies.anuijes.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>> Fecha de consulta 27/04/ 2017.

<sup>17</sup> SEP (2017), Matrícula total de las Universidades Interculturales (Ciclo Escolar 2015-2016). Disponible en: <<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>> Fecha de consulta 26/04/2017.

<sup>18</sup> Secretaría de Desarrollo Institucional, *Cuadernos de Planeación Universitaria*, Dirección General de Planeación, UNAM, 2016.

Por lo anterior, es posible señalar que todavía constituye un reto para el sistema universitario de educación superior —conformado por las universidades indígenas o interculturales, la UNAM y el resto del sistema de educación superior— brindar una oferta justa, equitativa y democrática, de acceso a la educación superior en México para los miembros de los pueblos indígenas.<sup>19</sup>

Además, los pueblos y comunidades indígenas y negras continúan siendo el sector más pobre y con los mayores índices de marginación, discriminación y rezago social.

- 7 de cada 10 indígenas se encuentran en situación de pobreza.
- 15 de cada 100 indígenas no cuentan con servicios de salud.
- Por lo mismo, como una estrategia de sobrevivencia de la población indígena, se ha intensificado la migración hacia zonas rurales y urbanas, nacionales e internacionales, donde algunos indígenas han logrado acceder a la educación superior incluso en universidades internacionales. Además, las remesas se utilizan también para que algún miembro de la familia pueda acceder a una formación universitaria.

En este sentido, a pesar de la implementación de diversos proyectos orientados a fortalecer el acceso de la población indígena a la educación, todavía resultan insuficientes para garantizar su reproducción como sujetos de derechos específicos, su reconocimiento como colectividades diferenciadas y el florecimiento y expansión de sus culturas.

En este marco es que surgen en México otros programas de educación superior autogestivos, destinados a población indígena y vulnerable, como se explica en el siguiente apartado.

### **La educación intercultural para el nivel superior: iniciativas de las comunidades indígenas y logro de los movimientos sociales**

En México existen tres tipos de instituciones dentro del nivel superior: normales, institutos y universidades. Dentro de este grupo se encuentran las UIS antes mencionadas que, aunque fueron creadas para dar atención a población indígena, reciben también a otros aspirantes. De acuerdo con Schmelkes,<sup>20</sup> “no son exclusivamente para indí-

<sup>19</sup> José Manuel del Val, “Estrategias de interculturalidad y Educación Superior en México”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturización*, Sáenz Peña: Edunترف, 2017.

<sup>20</sup> Sylvia Schmelkes, 2008, “Las Universidades...”, ob. cit. p.3. Disponible en: <[https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893\\_archivo\\_pdf2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf)> Fecha de consulta 26/10/2017.

genas, pero sí preferentemente para indígenas”. Paralelamente a estas universidades, como iniciativa de organizaciones comunitarias y como resultado de movimientos sociales, también se han creado otras opciones educativas de nivel superior, entre ellas tres normales interculturales: Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, en Chiapas; Escuela Normal Indígena, en Michoacán y Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, en Oaxaca.

Los fundamentos para su creación son la escasa oferta educativa cercana a los lugares donde habitan poblaciones indígenas, además de la falta de pertinencia cultural de las universidades existentes, que Baronnet concibe como “una distancia cultural y lingüística.”<sup>21</sup> A esto hay que añadir la escasez de recursos económicos y la discriminación de que son objeto los estudiantes indígenas en los centros escolares que existen en los diferentes municipios y ciudades del país.

Esta escasa atención llevó, en 1999, a maestros indígenas egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a proponer un plan de estudios de mayor pertinencia para la zona indígena tsotsil de Zinacantan, Chiapas, que fue rechazado por no seguir los lineamientos del modelo nacional de las normales del país. Un año después de hacer cambios en la propuesta original, se aceptó el nuevo plan de estudios. Los estudiantes indígenas que asisten a esta normal son de comunidades tseltales, ch’oles, tsotsiles, tojolab’ales, zoques, mames, kakchikeles y kanjobales, principalmente.

Situación similar a la de la Normal Jacinto Canek sucedió con la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, que surgió a partir de las demandas de la Sección XXII de maestros que pertenecen a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y de un grupo de maestros indígenas, que solicitaron a las autoridades de la SEP una educación pertinente, que puso en marcha una propuesta educativa destinada a la formación de maestros indígenas de educación básica intercultural. Finalmente, la Escuela Normal Indígena de Michoacán, que desde el 2002 cuenta con autorización para funcionar como centro educativo y de formación de maestros, después de dos años de lucha por su reconocimiento.

Las tres normales son fruto de las gestiones de maestros y comunidades, por lo tanto, autogestivas. De esta manera, aparecen como opciones autónomas y semiautónomas en términos políticos, normativos y pedagógicos. Estas opciones de educación surgen en regiones

---

<sup>21</sup> Bruno Baronnet, “La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek”, 2008, p.104, Disponible en: <<http://journals.openedition.org/trace/405>> Fecha de consulta 19/9/2017.

politizadas, militarizadas y en conflicto, donde los movimientos indígenas han echado raíces.<sup>22</sup>

Además de las normales interculturales, existen dos institutos interculturales; ambos cuentan con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Tipo Superior (RVOE), que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP); uno es el Instituto Intercultural Nñõhño, ubicado en Amealco, Querétaro, que ofrece una licenciatura en la que se enfatiza el uso de la lengua nñõhño, propia de la zona.

Otro es el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, ubicado en la zona mixe de Oaxaca, que fue producto de una alianza entre las comunidades indígenas de la zona y el Sistema Universitario Jesuita, parte de la Universidad Iberoamericana. A este centro asisten estudiantes mixes, zapotecos, chontales y tseltales.<sup>23</sup> Al igual que las normales, para funcionar como institución educativa con el reconocimiento de las autoridades estatales, tuvieron que esperar tres años. Parte de su construcción incluye techos de paja, lo cual fue una de las causas para retrasar su aprobación, al considerarse que representaba un riesgo para los estudiantes: “fue el peligro de incendio, y que una universidad no puede tener los techos de paja”<sup>24</sup>. Actualmente varios salones tienen techo de paja, porque consideran que es más apropiado a las condiciones climatológicas de la zona.

Otra oferta de educación superior que surge como iniciativa de comunidades indígenas o como logro de movimientos sociales es la Universidad de la Tierra, proyecto que tiene raíces en el levantamiento armado del EZLN en 1994.<sup>25</sup> Se inició a partir de la preocupación de las comunidades indígenas por brindar conocimientos más sistematizados a los jóvenes que por algún motivo no han asistido a la escuela pero tienen la experiencia de haber vivido en una comunidad indígena: “han aprendido todo lo que se puede aprender en una comunidad y todavía quieren seguir aprendiendo más”.<sup>26</sup> Esta universidad cuenta hasta el momento con tres sedes ubicadas en Oaxaca de Juárez, Oaxaca; Puebla de Zaragoza, Puebla y San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Al igual

<sup>22</sup> María Bertely, “Educación superior intercultural en México”, 2011. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13221258007.pdf>> Fecha de consulta 19/9/2017.

<sup>23</sup> Daniela Pastrana, “Universidad Ayuuk, educación desde las culturas indígenas”. Disponible en: <<http://www.magis.iteso.mx/content/universidad-ayuuk>> Fecha de consulta 29/11/2017.

<sup>24</sup> Guillermo Estrada, en: Daniela Pastrana, *Universidad Ayuuk*, ob.cit. Disponible en: <<http://www.magis.iteso.mx/content/universidad-ayuuk>> Fecha de consulta 29/11/2017.

<sup>25</sup> Jon Zaldivar, “La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial”, 2009. Disponible en: <[https://www.academia.edu/4699834/La\\_Universidad\\_de\\_la\\_Tierra\\_en\\_M%C3%A9xico.\\_Una\\_propuesta\\_de\\_aprendizaje\\_convivencial](https://www.academia.edu/4699834/La_Universidad_de_la_Tierra_en_M%C3%A9xico._Una_propuesta_de_aprendizaje_convivencial)> Fecha de consulta 11/9/2017.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 286.

que cualquier otra universidad convencional, la Universidad de la Tierra cuenta con las áreas de docencia, investigación y extensión.<sup>27</sup>

También está la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl, ubicada en la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec; Oaxaca. Desde 2012 funciona en la comunidad del mismo nombre y ofrece dos licenciaturas, como se muestra en el Cuadro 1. Esta institución retoma la filosofía de la comunidad para la construcción de su modelo educativo.

**Cuadro 1 - Universidades e Institutos Interculturales que surgen como iniciativa de los pueblos indígenas**

Nombre de la institución	Grupo indígena beneficiado	Oferta educativa
Instituto Intercultural Ñõño	otomí	- Licenciatura en Emprendimiento en economías solidarias.
Instituto Superior Intercultural Ayuuk	mixe	- Licenciatura en Educación intercultural - Licenciatura en Administración y Desarrollo sustentable - Licenciatura en Comunicación para el desarrollo social - Maestría en Educación y Gestión del conocimiento
Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl	mixe, tsetsal, choles	- Licenciatura en Comunicación comunal - Licenciatura en Desarrollo comunal
Universidad de la Tierra	mixe, totonaco, tsetzal, tsotsil	- Derecho agrario. Geografía. Agricultura urbana (educación no formal)
Universidad de los Pueblos del Sur*	mixtecos, amuzgos, nahuas, tlapaneco	- Gestión ambiental comunitaria - Gobierno y administración de municipios y territorio - Lengua, cultura y memoria - Salud comunitaria - Justicia y derechos humanos
Universidad Intercultural Latinoamericana*	maya	

\* Universidades que fueron cerradas por falta de RVOE y por falta de financiamiento.

Fuente: Elaborado con base en Baronnet, 2008; Alonso, Hernández y Solís, 2014; Pastrana, 2010; Policróniades, 2013.

Tanto la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), en Guerrero, como la Intercultural Latinoamericana, en Tabasco, son

<sup>27</sup> *Idem.*

ejemplo de opciones educativas que no recibieron ningún tipo de apoyo del Estado; ambas funcionaron de manera autogestiva, con el sustento de la población de los lugares donde estaban ubicadas, aun cuando se trata de zonas de alta marginalidad. Según Alonso, Hernández y Solís, los jóvenes de la Montaña de Guerrero y la Costa Chica concluyen el nivel básico de educación con mucha dificultad, debido a carencias económicas, al inconveniente que impone la distancia entre sus casas y los centros educativos y, ahora, a la presencia del narcotráfico.<sup>28</sup>

La Unisur tenía siete sedes: Santa Cruz del Rincón, Acapulco, Mezon de Ayutla, Xalitla, Xochistlahuaca, Hueycontenango y Cuajinicuilapa y daba atención a jóvenes indígenas mixtecos, amuzgos, me'pha y afrodescendientes, entre otros. Esta institución surgió por iniciativa de la comisión académica indígena nombrada en el primer Congreso de Educación Intercultural en Chilapa, en enero de 2003; su modelo de trabajo fue acordado con los pueblos originarios locales.

De acuerdo con los mismos autores, la Unisur era una nueva opción educativa: “Buscaba dentro de los marcos legales, nacionales e internacionales, nuevas alternativas de aprendizaje para la proyección y el desarrollo de los propios pueblos indígenas”.<sup>29</sup> Los servicios que ofrecía eran gratuitos; la comunidad, con el apoyo de organizaciones sociales, financiaba los servicios prestados y los docentes no recibían retribución económica por sus servicios.

En 2006, el gobierno del estado dio a conocer la creación de la Universidad Intercultural de Guerrero (UIEG), que ha sido cuestionada por investigadores de la Universidad Autónoma de Guerrero porque su modelo educativo no tiene un enfoque intercultural. Treinta sin embargo, consideran que este proyecto influyó para que no se aprobara la creación de la Unisur. Por lo mismo, a pesar de varias gestiones por el reconocimiento oficial, incluso ante la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), cerró sus instalaciones y dejó de beneficiar a las comunidades indígenas y afrodescendientes que atendía.

Situación similar a la de la Unisur ocurrió en la Universidad Indígena Latinoamericana de Tabasco, creada en 2001, en cuyo modelo educativo articulaba conocimientos de los pueblos originarios de la zona y el conocimiento occidental. Gestionó hasta 2006 el reconocimiento oficial ante la SEP, pero le fue negado, por lo que tuvo que cerrar. Estos son ejemplos de proyectos educativos que no pudieron consolidarse debido a que no se les otorgó el RVOE y, por lo mis-

<sup>28</sup> Lorena Alonso, Víctor Hernández y Edgardo Solís, “La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur”, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 19, N° 60, 2014, pp.103-128.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p.106.

mo, no contaron con recursos económicos suficientes para su adecuado funcionamiento.

### Propuestas y prácticas

- Se requiere sensibilizar a la sociedad respecto de la diversidad cultural, de la necesidad de relaciones interculturales armónicas y de respeto por los saberes tradicionales. Para ello es necesario que las universidades destinen mayores esfuerzos en la formulación de modelos interculturales destinados a diversificar el conocimiento universal y académico, de tal forma que pueda ser relacionado con los conocimientos locales, las etnociencias y los saberes alternativos. Así, la colaboración interdisciplinaria en materia de reflexión epistemológica profundizará en la construcción de nuevos modelos de investigación; en estrategias docentes de desarrollo emergente de pedagogías y tecnologías; en la elaboración de nuevas metodologías cualitativas y cuantitativas que sustenten, en especial cuando constituyen la base para la construcción de nuevos paradigmas de conocimiento. Actualmente numerosas áreas de la UNAM incursionan ya por múltiples vías en problemáticas que asocian la labor universitaria con el pluralismo cultural.

Existen algunas experiencias en este sentido:

Como ya se ha mencionado en trabajos anteriores,<sup>30</sup> la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mediante el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), desde 2004 imparte la asignatura “México nación multicultural”, de carácter optativo y transversal, que aborda el tema de la multiculturalidad en México a partir de exposiciones especializadas en diferentes áreas y carreras de la universidad, que tiene entre sus propósitos sensibilizar a los jóvenes respecto de la multiculturalidad que caracteriza al país. Hasta el momento, han tomado el curso 24.481 estudiantes de diferentes carreras que se imparten en doce sedes de la UNAM: médicos, veterinarios, abogados, trabajadores sociales, politólogos, biólogos y enfermeras, entre otros.

- El PUIC se propone, junto con el Centro de las Artes Indígenas de Veracruz, crear la primera escuela de medicina tradicional totonaca para recuperar los saberes de la población y garantizar su transmisión intergeneracional.

<sup>30</sup> José del Val, “Equidad en la educación superior para un mundo culturalmente diverso”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpretaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2016; José del Val, “Estrategias...”, ob. cit.

También está trabajando en la construcción de una plataforma de información electrónica que permita difundir la producción de conocimiento sobre la relación de la UNAM con los pueblos indígenas y destacar la experiencia de otros países en la relación universidad-pueblos indígenas.

En 2007, también en la UNAM se puso en marcha la Licenciatura en Desarrollo y gestión intercultural, con el propósito de “formar profesionales con sensibilidad, habilidades, capacidades y conocimientos interdisciplinarios necesarios para participar en la construcción de vías de comunicación y en el diseño de acuerdos para la convivencia entre diversas culturas, grupos sociales e instituciones”, que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras y en las sedes foráneas de la UNAM: Centro Peninsular en Humanidades y en Ciencias Sociales, en la ciudad de Mérida, Yucatán y, recientemente, en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, en el estado de Guanajuato.

En 2010, la Facultad de Medicina aprobó en su plan de estudios la incorporación del curso Antropología médica e interculturalidad, que se separa de la asignatura de Historia de la medicina que desde 1985 abordaba someramente el tema de la antropología médica, para actualmente situarse como materia independiente para los alumnos de 7° semestre. Por su parte, la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) ha marcado como uno de sus objetivos la preparación de profesionales bajo un enfoque holístico, intercultural y de género, para la atención específica del grupo materno-infantil en lo referente a la partería en diversos entornos socioculturales. Finalmente, en 2012 se creó la Licenciatura en Literatura intercultural, impartida en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), Unidad Morelia, en Michoacán.

La UNAM influyó para que por primera vez en México, el Inegi, institución encargada de producir las estadísticas nacionales, levantara un censo de la población afrodescendiente.

Se requiere fortalecer el proceso educativo de la población indígena en el nivel básico y garantizar que cada vez sean más los que accedan al nivel superior.

- En México 64,4% de los niños entre 3 y 5 años no asiste a la escuela.
- 5,7 años es el promedio de estudio.
- Los mayores rezagos en materia de educación se registran en el caso de las mujeres.

Fuente: Inegi, 2016.

Se requiere impulsar procesos para fortalecer la formación de profesores de universidades indígenas e interculturales. La formación educativa es para siempre.

Es necesario formar estudiantes (indígenas, afrodescendientes y los que no son de ninguno de estos grupos críticos), reflexivos y comprometidos con la producción de conocimiento que aporte a la solución de los problemas sociales.

Sería importante generar espacios de reflexión sobre los modelos indígenas de producción de conocimiento. En Veracruz los totonacas que estudiaron pedagogía están trabajando sobre el modelo educativo totonaca.

Al reconocer que prácticamente todas las sociedades del planeta son conjuntos multiculturales, se requiere revisar cómo interaccionan, se influyen mutuamente y definen campos de armonización o de conflicto, lo cual es una tarea ineludible para las ciencias sociales y para el quehacer académico universitario, en el que tienen que participar los estudiantes indígenas y afrodescendientes.

Finalmente, se requiere reflexionar sobre el momento histórico-social que están viviendo los pueblos y los territorios indígenas y afrodescendientes, paralelamente al empoderamiento de procesos educativos (aunque ya se señaló que son limitados) se encuentra la exacerbación de la pobreza, el despojo de sus tierras, la creciente presencia de las transnacionales y los conflictos asociados a ello, el incremento de las migraciones, la violencia, etc. ¿Cuál es el compromiso de las universidades y de los universitarios en la solución de los grandes problemas nacionales? ¿Qué papel jugarán los futuros profesionistas indígenas y afrodescendientes para incidir en estos procesos y en el fortalecimiento de la formación educativa de las nuevas generaciones?

## Referencias

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *El proceso de aculturación*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Ediciones de la Casa Chata, 1982.
- ALONSO, Lorena, Víctor Hernández y Edgardo Solís, “La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, N° 60, 2014, pp-103-128.
- ANUIES, ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*, México, Disponible en: <[http://paeiies.anuiies.mx/public/indez.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anuiies.mx/public/indez.php?pagina=info_gral.html)> Fecha de consulta 5/9/2017.
- BARONNET, Bruno, “La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek” en: *Trace*, N° 53, 2008, pp. 100-118. Disponible en línea: <<http://journals.openedition.org/trace/405>> Fecha de consulta: 19/9/2017.
- BETELEY, María, “Educación superior intercultural en México” en: *Perfiles Educativos*, Vol. 33, 2011, Número especial, pp. 66-77. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13221258007.pdf>> Fecha de consulta: 19/9/2017.
- CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México. Disponible en línea: <<http://eib.sep.gob.mx/>> Fecha de consulta: 13/12/2017.
- CONGRESO DE LA UNIÓN, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 2017. Disponible en línea: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum\\_art.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm)> Fecha de consulta: 14/12/2017.
- DEL VAL, José Manuel, *Equidad en la educación superior para un mundo culturalmente diverso*, en: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpretaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref, 2016.
- ..., “Estrategias de interculturalidad y Educación Superior en México”, en: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización en interculturalización*, Sáenz Peña: Eduntref, 2017.
- DGESPE, DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN, *Dirección General de Educación Superior*. Disponible en línea: <<http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas?page=6>> Fecha de consulta: 20/12/2017.
- DOF, DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, México, 2003. Disponible en: <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003)> Fecha de consulta: 21/12/2017.
- ESTRADA, Guillermo, en: Ana Langner, “El 43% de los mexicanos vive en situación de pobreza: Coneval”, 2010. Disponible en: <<https://www.eleconomista.com.mx/economia/El-43.6-de-los-mexicanos-vive-en-situacion-de-pobreza-Coneval-20170830-0151.html>> Fecha de consulta 29/12/2017.
- FUENTES, Rocío, “Convergencias y divergencias en dos discursos sobre educa-

- ción intercultural”, *Cuicuilco*, Vol. 17, N° 48, 2010, pp.165-189. Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592010000100010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100010)> Fecha de consulta: 27/12/2017.
- INEGI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, *Datos de la población afrodescendiente en México 2015*. Disponible en línea: <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199489/Datos\\_INEGI\\_poblacion\\_n\\_afromexicana.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199489/Datos_INEGI_poblacion_n_afromexicana.pdf)> Fecha de consulta 22/12/2017.
- ..., *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*, México. Disponible en línea: <[internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825078966.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf)> Fecha de consulta: 5/12/2017.
- JIMÉNEZ, Yolanda y Rosa Guadalupe Mendoza, “La educación indígena en México: una evaluación de política integral, cualitativa y participativa”, *LiminaR*, Vol. 14, N° 1, 2016. Disponible en línea: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-80272016000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005)> Fecha de consulta: 28/11/2017.
- JUSTIA MÉXICO, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en línea: <<https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/titulo-primerocapitulo-i/#articulo-2>> Fecha de consulta: 11/12/2017.
- LANGNER, Ana, “El 43% de los mexicanos vive en situación de pobreza: Coneval”. Disponible en: <<https://www.economista.com.mx/economia/El-43-de-los-mexicanos-vive-en-situacion-de-pobreza-Coneval-2017-08-30-0151.html>> Fecha de consulta 29/12/2017.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Derechos de Pueblos Indígenas*. Disponible en: <[http://www.ohchr.org/Documents/Publications/fs9Rev.2\\_SP.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/fs9Rev.2_SP.pdf)> Fecha de consulta 15/12/2017.
- ..., *Decenio Internacional para los pueblos Afrodescendientes*. Disponible en: <<http://www.un.org/es/events/african-descentdecade/>> Fecha de consulta 27/12/2017
- PAEIIIES, Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Educación Superior. Disponible en: <<http://paeiies.anueis.mx/public/index.php?pagina=cobeartura.html>> Fecha de consulta: 27/4/2017.
- SCHMELKES, Sylvia, *La Política de la Educación Bilingüe Intercultural en México, 2003*, disponible en: <[https://courses.cit.cornell.edu/.../La\\_Politica\\_de\\_la\\_educacion\\_bilingue\\_intercultural\\_](https://courses.cit.cornell.edu/.../La_Politica_de_la_educacion_bilingue_intercultural_)> Fecha de consulta: 11/12/2017.
- ..., “Las Universidades Interculturales en México. ¿Una contribución a la equidad en educación superior?”. *Ponencia presentada en la Primera Conferencia sobre Etnia, Raza e Indígenas en América Latina y el Caribe, San Diego, California*, 2008. Disponible en línea: <[https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-175893\\_archivo\\_pdf2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-175893_archivo_pdf2.pdf)> Fecha de consulta: 19/12/2017.
- SEP, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, Disponible en: <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569)> Fecha de consulta 14 /6/2017.

## **Experiencias desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) en el acceso a Educación Superior de estudiantes indígenas**

*Angélica Rojas y Alma Soto*

### **Introducción**

El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Ciesas, como institución dedicada a la docencia y la investigación, ha mantenido desde su fundación un compromiso con los Pueblos Indígenas que le han dado sentido a su quehacer, dentro de un país como México que, durante un largo período de su historia, tuvo una política de asimilación y que aún conserva en mucho de su cotidianidad un fuerte racismo. Esto ha dado origen a múltiples experiencias, que no solo han buscado informar a los que hacen las políticas públicas, sino que han incidido a través de la creación de programas innovadores y contestatarios —como es el caso de la licenciatura en Lingüística indoamericana que aquí se presenta— y a través del involucramiento de sus investigadores en instituciones de gobierno que han buscado promover los derechos de los pueblos indígenas y han gestionado procesos diversos de formación en distintos ámbitos.

Así, desde la investigación, la formación a través de talleres, diplomados y la posterior formación de sus posgrados, se tiene un rico trabajo en educación, que abarca tanto la historia, los procesos de resistencia, las formas en que se proponen otras epistemologías y la inclusión de jóvenes de origen indígena para su formación como investigadores, aunque se reconoce que aún falta mucho camino y un proceso más formal y decidido para desarrollar una concepción más orientada a la valoración de la diversidad y a la interculturalización de sus estructuras.

Esto fue lo que condujo a que, como se presenta en la cuarta sección, se formara parte de programas de acción afirmativa, tanto del que se promovió desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - Anuiés, como el de la Fundación Ford, para posteriormente promover un programa propio que posibilite la inclusión de jóvenes de origen indígena en distintas áreas de formación.

Por último, desde la cotidianidad de la sede Ciesas Pacífico Sur, se presentan las contradicciones y propuestas que surgen a partir de la búsqueda no solo de incorporar a los jóvenes a las instituciones de

Educación Superior, sino de pensarlos como fuente de otros conocimientos y experiencias que enriquecen la discusión y la construcción de conocimiento científico.

### Antecedentes del Ciesas

El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) es un organismo público descentralizado adscrito al Sistema de Centros Públicos de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), como parte del Subsistema de Ciencias Sociales, dedicado al estudio de los problemas nacionales a través de la investigación y la formación de recursos humanos especializados en los campos de la Antropología Social, la Historia, la Etnohistoria y la Lingüística, a las que se han sumado otras ciencias sociales como la Geografía, la Sociología y la Ciencia Política.<sup>1</sup> Actualmente, el Ciesas cuenta con cerca de 160 investigadores que, para responder a las necesidades regionales, se encuentran ubicados en siete sedes: Ciudad de México, Golfo, Noreste, Occidente, Pacífico Sur, Peninsular y Sureste.

Los antecedentes del Ciesas se remontan a 1954, año en que se llevó a cabo, en San José de Costa Rica, una reunión de científicos sociales y educadores convocada por la Unesco en la que, en palabras de Gonzalo Aguirre Beltrán:

*... se trató y se propuso resolver la necesidad de fundar escuelas de postgrado, con profesorado de alta capacidad académica, de tal modo que la aplicación de los programas en poblaciones indígenas de cultura diferente a la nacional se llevaran a cabo desde la perspectiva antropológica a un alto nivel técnico.<sup>2</sup>*

Fue recién en el año de 1973 que se logró la fundación del Cis-Inah (Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia) y en 1978, en principio empujado por el Programa Nacional de Desconcentración Territorial de la Administración Pública Federal, Guillermo Bonfil Batalla, entonces director del Cis-Inah, generó un proyecto no solo de desconcentración, sino de descentralización de la institución, que contemplaba la creación de sedes en provincia, con presupuesto federal, que funcionaran con el respaldo de los gobiernos de los estados y de sus universidades, sin perder

<sup>1</sup> Ciesas, 2017, Disponible en línea <<http://www.Ciesas.edu.mx/quienes-somos/>> Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2017.

<sup>2</sup> Ciesas, *Ciesas XX Aniversario*, México, 1994, p. 14.

los nexos con el Cis-Inah central. Bajo este diseño, durante la década de 1980 se crearon las unidades desconcentradas en los estados,<sup>3</sup> y el 12 de septiembre de 1980, en el Diario Oficial de la Federación, se decretó la fundación del Ciesas; este decreto incluyó la incorporación del personal y materiales del Cis-Inah.<sup>4</sup>

A 44 años de su fundación,<sup>5</sup> el Ciesas ha alcanzado liderazgo en las disciplinas que cultiva; cuenta con un alto reconocimiento externo, producto de la combinación de investigación básica, aplicada y participativa, y con la reciente incursión exitosa en la crítica y evaluación de políticas públicas. A partir de 2008 se imparten ocho posgrados, enfocados a la formación de profesionales.<sup>6</sup>

### **México, pueblos indígenas y educación superior**

La exclusión y la marginación son dinámicas que aquejan sistemáticamente a los países latinoamericanos. México se reconoció constitucionalmente como un país pluricultural en 1992, y esto no necesariamente significó una disminución en la desigualdad de la participación de la población indígena en la toma de decisiones políticas, económicas, sociales, culturales y educativas.

La población indígena en México demanda no ser considerada “objeto de políticas”, sino ser tratados como actores capaces de tomar decisiones en ámbitos que les afectan, como la educación.<sup>7</sup> Esta demanda de autonomía fue un punto clave de los acuerdos alcanzados entre el gobierno mexicano y los zapatistas (en conjunto con otras organizaciones indígenas) en 1996 (Acuerdos de San Andrés, 1996). Por ello, la educación, su diseño y las decisiones al respecto siguen siendo terreno de disputas, tanto por la falta de cumplimiento de dichos acuerdos como por la limitada respuesta desde las políticas públicas; el análisis aquí presentado se centra en el caso de la educación superior.

Aun cuando en términos constitucionales se tiene una definición de las poblaciones o grupos indígenas –“Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres” (Artículo 2. Cons-

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Jorge Alonso, “Lucha por derechos laborales en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social”, *Nueva Antropología*, Vol. 5, N° 18, 1982, pp.307-313.

<sup>5</sup> Se considera que la fundación es a partir del Cis-Inah.

<sup>6</sup> Ciesas, 2017, ob.cit.

<sup>7</sup> Carlos Montemayor, *Los pueblos indios de México hoy*, México: Planeta, 2000.

titudin Polítca de los Estados Unidos Mexicanos)—, no se ha logrado acordar una delimitación de la población indígena y no existe una homologación de criterios para tal fin, ni desde las distintas instancias de gobierno ni desde las ciencias sociales. Por otro lado, la discusión sobre el reconocimiento a nivel individual, ha sido limitada,<sup>8</sup> a pesar de que, para el acceso a la educación superior, los programas en general están planteados desde la lógica individual de acceso. Esto se revisa en detalle más adelante.

Según el Panorama Educativo de la Población Indígena en México,<sup>9</sup> se estima que en 2014 la población indígena (PI) en México era de poco más de 11,9 millones de personas, lo que representa el 10% de la población total del país. Por otro lado, la población hablante de lengua indígena (HLI) se estima en poco más de 7,1 millones de personas, de las cuales más de 724 mil no hablan español. Esta división de los datos se debe a que, en este estudio, retoman lo planteado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI):

*...se considera población indígena (PI) a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo[a], bisabuelo[a], tatarabuelo[a], suegro[a]) declaró ser hablante de lengua indígena. Además, también incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares.<sup>10</sup>*

La desigualdad asociada a la etnicidad es patente en los datos estadísticos que muestran el acceso y las oportunidades dentro del sistema educativo. Entre la población total, 31,4% cuenta con educación básica completa, mientras que en la PI esta proporción disminuye a 24,9%, y en HLI, a 19,7%. La educación media superior la ha completado 19,3% de la población total, 11,5% de la PI y 7,2% de la población HLI. La misma tendencia se mantiene al contabilizar a la población con educación superior completa, 12,7% de la población total, 4,9% de la PI y apenas 3,6% de la HLI. Estas cifras muestran que los diferentes obstáculos en el acceso, la permanencia y el logro

<sup>8</sup> Juan Carlos Barrón Pastor, "Globalization Perspectives and Cultural Exclusion in Mexican Higher Education", en: Elaine Unterhalter (coord.), *Global Inequalities and Higher Education: Whose Interests are You Serving?*, Great Britain: McMillan, 2010, pp.197-218.

<sup>9</sup> Héctor Robles y Mónica Pérez, *Panorama educativo de la población indígena 2015*, México: Unicef/INEE, 2016.

<sup>10</sup> Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). *Catálogo de Localidades Indígenas 2010*, México. Disponible en: <<http://www.cdi.gob.mx/localidades2010-gobmx/>>, Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2017.

educativo para completar la educación obligatoria son mayores para la PI y la HLI.<sup>11</sup>

Otras estimaciones reportan que únicamente dos de cada cien indígenas de entre 18 y 25 años de edad ingresan a la universidad y, de ellos, solo uno de cada cinco egresa y se titula. Esta situación contrasta fuertemente con el aproximadamente 20% de los jóvenes no indígenas que ingresan a la universidad, de los cuales egresa y se titula uno de cada dos. Por lo mismo, no extraña que la matrícula de indígenas en las instituciones de educación superior del país apenas alcance entre 1% y 3%.<sup>12</sup> Y resulta significativo que en un texto de la propia Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se plantee que: “No sabemos cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades”.<sup>13</sup>

Así, como en muchas partes del mundo, los indígenas han tenido una incorporación marginal a la educación superior. La exclusión y el racismo con los que han vivido los pueblos indígenas mexicanos por más de cinco siglos, tanto por la colonización como por la posterior creación de la Nación, ha inspirado a distintos actores políticos y sociales a pronunciarse por “resolver el problema” a través de distintas vías; en México se delinearón dos principales políticas de atención pública: los programas de acción afirmativa y las universidades interculturales. Fuera de estas existen otros proyectos y procesos impulsados desde instituciones religiosas jesuitas y maristas; asociaciones civiles, como el Centro de estudios para el desarrollo rural (Cesder) y la Universidad de la Tierra (Unitierra) y algunas otras desde los propios pueblos y actores comunitarios como la Universidad comunal intercultural del Cempoaltépetl (Unicem) o la Universidad intercultural de los pueblos del sur (Unisur).

Los programas de acción afirmativa, como ya se mencionaba, enfrentan la dificultad de definir a sus beneficiarios; para poder postular, se tiene que demostrar de cierta forma la pertenencia a una población indígena, para lo cual se consideran vías distintas según el programa de que se trate: ser hablante de una lengua indígena, que uno de los miembros de su familia hable una lengua indígena o pertenecer a una familia que conserve prácticas culturales, haber nacido

<sup>11</sup> Robles y Pérez, ob. cit.

<sup>12</sup> David Navarrete, “Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de becas para indígenas”, *Perfiles Educativos* Vol. 23 (número especial), México, IISUE-UNAM, 2011, pp. 262-272.

<sup>13</sup> Sylvia Schmelkes, “Educación Superior Intercultural. El caso de México”, Conferencia Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, 17 a 19 de noviembre de 2003.

en un municipio considerado indígena y, por último, autoadscribirse a un grupo indígena.<sup>14</sup>

Por un lado, hay un reconocimiento desde distintos sectores y un gran acervo de investigaciones que documentan la necesidad de promover la educación para todos; por otro lado, la supuesta neutralidad de los procesos educativos tal y como se encuentran en este momento debe ser analizada críticamente; la reproducción de dinámicas sociales de exclusión en la educación, como lo abordó Bourdieu extensamente, es un problema complejo, y es necesario tomar en cuenta el factor *poder* como un componente determinante en la convivencia de la diversidad cultural.<sup>15</sup>

Los contextos educativos son clave para contribuir o para aminorar la inclusión en una sociedad<sup>16</sup> y son también decisivos para mejorar el acceso de las personas a la información que reduce su potencial de exclusión;<sup>17</sup> aunado a esto se reconoce que la diversidad cultural enriquece los sistemas educativos y que la aceptación y la valoración de esta ayudan a mejorar el desarrollo personal y el desempeño escolar de los estudiantes.<sup>18</sup> Para poder desarrollar políticas y programas con miras a “desenraizar las prácticas de la intolerancia”, como plantea Barrón-Pastor:

*Es esencial admitir que las prácticas racistas no son la excepción sino la regla general, que la discriminación viene de las culturas dominantes y que ella está asociada con la creencia de que los indígenas no son capaces de cumplir con los mismos estándares de calidad que estudiantes no indígenas (2008:26).*

Y el camino que aquí se revisa no está fuera de las limitaciones, contradicciones y disputas que conllevan la exclusión y el racismo sistémico que se perfiló como parte del contexto nacional, pero también refleja un caminar de propuestas y avances para el reconocimiento y la promoción de la diversidad de los pueblos indígenas de México, así como desafíos para continuar en el proceso de incorporar no solo a los jóvenes indígenas sino también para incorporar al Ciesas los aportes culturales y los conocimientos de los pueblos indígenas.

<sup>14</sup> Barrón-Pastor, 2010, ob. cit.

<sup>15</sup> Homi Bhabha, *The Location of Culture*, New York: Routledge, 1994.

<sup>16</sup> Elaine Unterhalter, “Introduction”. En: *Global Inequalities and Higher Education: Whose Interests are You Serving?*, Houndmills: Palgrave MacMillan, 2010

<sup>17</sup> Bryan Maddox, “Assessing the Impact of Women’s Literacies in Bangladesh: an Ethnographic Inquiry”, *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, 2005, pp.123-132.

<sup>18</sup> Christine O’Hanlon, *Educational inclusion as Action Research: an Interpretative discourse*, Maidenhead: Open University Press. 2003

## Experiencias desde el Ciesas

### La profesionalización desde la lingüística

Del período posrevolucionario a la fecha, diversas ideologías han marcado las relaciones interétnicas en México y esto ha condicionado la visión del papel de la escolarización para los indígenas y por ellos. En 1979, el Cis-Inah impulsó dos programas: el Centro de Estudios Antropológicos en Zamora, Michoacán, con una maestría en Antropología Social, y el Programa de Formación Profesional en Etnolingüística, en colaboración con el Instituto Nacional Indigenista (INI)<sup>19</sup> y la Secretaría de Educación Pública (SEP), en Pátzcuaro, Michoacán, donde se abrió la licenciatura en Etnolingüística, en la que se incluyó un requisito inédito: los aspirantes tenían que ser hablantes de una lengua indígena. Este último programa estuvo en Pátzcuaro de 1979-1983, y posteriormente se trasladó a Tlaxcala, donde se formó una segunda generación de 1984-1988.<sup>20</sup> De estas dos generaciones egresaron alrededor de 100 estudiantes.

Esta licenciatura buscaba ser respetuosa de las lenguas y las culturas indígenas;<sup>21</sup> con algunos de los egresados del programa se crearon los primeros textos bilingües de primaria. La tarea ha sido compleja y han surgido diversas críticas sobre los alfabetos utilizados para las diferentes lenguas y sobre sus estrategias pedagógicas; por ello, sin dejar de discutir y revisar el proceso, a mediados de la década de 1990 se contaba con 70 textos en unas 40 lenguas (incluyendo variedades de agrupaciones lingüísticas) y 12 juegos fonéticos para la alfabetización a nivel preescolar.<sup>22</sup>

Esto resultaba un contraste con la política educativa de ese tiempo —cuya meta era la castellanización— y el clima de superioridad frente a los indígenas. Como ejemplo, en la década de 1970, en Oaxaca, la esposa de Bravo Ahúja, quien fuera gobernador de Oaxaca y posteriormente secretario de Educación Pública, lingüista de profesión, desarrolló un proyecto conocido como “Proyecto Oaxaca”, cuyo propósito era dar mejores herramientas a los profesores para lograr la castellanización de los niños de la región. Este proyecto fue llevado a diversas

<sup>19</sup> El INI dio paso a la Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

<sup>20</sup> Ciesas, *Investigar, comprender, generar conocimientos. Los primeros 40 años del Ciesas*, México: Ciesas/Conacyt, 2013.

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Regina Martínez, “La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo”, *Perfiles Educativos*, Vol. 23 (número especial), Iisue-Unam, México, 2011, pp.250-261.

normales rurales;<sup>23</sup> con la formación se tenía la expectativa de que los propios indígenas formados cumplieran con la labor aculturizadora de la escuela, ya que los programas concebían el bilingüismo como una etapa temporal entre el monolingüismo en lengua indígena y el deseado monolingüismo en español, lo que en la literatura sociolingüística se denomina “bilingüismo sustractivo”.<sup>24</sup>

Las críticas a las políticas indigenistas asimilacionistas y castellanizadoras por parte de académicos, los propios pueblos indígenas e incluso algunos políticos han generado que la política de Estado fuera cambiando paulatinamente hacia un discurso de bilingüismo y biculturalidad, aunque en los hechos los cambios distan de ser palpables y, como se revisó en la sección anterior, el racismo y la exclusión siguen estando presentes.

En el marco del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional surgió en Ciesas la maestría en Lingüística Indoamericana y, posteriormente, el doctorado, en sustitución del programa de licenciatura en Etnolingüística. La maestría surgió no solo a iniciativa de Ciesas sino también a solicitud de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y del entonces INI. Este posgrado se ha ido transformando; con el correr de los años se ha ido enfocando cada vez más al estudio de lenguas indígenas, desde una perspectiva no solo lingüística sino también antropológica.<sup>25</sup> Si bien su primera intención era formar hablantes que fortalecieran sus propias lenguas indígenas, y capacitarlos para evitar su desaparición, ahora los propósitos son: describir y documentar la lengua de la que son hablantes y, por otro lado, proporcionar herramientas para articular el conocimiento que desarrollan con la adquisición de conocimientos y con el aprehender otras formas de organización de la realidad, en el contexto social de los hablantes. Hasta el momento han sido 12 las lenguas mexicanas estudiadas por los estudiantes y 10 las del resto de América. El posgrado cuenta con registro en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de Conacyt y es reconocido como uno de los espacios de generación de modelos lingüísticos de vanguardia por parte de Instituciones como el Max Plank Institute, la Universidad de Texas, la Universidad de California, Celia del CNRS en Francia, entre otros.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> Benjamín Maldonado, *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México: Centro Inah, 2000.

<sup>24</sup> Martínez, 2011, ob. cit.

<sup>25</sup> Ciesas, 2013, ob. cit.

<sup>26</sup> Ciesas, 2017, ob. cit.

Los estudiantes cuentan con cursos de nivelación académica, apoyo para su instalación y equipo y recursos para realizar trabajo de campo y para los gastos que implica su titulación. Los trabajos de los estudiantes pretenden: la elaboración de material en lenguas indígenas para su fortalecimiento y difusión, el fortalecimiento de la socialización intergeneracional, productos que pueden aportar herramientas a funcionarios públicos que conviven cotidianamente con hablantes de lenguas indígenas, y hacer valer la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas. Esto es, estos posgrados no pretenden ser instancias formadoras de docentes que lleven a cabo las políticas de Estado, en los que aún se perciben las sombras de la aculturación planteada como objetivo desde principios del siglo pasado.<sup>27</sup> Pero sí se puede considerar que estos posgrados han logrado que los jóvenes indígenas pasen de ser población de estudio a investigadores, y a serlo desde nuevos posicionamientos propios y desde “dentro”, colegas cuya incorporación al Ciesas también ha contribuido a su fortalecimiento y su posicionamiento como centro de investigación.

En estos momentos, el programa se encuentra en riesgo por los recortes económicos de las políticas de Estado en materia de ciencia y tecnología.

#### La intervención del Ciesas en acciones afirmativas y acciones compensatorias en el marco de la inserción de jóvenes indígenas a la Educación Superior

La Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (Anuijes) y la Fundación Ford (FF) crearon, en 2001, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (Paeiies), como respuesta institucional a las desigualdades en materia de acceso a la educación superior en México si se toma en cuenta el origen étnico de quienes acceden a ella, como ya se mencionaba párrafos arriba.<sup>28</sup> <sup>29</sup> El Paeiies es un programa de acción afirmativa (AA) que busca “fortalecer los recursos académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) para responder a las necesidades especiales de estudiantes indígenas”.<sup>30</sup> Consiste en el apoyo a estudian-

<sup>27</sup> Martínez, 2011, ob. cit.

<sup>28</sup> Juan Carlos Barrón-Pastor, “Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior”, *Trace*, Vol. 53, México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 2008, pp. 22-35.

<sup>29</sup> David Navarrete, “Becas de posgrado para indígenas: Un programa no convencional en México”, *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 43, N° 150, 2013, pp. 968-985.

<sup>30</sup> Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior. Anuijes-Ff. Memoria de Experiencias 2001- 2005, p. 7. Disponible en: <<http://cenei.uqroo.mx/paei/paei.pdf>> Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2017,

tes en materias específicas, a cargo de tutores designados por la Universidad de tal manera que se reduzca el rezago educativo persistente en los niveles educativos anteriores en las escuelas en el medio indígena. En 2010, la Fundación Ford se retiró y el programa quedó en manos de la Anuiés, que recibe ahora fondos del Banco Mundial y de la SEP.<sup>31</sup> Actualmente, el Paeiies<sup>32</sup> se encuentra en 24 instituciones públicas de ES afiliadas a la Anuiés, ubicadas en 18 entidades federativas.<sup>33</sup> El programa ha resultado en una mayor visibilidad de los estudiantes de origen indígena, aunque falta camino en garantizar su inclusión y permanencia; un mayor reto representa la interculturalización de los programas y procesos de las IES y la reducción del racismo.<sup>34</sup>

Por otro lado, el Ciesas, a invitación de la Fundación Ford, tomó en sus manos la operación del Programa Internacional de Becas. Este programa forma parte del International Fellowships Program (IFP), que inició su operación en México en el 2001. Uno de sus propósitos es: “contribuir a la consolidación de una nueva generación de mujeres y hombres indígenas a fin de fortalecer su participación en la resolución de los problemas que afectan a los pueblos originarios y a la sociedad mexicana en su conjunto”.<sup>35</sup>

El programa consiste en el otorgamiento de becas de posgrado para estudiantes indígenas, aumentando así las posibilidades de que estos cursen maestrías o doctorados en México y el extranjero, buscando una mayor equidad educativa; intenta atacar las condiciones de desigualdad, sobre todo económica, que en el caso de los pueblos originarios involucra no solo a la persona sino a la familia. A través del apoyo en diferentes etapas del proceso de formación –ingreso, permanencia y titulación–, se busca disminuir la brecha de oportunidades.

El proceso de selección, que se mencionaba, implica algunas dificultades en la delimitación y la orientación de los criterios, como en el caso de las becas PIBI, se plantea desde la trayectoria, considerando la vinculación orgánica con su comunidad o con su región y la ponderación de sus trayectorias de servicio y compromiso social, así como

<sup>31</sup> Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <[http://paeiies.anuiés.mx/public/index.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anuiés.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html)> Fecha de consulta: 27 de noviembre 2017.

<sup>32</sup> Para mayor detalle acerca del Paeiies, véase: P. Flores Crespo y J.C. Barrón Pastor, “El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. ¿Nivelador académico o promotor de la interculturalidad?”, Colección *Biblioteca de Educación Superior*, Serie Investigaciones. México, 2006.

<sup>33</sup> Paeiies, 2017, ob. cit.

<sup>34</sup> Barrón-Pastor, 2008, ob. cit.

<sup>35</sup> Navarrete, 2011, ob. cit., p. 265.

las propuestas futuras de trabajo. Los criterios de elegibilidad se fundamentan en los siguientes principios: “1) los nuevos liderazgos que se requiere fortalecer deben estar enraizados y nutrirse de sus contextos locales; y 2) deben tener acceso al mejor pensamiento crítico y conocimientos disponibles en sus campos de interés y especialidad”.<sup>36</sup>

Para poder acceder a la beca no hay límite de edad, pero los posgrados deben ser de áreas prioritarias donde sea necesario contar con profesionistas para contribuir a la resolución de problemas específicos, ya sea de sus pueblos o de otros grupos sociales en desventaja.

Conviene subrayar que, si bien se selecciona a los becarios por criterios académicos, a fin de asegurar que puedan enfrentar estudios universitarios de alto nivel en procesos de selección que no reconocen diferencias en la formación previa, se les evalúa entre pares y no frente a miembros de grupos socioeconómicos privilegiados, porque se parte de que la educación de los indígenas es deficiente, por la historia educativa de sus contextos de origen.

Los jóvenes seleccionados reciben diversos apoyos, que incluyen orientación especializada para identificar y seleccionar el programa de posgrado y la institución más apropiada a su formación e intereses académicos y profesionales. También se les otorga el apoyo administrativo y financiero necesario para que presenten su postulación a la universidad y realicen los trámites de admisión respectivos. Durante la realización de sus posgrados se les brinda acompañamiento académico y administrativo personalizado; también se han establecido acuerdos con diversas universidades para otorgar tutorías a quienes lo requieran y se tiene una etapa de reforzamiento académico previo al inicio de sus estudios.<sup>37</sup>

La labor de monitoreo y seguimiento permitió identificar factores y situaciones (académicos y personales) que incidieron en el rendimiento de los becarios, lo que a su vez permitió ajustar prácticas operativas para prevenir problemas similares en las siguientes generaciones. El conocimiento de las condiciones familiares y contextuales de los postulantes ha sido de vital importancia para organizar los contenidos, tiempos y lugares de las sesiones propedéuticas, ya que muchos de los interesados vivían en zonas rurales, algunos ya eran padres de familia y tenían compromisos laborales: “es por esto que las sesiones se desarrollaban un programa pre-académico flexible con cursos presenciales y a distancia con posibilidad de que los estudiantes los cursaran en sus lugares de residencia”.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 266.

<sup>37</sup> *Idem.*

<sup>38</sup> *Idem.*

Diversas actividades grupales de los becarios antes, durante y después de sus estudios componen otra línea estratégica de acción, cuyos fines eran, entre otros, el fortalecimiento de la identidad e integración grupal, así como articular y potenciar las acciones de impacto social en las que han participado.

Las deficiencias formativas detectadas en los estudiantes de origen indígena son producto de un sistema escolar que también incide negativamente sobre otros grupos sociales, y por ello muchas veces se han generado críticas al considerar que la acción afirmativa no debería privilegiar a una población por su origen étnico. Pero tener estos programas especialmente destinados a población indígena trata de repercutir no solo en las condiciones creadas a partir de la colonización, sino también en las lógicas racistas, al cuestionar que, en muchas ocasiones, se subordina la diferencia a la desigualdad, y se considera que borrando la primera se podrá trascender la segunda.<sup>39</sup>

Un importante fruto derivado del funcionamiento del IFP es el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi). Creado en 2012, toma como base los objetivos y diseño del IFP en México, dando así continuidad a la labor iniciada. La institución responsable de su operación es el Ciesas y cuenta con el financiamiento de Conacyt y del CDI.<sup>40</sup> En la primera promoción del Probepi realizada en 2012 se recibieron 309 candidaturas y desde su creación ha aumentado el otorgamiento de becas en dos puntos porcentuales, en comparación con su antecesor el IFP.

El Probepi busca promover el desarrollo individual y colectivo de los pueblos originarios de México a través de la formación de investigadores y profesionales de alto nivel académico quienes, con base en los conocimientos y la experiencia adquiridos durante los estudios, se conviertan en líderes en sus respectivas áreas de especialización para promover la equidad y contribuir con ello al desarrollo local, regional y nacional.<sup>41</sup> Los postulantes han sido náhuas y zapotecos principalmente.

A partir de 2005, el Ciesas inició en México el subprograma de posbeca, que busca impulsar la visibilidad individual y colectiva de los exbecarios; también se realizan diversas actividades y talleres de reforzamiento de habilidades y conocimientos relevantes para su reinserción profesional. A iniciativa y con el acompañamiento y apoyo logístico y

<sup>39</sup> Guillermo Bonfil, *México profundo. Una civilización negada*, México: Grijalbo-CNCA, 1987.

<sup>40</sup> Navarrete, 2011, ob. cit.

<sup>41</sup> Programa de Becas para Indígenas. Disponible en: <<http://becasindigenas.Ciesas.edu.mx/>>, Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2017.

financiero del Ciesas y del IFP, en 2006 se integró la asociación de exbecarios del programa, que hoy lleva el nombre de Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A.C.<sup>42</sup>

El seguimiento puntual permite dar cuenta de la notoriedad de la permanencia en el posgrado, las altas calificaciones obtenidas y eficiencia terminal. Todo esto tiene que ver principalmente con dos aspectos: 1) la capacidad y compromiso para el estudio de las mujeres y hombres indígenas becados; 2) el diseño y operación eficaz del sistema de apoyos y seguimiento de becarios del programa.<sup>43</sup>

### Posgrado en Antropología Social en el Ciesas Pacífico Sur y los estudiantes de origen indígena

Oaxaca es el estado que tiene la mayor diversidad étnica y lingüística de México. Conviven aquí 15 grupos étnicos de los 65 que hay en México: zapotecos, mixtecos, mazatecos, chinantecos, mixes, chatinos, triquis, cuicatecos, huaves, nahuas, zoques, chontales, amuzgos, chochos e ixcatecos.<sup>44</sup>

A partir del Congreso Internacional de Antropología Aplicada, realizado en la ciudad de Oaxaca, se anunció la creación del Ciesas-Oaxaca,<sup>45</sup> que inició labores en 1988. Se trató del esfuerzo de un grupo de académicos de larga trayectoria —Margarita Dalton, Teresa Pardo, Víctor de la Cruz y Salomón Nahmad—,<sup>46</sup> quienes plantearon la necesidad de estudiar la complejidad social, étnica y cultural del estado y analizar los fenómenos multilingües, las relaciones interétnicas y las tecnologías alternativas. Según María Romero Frizzi, fundadora de la unidad: “El sello indígena impregnó nuestra labor y los temas que estamos trabajando actualmente mantienen este sello”.<sup>47</sup>

En 2006, se impulsó la propuesta de creación de una maestría en Antropología Social, cuya primera generación inició su formación en 2007 y en la que participan de manera importante estudiantes provenientes de la región, algunos de ellos adscritos a pueblos originarios. El programa se propone: “Formar profesionales en antropología social en los campos de especialización que ofrece la maestría, con co-

<sup>42</sup> Navarrete, 2011, ob. cit.

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> Álvaro González, “Diagnóstico General de los Pueblos Indígenas de Oaxaca”, Oaxaca: Proppim, México, 1998 Disponible en: < [http://www.grupomesofilo.org/pdf/proyectos/DE/DE\\_diagnostico.pdf](http://www.grupomesofilo.org/pdf/proyectos/DE/DE_diagnostico.pdf) > Fecha de consulta 27 de noviembre de 2017.

<sup>45</sup> Después llamado Ciesas Istmo y, desde 2007, Ciesas Pacífico Sur.

<sup>46</sup> Ichan, “Maestría en Antropología Social Pacífico Sur. Una visión desde el Sur”, Documento de trabajo, México: Ciesas, 2017.

<sup>47</sup> Ciesas, 1994, ob. cit., p. 59.

nocimientos, habilidades y actitudes para analizar los procesos socio-culturales contemporáneos con perspectiva histórica, comprender sus problemáticas y contribuir a la generación de conocimiento científico” (Plan de estudios 2017-2019 de la MASPS).

Actualmente, se ofrecen cuatro líneas de especialización: 1) Antropología política y poder: relaciones de género, clase, raza y etnicidad; 2) Procesos de gobernanza y disputas por el poder en territorios pluriculturales; 3) Educación, diversidad y poder; y 4) Antropología médica.

A diferencia de otros estados, en Oaxaca la profesionalización indígena más allá del área docente es de larga data, aunque la etnicidad o el origen de los estudiantes ha sido escasamente considerado desde las instituciones y políticas de ES y solo en algunos casos la presencia de organizaciones etnopolíticas ha impactado en programas universitarios e incidido en los conocimientos que se imparten. Por otro lado, se han creado desde bases y líderes sociales, en alianza con los gobiernos, propuestas de formación educativa con pertinencia cultural a distintos niveles, que se desmarcan de las políticas de Estado y gestionan distintas rutas de autonomía curricular y pedagógica. Significativamente, al momento de escribir este texto,<sup>48</sup> no se ha abierto en Oaxaca ninguna sede del Sistema de Universidades Interculturales de la Cgeib-Sep, a pesar de que, como se mencionaba, es uno de los estados con gran diversidad étnica. Ello es indicativo de hasta qué punto la educación superior intercultural representa un campo heterogéneo y confrontado, con múltiples intereses y concepciones en juego.

Si bien en todos los posgrados de las distintas sedes del Ciesas han ingresado estudiantes de pueblos originarios, las unidades de Oaxaca y Chiapas son las de mayor presencia indígena. A nivel normativo, un pendiente institucional es el establecimiento de acciones específicas para el ingreso, seguimiento y titulación de jóvenes indígenas; más aun cuando desde la creación del Programa de Maestría este se ha distinguido por una notable heterogeneidad de aspirantes y diversidad de perfiles, instituciones de formación, lugares de proveniencia (de la República y del extranjero) y, finalmente, trayectorias académicas y niveles de preparación.

Considerando esta heterogeneidad como una oportunidad de confrontación y diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los órganos colegiados de selección de la maestría de Pacífico Sur han promovido un diálogo entre los investigadores de la institución, lográndose que en la toma de decisiones se haya trascendido el criterio del nivel de preparación académica, para fijarse también en las expe-

---

<sup>48</sup> Diciembre de 2017.

riencias de vida, las competencias, los conocimientos y las habilidades amplias. Es así que el colectivo de profesores se comprometió a trabajar según el principio de acción afirmativa con estudiantes que académicamente podrían presentar ciertas deficiencias, y así fortalecer el programa, que desde su origen tiene el propósito de formar jóvenes del entorno regional y de origen indígena.<sup>49</sup> Esto no es un acuerdo institucional, sino parte de un proceso continuo de discusión y revisión de cada línea de investigación y de todo el conjunto de profesores, que en el último ciclo se tornó especialmente complejo al disminuirse las becas disponibles.

Es pues importante resaltar que, como resultado de una discusión colectiva, se están buscando formas de reposicionar la acción afirmativa para no reducirse a una política de cuotas, y trascender la mirada deficitaria que focaliza la *desventaja* en las trayectorias académicas; para construir enfoques que sitúan como ventaja y riqueza la participación de jóvenes con experiencias y conocimientos construidos en sus contextos socioculturales, territoriales, sociolingüísticos, y (etno) políticos. Estudiantes que se posicionan desde otros lugares a pensar y mirar el mundo y que muchas veces no solo conocen los contextos de las investigaciones que proponen sino que forman parte de ellos, y son portadores de otros saberes y relaciones con los que se potencia la construcción de conocimientos y el acercamiento a otras perspectivas.

### Reflexiones finales

La licenciatura en Lingüística Indoamericana —ahora maestría y doctorado—; la participación en la organización de becas Paeiies y Probepi, así como el seguimiento de estudiantes y la sistematización e investigación acerca de los impactos de dichos programas; la discusión permanente acerca no solo de la admisión sino de las implicaciones institucionales que tiene la presencia de estudiantes indígenas dentro de los programas de posgrado, muestran una multiplicidad de escenarios del Ciesas en relación con estudiantes de pueblos indígenas en ES.

En este sentido, a lo largo del tiempo se han tenido experiencias distintas que han implicado aprendizajes y retos para la institución, pero también se reconoce que falta mucho camino por andar para lograr transformar la política institucional y que se dé cabida a la valoración de la diversidad, interculturalizando los programas y los procesos de admisión y que los conocimientos, experiencias y aportes a la discusión desde los estudiantes indígenas se logren incluir en los procesos de

<sup>49</sup> Ciesas, “Documento con la descripción del proceso de Admisión”, Documento de trabajo, Oaxaca: Ciesas Pacífico Sur, 2015.

evaluación. Esto necesariamente implica para el Ciesas mucha autorreflexión e identificación del racismo y los prejuicios institucionales e individuales y un proceso serio en la redefinición de su política.

Otro elemento que surge de estas experiencias para la reflexión es la forma en que se define “lo indígena”, ya que esto impacta directamente en las posibilidades que tienen ciertos jóvenes de acceder a distintos programas y apoyos. Esta definición estará constantemente en debate, y la base étnica de los apoyos también lo estará, al haber otros grupos sociales que padecen la desigualdad, que, para muchos, deberían participar de estos programas.

Por último, todos estos procesos enfrentan la profundización de los proyectos hegemónicos neoliberales que conllevan al adelgazamiento del Estado, que en las políticas educativas representa recortes presupuestales y que se materializan en menores oportunidades de estudiar y menores recursos para el seguimiento de los becarios.

## Referencias

- ALONSO, Jorge, "Lucha por derechos laborales en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social", *Nueva Antropología*, Vol. 5, N° 18, 1982, pp. 307-313.
- ANUIES-FE, "Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior, Memoria de Experiencias 2001- 2005", Disponible en: <<http://cenei.uqroo.mx/paei/paei.pdf>> Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2017.
- BARRÓN-PASTOR, Juan Carlos, "¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior", *Trace*, Vol. 53, México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 2008, pp.22-35.
- ..., "Globalization Perspectives and Cultural Exclusion in Mexican Higher Education" en: Elaine Unterhalter. Introduction. *Global Inequalities and Higher Education: Whose Interests are You Serving?*, Great Britain: McMillan, 2010, pp.197-218.
- Bhabha, Homi, *The Location of Culture*, New York: Routledge, 1994.
- Bonfil, Guillermo, *México profundo. Una civilización negada*, México: Grijalbo-CNCA, 1987.
- CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, *Catálogo de Localidades Indígenas 2010*. México, Disponible en: <<http://www.cdi.gob.mx/localidades2010-gobmx/>>, Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2017.
- CIESAS, *CIESAS XX Aniversario*. México, 1994.
- ..., *Investigar, comprender, generar conocimientos. Los primeros 40 años del CIESAS*, México: CIESAS/Conacyt, 2013.
- ..., "Documento con la descripción del proceso de Admisión", Oaxaca: CIESAS Pacífico Sur, 2015.
- GONZÁLEZ, Álvaro, *Diagnóstico General de los Pueblos Indígenas de Oaxaca*, Oaxaca: Propim, 1998 Disponible en: <[http://www.grupomesofilo.org/pdf/proyectos/DE/DE\\_diagnostico.pdf](http://www.grupomesofilo.org/pdf/proyectos/DE/DE_diagnostico.pdf)> Fecha de consulta 2 de diciembre de 2017.
- ICHAN, "Maestría en Antropología Social Pacífico Sur. Una visión desde el Sur", Documento de trabajo Oaxaca, 2017.
- MADDOX, Bryan, "Assessing the Impact of Women's Literacies in Bangladesh: an Ethnographic Inquiry", *International Journal of Educational Development*, N° 25, 2015, pp. 123-132.
- MALDONADO, Benjamín, *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México: Centro INAH Oaxaca, 2000.
- MARTÍNEZ, Regina, "La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo", *Perfiles Educativos*, Vol. 23 (número especial), México, Iisue-UNAM, 2011, pp. 250-261.
- MONTEMAYOR, Carlos, *Los pueblos indios de México hoy*, México: Planeta, 2000.
- NAVARRETE, David, "Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de becas para indígenas", *Perfiles Educativos*, Vol.23 (número es-

- pecial), México: IISUE-UNAM, 2011, pp. 262-272.
- ..., "Becas de posgrado para indígenas: Un programa no convencional en México", *Cuadernos de Pesquisa*, Vol.43, N°150, 2013, pp. 968-985.
- O'HANLON, Christine, *Educational inclusion as Action Research: an Interpretive discourse*, Maidenhead: Open University Press, 2003.
- PAEIIES, Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, Disponible en: <[http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html)> Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2017.
- PROBEPI, Programa de Becas para Indígenas. Disponible en: <<http://becasindigenas.CIESAS.edu.mx/>>, Fecha de consulta: 27 de noviembre de 2017.
- ROBLES, Héctor y Mónica Pérez, *Panorama educativo de la población indígena 2015*, México: Unicef/INEE, 2016.
- SCHMELKES, Sylvia, "Educación Superior Intercultural. El caso de México", *Conferencia. Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*, 17 a 19 de noviembre de 2003.
- UNTERHALTER, Elaine, Introduction, *Global Inequalities and Higher Education: Whose Interests are You Serving?*, Houndmills: Palgrave MacMillan, 2010.

## **¿Mujeres indígenas con posgrado? Hallazgos y aprendizajes de quince años de trabajo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Ciesas (2001-2016)**

*David Navarrete G. y Ma. Antonieta Gallart N.*

La inclusión y el trato equitativo de estudiantes indígenas en la educación superior son temas prioritarios en la agenda nacional de México. Garantizar su acceso, permanencia y graduación de la universidad es una responsabilidad y labor estratégica del gobierno y las instituciones de educación superior, tanto para coadyuvar a la consecución de las metas individuales y de superación académica de tales estudiantes como para contribuir a la formación de profesionistas de esta procedencia social que intervengan en la atención de los diversos y complejos problemas que afectan a los pueblos originarios de México. Dentro de estas metas, debe darse especial atención a las mujeres indígenas universitarias, un segmento social numéricamente pequeño pero de gran relevancia social que, pese a este último hecho, permanece en gran medida invisibilizado y se conoce muy poco.

Esta situación de las mujeres indígenas tiene como telón de fondo la problemática más amplia de la profunda desigualdad de oportunidades que históricamente ha afectado a la población indígena de México en su acceso a la educación superior de calidad. Aunque es conocida la brecha educativa que separa a los indígenas de los no indígenas y las consecuencias negativas que esta situación ocasiona para la sociedad mexicana en su conjunto, las reformas legales que respaldan el derecho de los primeros para acceder a la educación en todos los niveles, así como la implementación de propuestas y programas institucionales de gran envergadura destinados exclusivamente a estudiantes indígenas en la educación superior, datan de principios de la década pasada. Al mismo tiempo, pese a su corta vida, tales acciones han arrojado información, resultados y experiencias diversas y valiosas sobre inclusión, equidad y la formación de profesionistas indígenas que deben documentarse y analizarse.

En este capítulo presentamos y examinamos información y experiencias institucionales emanadas de la atención de mujeres indígenas de dos programas de becas para indígenas operados en México por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas): el IFP México (Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas) y el Probeci (Programa de Becas de Posgrado para

Indígenas Ciesas-Conacyt). En primer término, hacemos una presentación somera del contexto político en el que dieron inicio y se han desarrollado estos programas. A continuación, se refieren sus objetivos y diseño general, así como la estrecha articulación entre ambos programas. Después examinamos algunos resultados alcanzados en la atención de las mujeres que han sido becadas, caracterizándolas según su lugar de procedencia, grupo étnico de adscripción, sus campos de especialización y los países donde estudiaron. En la sección final abordamos de manera exploratoria el tema de la reinserción laboral de estas indígenas posgraduadas. Cerramos el capítulo reflexionando sobre aspectos relevantes que deben atenderse en este rubro en los años venideros para facilitar la reinserción de las posgraduadas indígenas.

### **Las razones para la acción: pueblos indios, inequidad social y atraso educativo a principios del siglo XXI**

Al igual que sucedió en otros países de América Latina, los programas que aquí se examinan surgieron en una coyuntura posterior a movimientos de protesta política y social y están relacionados con procesos orientados a una reconciliación nacional que situaron la atención de la población indígena como tarea prioritaria.

En 1991 se incorporó a la Constitución la definición de México como un país pluriétnico y pluricultural (Art. 4º). Aunque relevante, esta medida fue de alcances limitados, pues no significó cambios inmediatos ni significativos en la difícil condición de varias minorías y grupos sociales históricamente marginados, entre ellos los indígenas. De mayor impacto en términos prácticos fue el estallido, en 1994, del Movimiento Zapatista en el estado de Chiapas, un movimiento social que, a la vez que reiteró el carácter multicultural de la sociedad mexicana, visibilizó las profundas desigualdades culturales, económicas, jurídicas y políticas que afectaban a los pueblos indios y, por ende, al país en su conjunto. De esta forma, en los años siguientes se llevaron a cabo diversas reformas legales, creación de instituciones y adecuación de programas y políticas para revertir esta situación. Al iniciar el nuevo milenio, había un entorno político y social favorable para emprender acciones de gran impacto dirigidas a los indígenas, enmarcadas dentro de una estrategia de estabilización política, de lucha contra el racismo y de construcción de una sociedad más democrática e incluyente.

Los indígenas arribaron al siglo XXI como el grupo social más afectado por la desigualdad y menores niveles de bienestar en todos los renglones. Sus condiciones de desventaja e inequitativa participación

en las oportunidades del desarrollo del país fueron capturadas en una medición del IDH (Índice de Desarrollo Humano) realizada en aquellos años: mientras que la población no indígena alcanzó ,8304 en ese indicador, para la población indígena este fue de ,7057, una diferencia equivalente a casi 15%. En cada uno de los tres componentes principales del IDH (salud, ingreso y educación) se reportaron diferencias significativas: el de salud fue ,7380 para los indígenas y ,8941 para los no indígenas y el de ingreso fue de ,6571 y ,7579, respectivamente. El de educación arrojó la mayor brecha, con un valor de ,7319 para la población indígena y para la no indígena, una diferencia de 17,2%.<sup>1</sup>

Una de las varias expresiones de la exclusión educativa histórica y estructural de los indígenas ha sido sus altos niveles de analfabetismo: en el año 2000, 24% del segmento de 15 años o más viviendo en hogares indígenas era analfabeta, superando con amplitud el promedio nacional (7,6%).<sup>2</sup> Todavía en 2015, y a pesar del descenso de casi 6 puntos en ese indicador, 17,8% de la población indígena en hogares era analfabeta. De manera similar, al comenzar el siglo actual el promedio de escolaridad de los indígenas mayores de 15 años era mucho menor que el de los no indígenas: 4,6 años vs 7,9, respectivamente.<sup>3</sup>

Como consecuencia de estos rezagos y otros más que no detallamos aquí por límites de espacio, la participación de los indígenas en el sistema educativo superior era —y continúa siendo— muy reducida. De acuerdo con estimaciones basadas en el censo general de población del año 2000, 4 de cada 100 personas indígenas de 15 años y más había cursado algún grado de estudios superiores. Al interior de la población indígena, la desigualdad en el acceso a la educación superior entre hombres y mujeres, si bien se ha ido reduciendo, era entonces de un sustantivo 15%. En 2005, a nivel nacional solo el 14,4% de las personas entre 15 y 64 años había cursado al menos un grado de educación superior, para la población indígena la cifra fue solo de 4,9%.<sup>4</sup> Aunque al inicio de la siguiente década, 2010 y hace apenas dos años, en 2015, el indicador había variado favorablemente: 16,5% para la población nacional y 5,6% para la población indígena y 18,6% para la

<sup>1</sup> Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México*, CDI-PNUD. 2006, p. 7.

<sup>2</sup> CDI-PNUD, *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México*, con base en: Inegi, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000.

<sup>3</sup> Claudia Suárez, "Educación superior en población indígena: Análisis comparativo, 2000-2010", Documento de trabajo inédito comisionado por la Coordinación del IFP México en Ciesas, 2012.

<sup>4</sup> CDI-PNUD, *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México*, con base en: II conteo de Población y Vivienda, México, 2005.

población nacional y 7,2% para la población indígena, respectivamente, la brecha sigue abierta en alrededor de 11 puntos porcentuales.

Por otro lado, tan importantes de atender como el problema del acceso han sido los de permanencia y conclusión de los estudios. Si bien no existen datos precisos sobre sus tasas de graduación, es sabido que pocos estudiantes indígenas logran titularse.

El notable rezago de la población indígena en la educación superior responde a una serie de factores que incluye las condiciones de pobreza, la baja calidad educativa recibida en los niveles anteriores y la falta de apoyos institucionales para cursar estudios superiores. Además, hasta principios del siglo actual no existían programas dirigidos exclusivamente a estudiantes indígenas que les permitieran competir con sus pares en condición de igualdad por los apoyos ofrecidos para ingresar a la universidad. Su competencia desventajosa frente a estudiantes de sectores socioeconómicos más favorecidos y con mejor preparación académica era la norma, por ejemplo, para solicitar becas.

### **Los programas de becas para indígenas del Ciesas: objetivos, diseño y aportes**

Al igual que en el resto de América Latina, en los últimos 15 años en México se han desarrollado estrategias y llevado a la práctica acciones de diverso tipo —otorgamiento de becas, dispositivos de atención pedagógica, creación de nuevas instituciones educativas—, con la finalidad de, por un lado, aumentar las oportunidades de la población indígena para que realice y concluya con éxito estudios de educación superior y, por otro, impulsar la formación de cuadros de profesionistas indígenas comprometidos y capacitados para el cambio social. Estas acciones han conformado una serie de esfuerzos convergentes que se han integrado a la agenda educativa y social del país, adicionando la dimensión étnica al combate contra la desigualdad en la esfera de la educación superior y desde ella.

Si bien la equidad de género no fue el propósito central de las acciones precursoras que examinamos a continuación, la captación y apoyo a mujeres indígenas ha sido una línea de acción prominente que, además de los beneficios obtenidos por quienes han sido becadas, ha generado avances y producido información y experiencias relevantes para el diseño y operación de políticas y programas que en los años subsiguientes se dirijan específicamente a este grupo poblacional.

El Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México), <http://ford.ciesas.edu.mx/Programa.htm>, fue un programa para doce años (2001-2013) operado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) en sociedad y con el

financiamiento de la Fundación Ford. Fue parte del Programa de Becas Internacionales de la Fundación Ford (IFP) <https://www.fordfoundation.org/work/learning/international-fellowships-program/>. Además de promover las oportunidades de educación superior de calidad en los grupos indígenas, el IFP México planteó una propuesta sobre la forma en que tal acceso puede ayudar al cambio social y al desarrollo comunitario. Se otorgaron becas a mujeres y hombres indígenas para realizar estudios de maestría y doctorado en México o en el extranjero.

Por su diseño y operación, fue un programa no convencional, que desarrolló estrategias y procedimientos novedosos y específicos para: 1) reclutar y seleccionar a los becarios atendiendo a sus condiciones de exclusión y marginalidad, 2) orientarlos en una selección del programa de posgrado más acorde con su perfil académico e intereses profesionales, 3) reforzar habilidades y conocimientos académicos relevantes antes de iniciar sus posgrados, y 4) brindarles apoyo y acompañamiento durante la realización de sus estudios y una vez concluidos estos. La internacionalización de sus becarios fue otro componente formativo y de desarrollo profesional relevante para el programa. En total se becó a 226 mujeres y hombres indígenas de distintas etnias y estados del país.

El Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi - <http://becasindigenas.ciesas.edu.mx>) fue creado en 2012. Este programa adoptó los objetivos y el modelo del IFP México, que tuvo resultados muy positivos, al acreditar altos niveles de aprovechamiento de sus becarios, tasas y tiempos de titulación apropiados, muy baja deserción y tasas superiores de retorno al país a las de otros programas internacionales. Es operado por el Ciesas en convenio y con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Además de capitalizar y extender la experiencia institucional ganada por el Ciesas a través de la operación del IFP en México, el Probepi ha reforzado el posicionamiento de este tipo de programas de becas como estrategia y dispositivo valioso para reducir la brecha educativa de la población indígena y disminuir las desventajas originadas por la marginación, la desigualdad educativa y la discriminación, favoreciendo el ejercicio del derecho a la educación de calidad de los pueblos indígenas. A la fecha se han realizado cuatro convocatorias: 2012, 2014, 2015 y 2017. Este Programa ha apoyado a 82 becarios: 59 ya han egresado y 23 son becarios en activo. Treinta más, seleccionados en 2017, están en el proceso de postulación a su posgrado. Obtendrán su estatus de becarios una vez que logren la admisión.

En resumen, estos dos programas, junto con otras acciones institucionales y autogestivas de los pueblos indios que por límites de es-

pacio no tratamos en este texto,<sup>5</sup> han auspiciado la institucionalización de mecanismos novedosos de atención a este importante grupo poblacional y han generado capacidades de gestión, atención pedagógica e investigación. Además, vistos en forma conjunta, el IFP México y el Probepi forman parte de una sola acción institucional que ha dejado atrás su fase experimental, acumulando valiosas experiencias y resultados que deben servir para mejorar el diseño y desarrollo de las políticas, inversiones y acciones implementadas a la fecha.

Un fruto adicional a destacar para los fines de este trabajo es de naturaleza informativa: la operación encadenada de estos dos programas ha generado abundante información cuantitativa y cualitativa que, a diferencia de la situación imperante a principios de este siglo, nos sitúa en condición de estudiar y conocer en detalle el perfil del segmento de la población indígena que ha accedido y concluido con éxito los estudios universitarios. En la siguiente sección presentamos el panorama tocante a la captación y formación de mujeres indígenas.

### **El perfil de las mujeres indígenas becadas**

En esta sección se presenta información sobre las becarias indígenas de los dos programas que aquí nos ocupan. Estos datos sirven para ilustrar algunos aspectos sobresalientes del perfil sociodemográfico y académico del número reducido pero creciente de mujeres indígenas mexicanas que han cursado un posgrado.<sup>6</sup> Se sistematiza información de las 87 becarias que apoyó el IFP México y de 38 que a la fecha ha becado el Probepi.

---

<sup>5</sup> En el ámbito de las acciones institucionales, destacan el Paeiies (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior), las 12 universidades públicas interculturales creadas de 2004 a la fecha y el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas a nivel licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para una descripción sintética de los objetivos, diseño y resultados de estos programas véase David Navarrete, “Widening the participation of Indigenous People in Mexican Higher Education: Results, Challenges and Perspectives”, en: *Revista de Educación del Sur Global*, N° 4, 2017.

<sup>6</sup> Es importante referir la existencia de otros programas recientes de apoyo a mujeres indígenas del Conacyt, que en su diseño han retomado algunos de los componentes de atención introducidos por el IFP México y el Probepi. En conjunto, todos estos programas vienen ampliando nuestro conocimiento sobre las mujeres indígenas posgraduadas. En 2012 inició el Programa de Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias, aplicable a quienes ya se encuentran cursando un posgrado y son becarias del Conacyt <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/becas-nacionales/programa-de-fortalecimiento-academico-para-indigenas>. Canaliza tres tipos de apoyo: la adquisición de equipo y recursos para el trabajo de gabinete y de campo, para la titulación, y, al concluir su posgrado, para realizar un proyecto de reinserción profesional. Entre 2012 y 2016 se apoyó a 1.299 becarias. Por otro lado, en 2013 Conacyt creó el Programa de Incorporación de Mujeres Indígenas a Posgrados para el Fortalecimiento Regional, operado a través de universidades y otras instituciones de educación superior en distintos estados del país, así como de consejos estatales de ciencia y tecnología. Se canalizan apoyos a mujeres indígenas que desean realizar un posgrado en programas de posgrado de calidad dentro de México y se com-

Debe subrayarse que para el IFP México y el Probepi, el ser mujer no fue ni es condición para recibir una beca. No obstante, las estrategias de difusión de ambos programas y de reclutamiento de candidatos a la beca pusieron especial énfasis en la captación de mujeres. Además, en sus procesos de selección de becarios, la condición de género favorece a las mujeres cuando se evalúan candidatos con atributos semejantes y se utiliza como criterio de desempate.

La importante presencia numérica y porcentual de las mujeres becadas por el IFP México y el Probepi es un primer e interesante punto de análisis y reflexión. En los datos agregados, del 2001 al 2010 del IFP México y de 2012, 2014 y 2015 del Probepi (en 2013 no se otorgaron becas), las mujeres becarias representaron 39% y 46%, respectivamente.

Destaca también el porcentaje creciente de mujeres indígenas que han solicitado beca a estos programas. En el primer año de operación del IFP México (2001), 20% del total de postulantes fueron mujeres, cifra que ascendió a 45% del total en 2010, cuando se realizó la última ronda de otorgamiento de becas de este programa. En los años siguientes, ya bajo el Probepi, la proporción de mujeres solicitantes pasó de 46% en 2012 a 50% en 2014 y 45% en 2015. En números absolutos, la demanda creciente por este tipo de becas entre mujeres indígenas se patentiza en el hecho de que, mientras que en 2001 postularon 15 mujeres a la beca del IFP México, en 2014 el Probepi recibió 140 solicitudes de este tipo. Estos datos y otros de tipo censal hacen pensar en la posibilidad de que, a pesar de la brecha que existe entre indígenas y no indígenas en su acceso a la educación superior, el incremento registrado en el transcurso del presente siglo entre los indígenas sea atribuible mayormente al impulso de las mujeres.

En cuanto a su edad, las becarias de ambos programas se sitúan en un amplio rango de 22 a 52 años, promediando los 29 años. Estos datos hacen pensar en la posibilidad de que, a diferencia de generaciones anteriores, las trayectorias escolares continuas o con interrupciones breves están siendo más comunes. Futuras investigaciones deberán estudiar las trayectorias educativas de las mujeres indígenas, distinguiendo las diferencias que puedan existir entre, por ejemplo, grupos étnicos y la incidencia de vivir en un medio rural o urbano.

El grado académico mayormente cursado entre las becarias de ambos programas es maestría, en las siguientes proporciones: 83% IFP

---

prometen a hacerlo. Los apoyos principales consisten en cursos remediales locales en diferentes materias, un mes de estancia en el extranjero para reforzar el idioma inglés y otros apoyos para su admisión y desempeño exitoso en un posgrado. En el período 2013-2016 se apoyó a 488 becarias.

y 91% Probepi. Distintos factores personales, familiares, laborales y otros asociados con la condición de mujer explican este amplio predominio de las estudiantes de maestría. También es un indicador del escaso número de mujeres indígenas que logran proseguir sus estudios hasta el nivel doctoral. Condición que, vale decirlo, también está presente en otros grupos de nuestra sociedad.

En cuanto a su procedencia geográfica, las indígenas becarias nacieron en 26 estados; un tercio (33,22%) son originarias de Oaxaca, con diferentes proporciones entre los dos programas: 42% IFP y 29% Probepi. Le siguen Veracruz, Yucatán, Chiapas, Guerrero, Quintana Roo y Estado de México. En esas entidades, además de Puebla, Hidalgo y Michoacán, se localiza el mayor volumen de población indígena del país.

Los pueblos indígenas de México, asimilados a grupos etnolingüísticos, son 68. En los programas que venimos analizando han postulado mujeres indígenas de 43 pueblos. Una parte importante de becarias han sido nahuas (17%), pueblo que se encuentra asentado en más de seis estados de la República. De los pueblos de Oaxaca, destacan en orden descendente, las zapotecas, mixtecas, chinantecas y mixes. Las becarias mayas representan más del 10%. Este panorama por pueblo indígena muestra que seis pueblos concentran casi 70% de las becarias. Al mismo tiempo, llama la atención que 25 pueblos no están representados, por lo que a futuro deben reforzarse las estrategias de promoción y reclutamiento dirigidas a ellos. Otro tanto sucede con los pueblos con población escasa, de los que no se han captado candidatas a posgrados en proporciones significativas.

Al momento de obtener la beca, las becarias reportaron un dominio alto de sus respectivas lenguas maternas: 62% en el IFP México y 88% en el Probepi. Solo 10% no hablaba la lengua de sus padres. Esto significa que se ha apoyado a mujeres cuya identidad indígena es fuerte, ya que uno de los rasgos más significativos de esta es la lengua. El IFP exigió de sus candidatas vínculos comunitarios estrechos en una trayectoria profesional previa. Lo mismo ocurre con el Probepi. Por su parte, el porcentaje menor pero aun entonces significativo de quienes no hablan la lengua originaria de su grupo étnico de pertenencia o tienen un dominio limitado de ella refiere, entre otros fenómenos, a los efectos de la discriminación que en México ha existido y existe contra los hablantes de lenguas indígenas. Como es sabido, por esta razón muchos padres y abuelos han privilegiado el uso del español como lengua primaria, obligando a que se hablara en su casa.

El examen de los programas de maestría y doctorado cursados permite conocer los campos de especialización más socorridos entre

las becarias, que, como venimos sosteniendo, son una parte representativa del universo más amplio de mujeres indígenas con estudios universitarios del país. Debe señalarse que ninguno de los programas de becas que venimos examinando establece restricciones en la elección del campo y programa de estudios.

Considerando en conjunto a las becarias del IFP y del Probepi, predominan ampliamente las ciencias sociales y humanidades, con más del 80%. Vistos de manera separada, las ciencias sociales alcanzan porcentajes de 37,9% en el IFP y de 44,12% en el Probepi. El porcentaje en el área de humanidades y ciencias de la conducta es de 35,6% en el IFP y 39,5% en el Probepi. En contraste, en biotecnología y ciencias agropecuarias el porcentaje es de 16% en IFP y 10,2% en Probepi. En físico-matemáticas y ciencias de la tierra se registran proporciones entre 2,3% y 3,6%.

Este significativo peso de las ciencias sociales y humanidades es otro aspecto relevante que amerita estudios detallados. Parte de la explicación radica en los criterios de elegibilidad del IFP México y el Probepi, que, como se dijo antes, buscan candidatas con trayectorias consistentes de compromiso social, quienes además deben formular propuestas sólidas sobre la proyección social futura que traerá consigo la beca que se les otorgará. Este tipo de propuestas resultan familiares para quienes, por ejemplo, trabajan en el área de salud pública, educación, lengua y derecho. En comparación, resultan más lejanas para quienes han optado por especializarse en las llamadas ciencias duras. También hay que considerar el peso que tienen las tradiciones y valores culturales entre nuestros pueblos originarios, los roles de género que pesan sobre las mujeres indígenas, y los espacios educativos abiertos a ellas.

Los programas de posgrado agrupados en las áreas de estudio referidas arriba son múltiples. Se registran 63 programas de las becarias del IFP y 24 del Probepi. Entre otros aspectos interesantes para la reflexión, este elevado número de programas refiere una amplia oferta académica disponible para las mujeres indígenas que desean estudiar un posgrado. Por otro lado, una tarea importante que ha sido atendida por ambos programas pero que debe analizarse y sistematizarse a mayor profundidad es identificar, con base en las experiencias académicas de las becarias, los programas que han arrojado mejores resultados, tanto en términos de calidad como de pertinencia con los intereses, perfiles y necesidades académicas y profesionales de las mujeres indígenas universitarias.

Respecto del país destino, 40% de las becarias del IFP estudiaron en el país, en ocho entidades federativas, principalmente en la Ciudad

de México, Puebla, Estado de México, Jalisco y Nuevo León. El Probeci ha ubicado 23% de sus becarias en posgrados mexicanos, destacando la Ciudad de México, Querétaro, Puebla y Chiapas.

La internacionalización es un componente relevante para la formación académica y profesional de las mujeres indígenas posgraduadas. Los programas que nos ocupan han incursionado fuertemente en esta área, lo que los distingue de los otros programas de becas que atienden a la población indígena. La movilidad internacional fue un componente estratégico iniciado por el IFP México y continuado por el Probeci. Como resultado de ello, 60% de las becarias del primer programa estudiaron en el extranjero, principalmente en posgrados de América Latina (Costa Rica, Bolivia, Chile, Brasil y Ecuador), Europa (España, Reino Unido, Francia) y los Estados Unidos. El Probeci ha ubicado a 77% de sus becarias en posgrados fuera del país —varios de ellos conocidos por sus buenos resultados académico-formativos durante la etapa del IFP México—, principalmente en América Latina (Costa Rica, Bolivia, Chile, Ecuador y Argentina) y en Holanda. Las experiencias académicas de las becarias y sus diferencias de acuerdo con los países destino son otro tema que amerita investigaciones detalladas.

### **La reinserción: primeras aproximaciones**

Un aspecto fundamental para evaluar los resultados e impacto de los programas de becas que venimos examinando en su componente de apoyo a mujeres indígenas son las trayectorias de reinserción laboral y social de sus exbecarias. Sin embargo, pese a los años de operación del IFP y el Probeci, y las valiosas experiencias e información que han traído consigo, no existen evaluaciones sistemáticas y de largo plazo al respecto. De 2004 a 2013, la Coordinación del IFP México del Ciesas incursionó en el tema como parte de su subprograma de seguimiento y apoyo de ex becarios.<sup>7</sup> Recientemente, y como resultado de un estudio de impacto a diez años del IFP a nivel internacional, se dio a conocer información valiosa sobre las experiencias de rein-

---

<sup>7</sup> Véase el número 9 de la revista *Aquí Estamos*, una de las primeras publicaciones académicas en México que trató el problema de la reinserción de mujeres indígenas universitarias, tomando como base los testimonios y reflexiones de indígenas posgraduadas (<http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista9.pdf>.) Experiencias de varias exbecarias de este programa fueron también documentadas en artículos de su autoría en otros números de esta misma revista (<http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>), en el boletín “El color de la palabra” (<http://ford.ciesas.edu.mx/Progcolor/index.html>), en entrevistas radiofónicas [https://mx.ivoox.com/es/podcast-podcast-voces-indigenas-actualidad\\_sq\\_f150761\\_1.html](https://mx.ivoox.com/es/podcast-podcast-voces-indigenas-actualidad_sq_f150761_1.html), y en cápsulas audiovisuales <http://ford.ciesas.edu.mx/Voces.htm>.

serción de algunas exbecarias mexicanas.<sup>8</sup> Aunque útiles, es necesario ampliar estos materiales testimoniales e investigaciones evaluativas para, entre otros fines, aportar insumos informativos y analíticos consistentes que alimenten las acciones y programas en curso dirigidos al creciente segmento de mujeres indígenas con estudios de posgrado del país. Como una aproximación al tema, presentamos a continuación algunos datos ilustrativos, obtenidos de las bases de datos de los dos programas, y transcribimos un testimonio que fue recopilado para este ensayo.

A lo largo de nueve generaciones del IFP, 87 mujeres terminaron sus estudios de posgrado. Si bien no se ha hecho ninguna actualización formal reciente del grupo, sabemos que de las 72 que realizaron estudios de maestría, el 88,9% se tituló con éxito. Cuatro de ellas se encuentran realizando estudios de doctorado. De las 15 restantes que realizaron estudios de doctorado, el 80 % se tituló.

Actualmente, sabemos que 20 de las exbecarias trabajan como docentes e investigadoras en instituciones de educación superior y que cuatro de ellas han logrado su registro en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Diez exbecarias trabajan en la Secretaría de Educación Pública o en instituciones de educación básica o secundaria, dos de ellas como funcionarias a nivel estatal y el resto como directoras de planteles o maestras de grupo en las comunidades. Al menos 21 becarias laboran como profesionales en ámbitos no académicos: 4 trabajan en el sector empresarial y 17 en diferentes instituciones o programas de desarrollo social, ya sean públicos, privados o autogestivos. Dos exbecarias son activistas en grupos que se han formado a partir de la lucha social y otras 2 han participado en procesos electorales y políticos. Tres becarias se han desarrollado en el mundo del arte. Finalmente, por comunicaciones personales, sabemos que al menos 2 exbecarias tuvieron que regresar a sus comunidades rurales para cuidar de sus padres mayores y enfermos.

Las exbecarias del Probepi son 23. Por comunicaciones personales sabemos que 4 de la primera generación trabajan como académicas en instituciones de educación superior y 2 son profesionales. Seis de las 11 egresadas de la generación 2014 recién concluyeron sus posgrados, por lo que apenas inician la búsqueda de empleo; una más está desempleada. No se tiene información de la situación actual del resto.

Algunas exbecarias han publicado textos con reflexiones personales sobre lo que significa la educación superior para las mujeres indí-

---

<sup>8</sup> Institute of International Education, *Leaders, contexts, and complexities: IFP impacts in Latin America*, New York: IIE, 2017.

genas o bien han sido objeto de reportajes y de entrevistas. En ellos han plasmado, por ejemplo, las dificultades del acceso de las mujeres indígenas a la educación formal y “la permanencia y desarrollo en el ámbito académico y profesional”, por los roles de género asignados por las propias culturas y la marginación de las mujeres en el conjunto social<sup>9</sup> o sus avatares para encontrar un empleo adecuado después de graduarse. Carmen Osorio, becaria IFP de la generación 2004, refiere esta última situación en un ensayo donde narra cómo, tras su retorno al país después de cuatro años en Brasil, donde estudió su doctorado, transcurrieron varios meses antes de que encontrara un empleo acorde con sus intereses y calificación académica.<sup>10</sup>

Por otro lado, conocemos algunos proyectos de desarrollo en los que han participado las exbecarias: uso de residuos sólidos; rescate de lenguas indígenas y conocimientos propios (matemáticos, cultivos y proyectos económicos); uso de recursos y desarrollo sustentable (técnicas de milpa, educación); salud y desarrollo (nutrición). En muchos casos, las exbecarias generan espacios profesionales propios o en asociación con organizaciones civiles, con otras exbecarias o con sus núcleos familiares para realizar actividades muy diversas, como la impartición de talleres y organización de grupos productivos.

A continuación, reproducimos un testimonio elaborado por Erika Hernández, exbecaria del Probepi, que ilustra el tipo de motivaciones y trayectorias referidas en los párrafos anteriores.

### Testimonio 1

*Erika Hernández, exbecaria del Probepi. Maestra en Agroforestería y Agricultura Sostenible*

Soy Erika Hernández, originaria de la comunidad de Hueycuatitla del municipio de Benito Juárez, ubicado en la sierra norte del estado de Veracruz, conocido como la Huasteca. Pertenezco a la etnia nahua por lo que hablo la lengua náhuatl. Mis estudios básicos de primaria y secundaria los cursé en mi comunidad y posteriormente el bachillerato lo realicé en la ciudad de Xalapa por la facilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Estudí la licenciatura en Biología en la Universidad Veracruzana en la ciudad de Xalapa y me gradué en el 2013. Al término de la licenciatura estuve trabajando como auxiliar de investigador por año y medio (seis meses del 2013 y todo el año 2014) en el Instituto de Inves-

<sup>9</sup> Bettina Cruz, “Los dilemas de la educación para las mujeres indígenas: ¿Instrumento para la marginación o herramienta de emancipación?”, *Aquí Estamos*, N° 9, 2008, pp. 52-67.

<sup>10</sup> Carmen Osorio, “Entre la teoría y la práctica del desarrollo: Una visión desde adentro”, *Aquí Estamos*, N° 17, 2012, pp. 11-15.

tigaciones Forestales de la Universidad Veracruzana. A la par también estaba colaborando en la organización Matimopalewikh A. C. principalmente apoyando en actividades de los eventos culturales propios de la Huasteca en la cabecera municipal de mi comunidad, así como en pláticas de orientación educativa a estudiantes de diferentes bachilleratos de la Huasteca.

Posteriormente, gracias a la beca que se me brindó Probepi, tuve la oportunidad de estudiar mi maestría en Agroforestería y Agricultura Sostenible en el Catie (Centro de Investigaciones Tropicales de Investigación y Enseñanza) en Costa Rica durante dos años (2015-2016). Estoy muy satisfecha y contenta por haber tenido la fortuna de estudiar esta maestría ya que cumplió con mis expectativas. A pesar de que es una maestría académica, en la mayoría de las materias tuvimos también clases prácticas y salidas al campo donde conocimos a productores con casos de éxito de diferentes sistemas de producción sostenibles. Tuve también la dicha de realizar mi trabajo de tesis en la comunidad de Tenantitla, municipio de Benito Juárez, Veracruz, sobre el manejo de los sistemas silvo-pastoriles tradicionales de árboles dispersos y cercas vivas, y aparte de obtener información pude compartir algunos conocimientos a los productores de la comunidad.

Regresé a México a mediados de diciembre del año pasado, empecé a buscar empleo desde febrero y hasta la fecha aún no me he incorporado en el trabajo laboral, he estado buscando algunas opciones y envié mi currículum vitae a algunas instituciones universitarias del estado de Veracruz, principalmente las que se ubican cerca de mi lugar de origen, con el propósito de trabajar como docente en materias afines a mi formación. Sin embargo, en algunos casos no he recibido respuesta y en otros ya había terminado la fecha de contratación. Al mismo tiempo también envié mi currículum vitae a algunas organizaciones no gubernamentales, pero tampoco he recibido respuesta. En mi experiencia desde que empecé a buscar empleo, no he observado obstáculo alguno por ser mujer indígena.

Actualmente, junto con una compañera que también es egresada del Catie de mi generación, elaboramos una propuesta de proyecto sobre la implementación de buenas prácticas productivas para algunas comunidades del sur de Veracruz con el cual se participó en la convocatoria del fondo ambiental veracruzano la semana pasada. Tenemos esperanzas de que el proyecto sea aprobado para poder empezar a trabajar y pensamos que puede fructificar; realmente es un proyecto que beneficiará a las comunidades.

Mis principales expectativas laborales son trabajar en alguna organización no gubernamental que realice trabajos comunitarios sobre el

uso sostenible de los recursos naturales o en alguna institución educativa universitaria. Respecto al ámbito profesional, deseo seguir preparándome en ciertos cursos de capacitación y posteriormente estudiar un doctorado.

### **Reflexión final**

De la información disponible de los programas aquí examinados, es claro el avance logrado en el conocimiento y la atención de mujeres indígenas en posgrados en los últimos quince años, así como los retos diversos que deben considerarse en los años venideros.

Como observamos en este texto, es creciente y diverso el número de mujeres indígenas que están demandando oportunidades de formación en posgrados de calidad y que a su retorno buscan espacios de desarrollo profesional individual y que al mismo tiempo les permita contribuir al desarrollo de los pueblos indios y otros grupos sociales en desventaja.

Como observamos en la caracterización de las becarias, un grupo considerable de mujeres indígenas universitarias opta por disciplinas sociales o ambientales, por lo general como respuesta a las necesidades más evidentes de sus comunidades y regiones de origen: la preservación de su cultura (principalmente la lengua), la educación, la salud pública, el aprovechamiento y conservación de los recursos naturales, etc. El aislamiento geográfico de buena parte de las localidades indígenas, su ruralidad y precariedad en infraestructura y tecnología son concordantes con pobreza y rezago. La desigualdad de oportunidades educativas también impacta en sus expectativas y en el menú de posibilidades profesionales y laborales a su alcance.

Dependiendo de las motivaciones para estudiar un posgrado de las mujeres que han aglutinado los programas de becas examinados en las páginas anteriores y de sus trayectorias personales y entorno familiar y social depende la fortaleza del vínculo que establecen con sus grupos de pertenencia. En función de ello, varían sus expectativas al retorno y sus trayectorias de reinserción profesional.

Para lograr una inserción profesional exitosa de las exbecarias indígenas se requiere no solo ampliar las oportunidades educativas en todo el trayecto del sistema escolar, sino también asegurar que estas oportunidades sean de calidad. También es necesario impulsar acciones y proyectos social y culturalmente relevantes que ellas puedan encabezar o a los que puedan vincularse como participantes con un rol destacado, donde viertan los conocimientos y habilidades adquiridas durante el posgrado.

Para el éxito de cualquier estrategia o programa de desarrollo comunitario o regional y dirigido a potenciar las contribuciones de las mujeres indígenas con estudios de posgrado, se requiere también de una colaboración articulada entre sectores productivos, académicos y gubernamentales. La cooperación internacional puede detonar iniciativas en esta dirección y participar en la construcción de las agendas, estrategias y programas pertinentes.

## Referencias

- CDI - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México 2006*, México: CDI-PNUD, 2006.
- CDI-PNUD, *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México*, con base en: Inegi. XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000.
- ..., *Sistema de indicadores sobre la población indígena de México*, con base en: II Censo de Población y Vivienda, México, 2005.
- CRUZ VELÁZQUEZ, Bettina, "Los dilemas de la educación para las mujeres indígenas: ¿instrumento para la marginación o herramienta de emancipación?", *Aquí Estamos*, N° 9, México, 2008, pp. 52-67.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE), *Leaders, contexts, and complexities: IFP impacts in Latin America*, IIE, New York, 2017.
- NAVARRETE, David "Widening the participation of Indigenous people in Mexican Higher Education: results, challenges and perspectives", *Revista de Educación del Sur Global*, N° 4, 2017.
- OSORIO, Carmen, "Entre la teoría y la práctica del desarrollo: Una visión desde adentro", *Aquí Estamos*, N° 17, México, 2012, pp. 11-15.
- SUÁREZ, Claudia, "Educación superior en población indígena: Análisis comparativo, 2000-2010". Documento de trabajo inédito comisionado por la Coordinación del IFP México en Ciesas, 2012.

## **La Educación Superior como estrategia para la autonomía y el empoderamiento de las mujeres: una visión desde adentro**

*Bertha Maribel Pech Polanco*

En México, como en otros países en vías de desarrollo, las oportunidades que tienen las mujeres para cursar la educación superior son muy escasas. Este fenómeno se debe entre otras causas a la falta de políticas educativas multidimensionales que pongan especial atención a las situaciones de pobreza, marginación, violencia y discriminación, entre otras dificultades. Cabe resaltar que esta situación se agudiza con las mujeres indígenas; en 2012, del total de analfabetas en el país, la mayor parte eran mujeres, lo cual indica que este grupo poblacional está en los últimos peldaños de las prioridades educativas de México.

En términos generales, el trabajo educativo para apoyar el acceso, la permanencia y conclusión de los estudios de las mujeres indígenas demanda tener en cuenta los presupuestos sociales que han impedido la igualdad de oportunidades educativas: la prolongada situación de marginación que viven las mujeres, la valoración inferior del trabajo femenino, el racismo vigente dada la introyección de arquetipos femeninos y el que ellas mismas no reconozcan estas vejaciones y su estatus de víctimas de la discriminación.

Como resultado de lo anterior, en este trabajo doy cuenta de mi experiencia personal y profesional como exbecaria del Programa Internacional de Becas de Posgrado (IFP por sus siglas en inglés). Destaco los desafíos, las experiencias y la importancia de la educación superior como estrategia para promover la autonomía y el empoderamiento de las mujeres, desde una visión de mujer de origen maya del estado de Yucatán y desde mi derecho a la dignidad de la vida como mujer.

### **Educación superior en México: aún queda mucho camino por andar**

En México, los diferentes niveles de gobierno han trabajado desde el fin de la Revolución por lograr un país más instruido e integrado. En este marco, la Ley General de Educación 1993 consideraba obligatoria la educación secundaria; en 2002, la misma ley se reformó para adicionar como obligatoria la educación inicial básica, incluida la indígena y para 2012 la educación media superior se convirtió en una meta obligatoria (con reformas hasta 2013, texto vigente).

Hablar de oportunidades de educación superior y el posgrado para mujeres indígenas en México es un tema bastante controversial, pues se observa desde hace tiempo el predominio de una retórica que descansa sobre el empleo sistemático de ciertas palabras como la calidad, integralidad, competitividad, cobertura, equidad, evaluación, etc., pero el juego de la implementación en realidad es completamente adverso, ya que las mujeres indígenas enfrentan serias dificultades en su intento por acceder a la educación superior. El sistema familiar del patriarcado, el matrimonio a temprana edad, el trabajo doméstico, las bajas expectativas que se tiene de las mujeres, las limitaciones económicas y la lejanía de los lugares escolares ha tenido influencia en el ingreso, permanencia y conclusión de estudios de educación superior. Por otra parte, no se pueden desconocer los importantes avances que algunas mujeres indígenas han puesto de manifiesto respecto del impacto que la educación superior puede tener en la vida personal, política, social y laboral.

En México, el acceso a la educación superior representa transitar en un espacio de desigualdad de oportunidades; así, la exclusión educativa de la que son parte las mujeres: “es reflejo de nuestra propia interacción con estructuras de poder donde se establece quiénes están a cargo de la toma de decisiones y quiénes permanecen marginales” (Molina, 2016:32). Es decir, dicha exclusión educativa no es casual sino que caracteriza a la población desfavorecida económicamente y sin poder y es una manifestación fundamental de la desigualdad social que viven las mujeres.

Según Schmelkes (2009), México tiene una cobertura en educación superior baja, más baja de lo que se esperaría por su tamaño y su nivel de desarrollo económico y humano. Solamente cuatro jóvenes entre los 19 y los 23 años (26,2%) se encuentra realizando estudios universitarios. De acuerdo con el último censo de población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en 2010, solo 5,4% de los indígenas ha realizado estudios universitarios, apenas la mitad del porcentaje registrado para los no indígenas (10%). En lo que respecta a posgrado, la situación es más apremiante y desigual: únicamente 0,25% de la población indígena nacional cuenta con ese nivel educativo, frente a 0,83% en el resto de la población. (SEP, 2011). De este modo, la menor presencia de mujeres en algunos niveles educativos y el rezago educativo femenino explican el retroceso de la posición de nuestro país en el subíndice de logro educativo del Índice Global de Género, donde pasó, en un total de 128 países, del lugar 49 en 2007 a la posición 69 en 2012 (World Economic Forum, 2012).

Ante el panorama anterior, la Anuies (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), en su agenda de desarrollo nacional de educación superior establece como objetivo principal la implementación de políticas, programas y proyectos a beneficio de las mujeres. En términos individuales, la educación ofrecida en México cumple su misión de promover la función de la Enseñanza Superior, en tanto elemento esencial del desarrollo cultural, social, económico y político.

El derecho a la educación es un instrumento clave para conseguir un desarrollo equitativo en la sociedad; si bien su operatividad debe incluir una dimensión intercultural, se requiere tomar medidas para que la cultura, las tradiciones, la historia y los valores de los pueblos se reflejen en el sistema educativo nacional. Para tales efectos, la educación superior necesita, en su perpetua innovación, de normas académicas que beneficien a las mujeres de todas las comunidades y regiones, no solamente a las comunidades urbanas.

En respuesta a lo anterior, el Estado debería velar porque el saber y la cultura de los pueblos indígenas se incluyan en los planes de estudios y que dichos pueblos y comunidades participen en la programación. Esto en razón de que la educación superior es un componente esencial para el desarrollo cultural y el fortalecimiento de las capacidades endógenas. En tal sentido, la expansión de los contenidos de las profesiones concita a la reflexión permanente acerca de la pertinencia de los planes de estudio y el reconocimiento de todo tipo de saberes. Para responder a ello, los puntos de vista de sus actores principales (estudiantes y egresados indígenas) son enriquecedores porque es enorme la experiencia profesional acumulada en el país.

De acuerdo con lo planteado, se hace evidente que, pese a los esfuerzos realizados, los pueblos indígenas siguen teniendo que hacer frente a diversas dificultades para disfrutar plenamente del derecho a la educación superior, ya que al parecer esta aún no supone el conocimiento profundo de su lógica cultural propia. La mayoría de los esfuerzos planteados por el Estado en este nivel educativo se han centrado en las Universidades Interculturales Mexicanas (Sandoval y Guerra, 2007).

Existen aún grandes retos como contar con una educación pública de calidad, establecer políticas públicas equitativas, seguir avanzando en la cobertura de nivel superior, disminuir la deserción y mejorar la pertinencia de los planes y programas de estudio. Sin embargo, no hay que dejar de puntualizar que el caso de las comunidades indígenas constituye un punto de atención especial a la situación de desventaja que enfrentan las mujeres. En ellas, el rezago educativo es

motivo y condición de rezago social y, a su vez, tiene causas profundas y complejas relacionadas con la escuela, políticas educativas, los maestros, los métodos, los materiales, las estrategias utilizadas por los profesores, el currículo, la organización escolar y las desigualdades de género (Pech, 2008).

Para no desestimar una serie de áreas de oportunidad en las que inciden todos los agentes educativos involucrados en la operatividad de la educación formal, se tendría que analizar la instrumentación de las políticas educativas. Esto permitiría reconocer aspectos claves que requieren ser reformulados para ofrecer soluciones educativas que contribuyan a superar los obstáculos con que tropiezan las mujeres, en cuanto a oportunidades de crecimiento profesional y personal. Lo planteado hasta aquí es el punto de partida para iniciar este ejercicio reflexivo.

### **Programas para la democratización de la Educación Superior en México: experiencias, desafíos y posibilidades**

Este apartado refiere a mi experiencia como beneficiaria de tres programas de becas que me han permitido hilvanar mi trayectoria académica y profesional.

Empezaré mencionando que, con la desaparición de las estructuras ejidales en 1992, hace 25 años, inició la crisis del campo. Quienes provenimos de familias agrícolas mayas de Yucatán fuimos testigos de la liquidación del ejido y, con ello, de los derechos laborales de nuestros padres, así como de la detención de la que fueron víctimas estos por demandar una justa liquidación por sus años de trabajo en la zona henequenera. Este acto de abuso e injusticia por el gobierno mexicano fue el inicio de un nuevo despojo de la principal fuente de vida y medio de subsistencia, la tierra y el ejido. Esta situación vulneró y sigue vulnerando directamente a muchos hogares mayas.

En las últimas décadas es notable la disminución de la producción agrícola por falta de apoyos gubernamentales y nulo interés de las autoridades mexicanas y yucatecas por defender a los campesinos, por lo que las familias no ven con buenos ojos gastar recursos económicos en cuestiones educativas como los procesos de admisión universitaria, gastos de inscripción, reinscripción o pago de colegiaturas mensuales. Y esto sin agregar otros gastos que se tendrían de libros, materiales, pasajes, comidas, etc.

Desafortunadamente, a pesar del desarrollo socioeconómico de Yucatán, las empresas les pagan a los trabajadores el salario más bajo. De esta forma, el salario de un campesino que abandona su comunidad para trabajar en la prestación de un servicio o como obrero de la

construcción en la capital yucateca no alcanza a cubrir gastos educativos, con frecuencia la opción es el ingreso de los hijos e hijas al campo laboral una vez culminados los estudios de educación media superior (bachillerato). Es necesario precisar que en algunas familias mayas, en pleno siglo XXI, se sigue primando la educación del varón, porque prevalece la creencia de que en él recae la responsabilidad de sustentar a la familia. En estas familias, donde aún imperan sistemas patriarcales de convivencia, existen límites al nivel de estudios que se considera aceptable para las mujeres —que en este caso terminaría con la secundaria—, pero no oposición a su educación en general.

Otro de los factores que no puedo dejar de mencionar tiene que ver con la voluntad de establecer compromisos personales con la formación, pues en la actualidad la información de opciones vocacionales para jóvenes indígenas sigue siendo escasa, las instituciones previas a las de la educación superior no proveen de información que motive el interés de las mujeres por continuar estudiando.

Algunas mujeres que desean continuar sus estudios superiores han optado por conseguir una beca o algún apoyo económico para hacerlo. En el estado de Yucatán, actualmente el Instituto de Becas y Crédito Educativo del Estado ha ampliado las oportunidades de educación de muchas mujeres, mediante el otorgamiento de apoyos económicos en diferentes niveles educativos. El componente principal de este programa es dotar de recursos económicos para satisfacer necesidades educativas, pero exhibe poca claridad respecto de las necesidades sociales, culturales, lingüísticas y de género que viven las mujeres mayas en el estado.

En estas circunstancias, el reto para el Sistema Educativo Mexicano es no solamente ofrecer educación superior, sino contar con programas y proyectos de becas contruidos desde referentes interculturales flexibles. Elementos que, por una parte, proporcionen a las mujeres indígenas becas para formarse y por otra, reconozcan las brechas de género en educación y establezcan las acciones necesarias para superar los prejuicios que cimientan desigualdades injustas.

No obstante los diversos esfuerzos que se realizan en el ámbito político estatal para promover el derecho a la educación, es fundamental destacar el papel de algunos programas públicos nacionales e internacionales que han servido de pivote para muchas mujeres indígenas que desean continuar sus estudios universitarios y de posgrado. Es decir, programas que han incentivado la participación proactiva de las mujeres para hacer frente a problemáticas sociales, económicas, culturales y de discriminación. En el siguiente apartado mencionaré algunos de estos programas estratégicos de apoyo educativo y económico. Estos

se acentúan como programas con arraigo porque, además de brindar apoyo económico, impulsan a conocer la historia de nuestra etnia y a fortalecer la memoria, la cultura, la lengua y sus aportaciones.

Para el caso de mi experiencia, tal y como mencioné al principio, deseo aludir a tres programas de los que he sido beneficiaria como mujer de origen maya y que me han permitido hilvanar la educación intercultural en mi vida, programas que no solo me proporcionaron un recurso económico, sino que avivaron mi conciencia y compromiso con mi origen de forma clara. En cada uno de los programas que mencionaré se destaca la importancia de conservar las lenguas originarias, los conocimientos tradicionales, la historia y esa conciencia de retorno para la resistencia del espíritu como mujer de origen maya.

El Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en México en 1948, es hoy la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), nombrada así por decreto presidencial en 2003. Consciente de que el factor económico es la principal limitante para la conclusión de los estudios básicos de la infancia indígena, el INI puso en marcha en 1990 un proyecto de becas de apoyo económico con el fin de impulsar a que más niñas y niños indígenas lograran realizar la educación básica. Este programa convocó a participar, para lograr una beca, a los estudiantes indígenas que hablaran o escribieran en alguna lengua indígena, que estuvieran realizando estudios de secundaria y que no se encontraran becados por alguna institución pública o privada. Recuerdo que, en aquel entonces, no se solicitaba presentar la validación de adscripción o pertenencia comunitaria / étnica; otro criterio que hasta hoy recuerdo es que solo se otorgaba una beca por familia.

Mi experiencia como becaria de este programa radicó en que, primero, no se trataba de un apoyo condicionado; el programa de beca del INI tenía un componente cultural y un compromiso con la historia de los pueblos indígenas: el de fortalecer nuestros lazos de pertenencia con nuestro pueblo de origen. Segundo, instruía para la autonomía y la independencia, nos incitaban a tomar decisiones a través de las asambleas de becarios, un espacio donde niñas y niños empezamos a reflexionar sobre nuestras vidas para poder plantear cambios en lo que vislumbrábamos como futuro. En este sentido, este programa de becas no solamente me proporcionó recursos económicos, sino que me permitió también valorar mis propios recursos epistémicos a través de mi participación en las asambleas; me motivó para apropiarme de otros espacios desde los 12 años de edad. Puedo afirmar que, como niña, este programa me fue empoderando para negociar permisos y así ausentarme del hogar sin el miedo al castigo; me permitió concientizarme respecto de qué acciones realizar tanto en mi casa como en la

escuela o en las asambleas; avivó mi espíritu para cuestionar los tratos que recibía en casa y, sobre todo, me incitó a creer en la importancia de darme espacios propios como parte de esos derechos infantiles de que tanto se habla y tan poco se entiende.

Después de poco más de dos décadas de aplicación de este programa, uno de los recuerdos que tengo presente es mi participación, en 1994, en una reunión en la cual nos dieron a conocer, a través de un folleto informativo, los acuerdos producto del proceso de negociaciones entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno nacional en materia de aseguramiento del derecho a la educación.

En otras palabras, este me acercó a comprender la importancia de los movimientos indígenas y, al mismo tiempo, empezar a construir los caminos de liderazgo propio para superar desigualdades que afectan a las mujeres en su intento por educarse.

Para el caso del segundo programa, iniciaré destacando el importante papel del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) con sus programas de Educación Básica comunitaria en todo el país, una de las pocas instituciones que apuesta a los jóvenes para llevar educación a las zonas menos favorecidas del país. El Conafe realiza una convocatoria cada año a jóvenes de 16 a 29 años de edad egresados de secundaria o bachillerato para participar como líderes para la educación comunitaria (LEC), prestando un servicio social educativo en una comunidad rural o indígena, impartiendo clases a niños y niñas en los niveles de preescolar o primaria (Conafe; 2017). Una vez concluido el servicio social educativo los LEC se hacen acreedores automáticamente a un apoyo económico durante 30 o 60 meses para continuar sus estudios en cualquier institución educativa que esté avalada por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En el año 2001, mis posibilidades económicas para continuar estudiando eran limitadas. Entonces decidí ingresar como LEC y ser la esperanza de niños y niñas para hacer posible su derecho a la educación. Esta experiencia me permitió redimensionar la riqueza cultural del pueblo maya y entender cómo esa riqueza conlleva una enorme complejidad.

Una vez completados mis dos períodos en el Conafe me hice acreedora a 60 meses de beca, pasando así a integrar el Sistema de Estudios a Docentes (SED), el programa mediante el cual se fomenta la continuidad educativa de las ex figuras educativas del Conafe. Como parte del SED siempre nos brindaron acompañamiento personalizado, acceso a talleres y pago mensual de nuestra beca. Como becaria del SED logré aumentar mis conocimientos respecto del papel que juego como mujer en la sociedad, valorar mis capacidades y adquirir nuevas.

Otro aporte importante de este programa en mi formación fue que me hizo reflexionar sobre mi vida presente y plantearme metas para el futuro. En este sentido, aunque no tenía incorporada la formación de género, el programa me permitió, como migrante en la ciudad de Mérida, sentir más seguridad, conocer más acerca de mis derechos a la educación, analizar los roles que la sociedad me ha impuesto y había venido desafiando, ser consciente de la violencia familiar que vivía para poco a poco dar un cambio para mejor a nivel personal y familiar. Fue un gran logro haber estudiado dos licenciaturas, haber sido representante de jóvenes Conafe a nivel estatal y, sobre todo, haberme encontrado con otras mujeres con inquietudes y luchas semejantes.

Debo destacar que, al no ser un apoyo condicionado, traducido en beneficio directo para las familias, este programa tuvo un importante efecto para fortalecer mi capacidad de decisión como mujer, comprometerme con mi propio proceso, continuar con mi meta de tener una carrera y despertar mi inquietud por trabajar en favor de la educación indígena e intercultural. Es importante que como mujeres cuestionemos nuestra vida diaria para no aceptar las injusticias de manera natural. Todo programa de becas debe considerar no solamente incentivar el índice de asistencia a la escuela, sino propiciar la reflexión sobre los problemas que vivimos cotidianamente como mujeres.

El tercer programa de becas que ha marcado mi trayectoria profesional fue el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP por sus siglas en inglés). Esta beca me permitió realizar estudios de maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Este proyecto internacional educativo, promovido por la Fundación Ford, tuvo como objetivo contribuir a la consolidación de una nueva generación de líderes entre los grupos que han enfrentado mayores restricciones en su acceso a la educación superior. Para el caso de México, el IFP durante 10 años (de 2001 al 2010) se dedicó a apoyar a estudiantes indígenas (ver caso Navarrete y Leyva en: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/novedades/nuevo-libro/>).

Ser becaria IFP me consintió no solamente estudiar el posgrado, sino también la construcción del pensamiento global (no fragmentado) para actuar desde la experiencia como fuente de saber. En este espacio de formación pude reencontrarme de manera viva con la información que me había sido ocultada y negada en gran parte de mi formación profesional, la gran diversidad cultural y lingüística de México. Recuerdo que, como parte de nuestra formación previa a la elección del programa de estudios de posgrados, recibimos formación preacadémica; este proceso me hizo corroborar que la identidad implica comportamientos, lenguajes y actitudes. He de hacer mención que en

dicho proceso formativo se respetó nuestra forma de apropiarnos de las ideas, así como nuestros códigos de pertenencia y reconocimiento.

A partir de escuchar a mis compañeras y compañeros, dimensioné los retos a los que nos enfrentamos como mujeres; una vez más me quedó claro que basándose en las diferencias culturales se establecen jerarquías que lastimosamente no tienen motivo alguno de existir, pero la mentalidad generalizada no lo asume así. Cada mujer se define a sí misma frente a los estereotipos identitarios, así el convivir con la gran diversidad de compañeras me hizo fortalecer mi idea respecto de que la identidad es ajustable, desajustable y cambiante. Todo esto incentivó mi capacidad para ir avanzando cada día, ir aprendiendo cosas nuevas e ir construyendo iniciativas. Motivación, compromiso y lucha serían las palabras que utilizaría para definir esta vivencia.

En todo momento existieron diálogos compartidos que me permitieron comprometerme aún más por mantener viva mi lengua, mi cultura, mi historia, mi identidad y la revitalización de mi espíritu, para que, aun accediendo a nuevos ámbitos desde los lenguajes y las epistemologías dominantes, no me avergüence de mi historia y mi lengua en un marco de dignidad.

Por último, haber sido parte de este programa de becas es uno de los proyectos de vida que más satisfacciones me ha dejado. Consciente soy de que el camino no ha sido fácil, porque en México no existen programas de educación intercultural para todos. Esto es una discriminación muy grande: si la educación intercultural no es para todos se convierte en un programa de unificación.

### **Abrir nuevas veredas en la educación superior: la autonomía y el empoderamiento de las mujeres**

Cuando se habla de autonomía/s, existe la necesidad de aclarar que se refiere a un tipo de construcción de las personas, que requiere condiciones sociales, educativas y económicas mínimas para que exista. Sin eso pueden existir distintos discursos, pero no un hecho, vivido desde adentro, de autonomía (Lagarde, 2005). La base del proceso para lograr la autonomía es actuar con libertad y dignidad mediante el fortalecimiento de la confianza en una misma. Cuando se tiene confianza en sí misma, una empieza a vivir y sentir el derecho de opinar, empieza a decidir por sí misma y a superar autolimitaciones. La autonomía también da un mayor sentido de valentía para hacer frente a las dificultades que se nos presentan.

Ahora bien, la autonomía como una experiencia escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la cons-

trucción de la identidad de las mujeres y de su futuro profesional. En tal sentido, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 se afirma que es inconcebible llevar a México hacia su máximo potencial cuando más de la mitad de su población se enfrenta a brechas de género en todos los ámbitos. Es importante destacar que en México ha persistido una postura por la cual las mujeres indígenas no han sido vistas como sujetos de atención en cuanto a la educación superior; se requieren acciones orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión y discriminación.

En cuanto al empoderamiento, hace referencia al poder para cambiar o negociar relaciones desiguales de ejercicio del poder tanto en el hogar, en la escuela o en la comunidad, esto es a favor de las mujeres (De Pauli, 2002). El empoderamiento incluye el control sobre el propio ser (autoestima) y la ideología (creencias); así, la importancia de que las mujeres aumenten su poder a través de la educación superior se identifica más en términos de incrementar su propia autoconfianza en la vida y de influir en la dirección del cambio. El empoderamiento ha de tener como objetivo la apertura de nuevos espacios para tomar la palabra y alzar la voz. Dentro de este enfoque son importantes los cambios en las políticas educativas con el fin de elevar la conciencia de las mujeres para desafiar la subordinación y las injusticias.

Es posible resumir desde la experiencia vivida y sentida el camino hacia la autonomía y el empoderamiento en cinco luchas sustanciales:

La primera está relacionada con la limitación del ámbito de acción y cognición de las mujeres, la idea de que las mujeres únicamente deben aprender sobre las tareas domésticas y ocuparse de ellas por el hecho de ser mujeres. Es decir, las alternativas que se nos ofrecen desde muy jóvenes son el matrimonio y el trabajo doméstico.

La limitación del ámbito de acción y cognición de las mujeres todavía sigue vigente en muchas familias y ha favorecido la desmotivación escolar de las niñas, pues la misma familia de alguna manera te incita a dedicarte a las labores del hogar, diciéndote que debes obedecer, obediencia que —años después— cuando llegas a la escuela se transforma en disciplina. En algunas familias mayas prevalece una visión basada en estereotipos respecto del espacio de incidencia de las mujeres. De modo tal que, cuando una mujer manifiesta su gusto e intención de continuar con sus estudios universitarios, es común escuchar “no te servirá para nada” “para qué quieres tanto estudio”, “te vas a casar y te van a mantener”, “aprende a trabajar para atender bien a tu esposo”, etc. Comentarios que, al ser reiterativos, ocasionan que muchas mujeres autolimiten sus vidas, ya que, al no estar de acuerdo con lo so-

cialmente establecido, tu destino se vaticina como caótico por desafiar esas construcciones sociales derivadas de un sistema sexo-género, bajo el cual se justifica el tratamiento desigual que viven las mujeres. La propia familia otorga a los hombres la capacidad de gestión por medio de la educación, mientras se la niega a las mujeres.

Dado lo anterior, en la educación superior hay que promover la construcción de la autonomía, pues muchas mujeres llegan con esa dependencia y esa carga emocional necesaria de soltar para empezar a ocuparse de sus vidas, sus maneras de relacionarse y comenzar a alzar la voz con confianza y decisión. Es posible afirmar, entonces, que el empoderamiento femenino no es un tema de índole económica; se requiere alentar a las mujeres en las universidades para que levanten la voz, para que tomen la palabra, a fin de cimentar su confianza, conocimiento y competencias de manera de que puedan generar cambios en sus vidas y en sus comunidades.

La segunda lucha es hacer frente al contexto de pobreza. La situación económica obliga a las mujeres a interrumpir los estudios, migrar a la ciudad y emplearse en el ámbito doméstico. El desafío relevante en este evento es que muchas mujeres no tienen oportunidad de decidir y son sus padres o madres quienes deciden por ellas y las envían a trabajar en las casas. El conflicto es evidente dada la tensión creada por la esperanza de continuar estudiando en la universidad o bien dedicarse a trabajar para apoyar con el gasto familiar. Afortunadamente, las necesidades económicas combinadas con la valentía de las mujeres por decidir sus vidas están empezando un proceso de crear nuevos tipos de condiciones y relaciones en el hogar.

La tercera lucha, otro motivo para dejar la escuela es dedicarse de tiempo completo al cuidado de personas menores, personas adultas mayores o enfermos, si tal fuera el caso. Es aquí donde los sueños de estudiar en la universidad se pulverizan. No aceptar este destino significa un acto de valentía y, al mismo tiempo, responsabilidad, más cuando se vive en el hogar familiar y si esta decisión no cuenta con la aprobación, con el permiso del papá o del esposo. La cuestión de los “permisos” limita a las mujeres, impidiéndoles iniciar nuevos proyectos en la vida y, por ende, las congela. Entonces, surgen el miedo y la duda de hacer algo que enoje a esos hombres que parecen decidir tu vida.

La Universidad debe considerar y tener presente en sus procesos formativos este tipo de opresiones para hacer conscientes a las mujeres de que su situación es injusta y que además es posible cambiarla. La sumisión no debe ser legitimada en los procesos educativos.

Muy frecuentemente, la educación superior es vista solo como un espacio para obtener un título, mientras que algunos programas de

becas son concebidos como financiadores económicos, descuidando otros componentes vitales que les dan sentido. Es decir, se ignora por completo la importancia del acompañamiento que dichos programas brindan a las personas impulsándolas a que sean más conscientes de las relaciones y sistemas de poder y, en el caso particular de las mujeres, que este acompañamiento las induzca a comprender que solo los equilibrios de poder justo y equitativo contribuyen a tejer relaciones más satisfactorias, sanas, solidarias, democráticas y comprensivas.

La cuarta lucha, los saberes escolares y universitarios. Como la mayoría de los espacios educativos propios de la llamada “educación formal”, se trata de una instancia que se encarga de difundir ciertos conocimientos y liquidar a su paso otros para consolidar la asimilación cultural que inicia grados abajo. Esto debe entenderse como propio de un sistema educativo excluyente que, dadas las inequidades sociales, económicas y culturales, decide quiénes deben realizar estudios universitarios y quiénes no. En el marco de la formación de las mujeres en la universidad, si lograr la admisión es una batalla, conseguir permanencia y concluir los estudios es otra, pues en la escuela se delimitan las formas de participación de las mujeres, y ni que decir de las responsabilidades en la decisión. Es esencial dejar de ver a la mujer como incapaz de tomar decisiones trascendentales, de tal manera que la universidad debe incentivar alternativas colectivas que animen a compartir experiencias y desarrollar la confianza en una misma basada en los criterios de lenguaje y las diversas formas que tienen las mujeres para aprender, conocer y transmitir conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, el empoderamiento también significa estar mejor equipada para asumir el control de la propia vida, incluyendo la educación. En el mejor de los casos, la educación debe tener el empoderamiento en su espíritu. En lugar de buscar la programación técnica, ha de construir nuevos caminos a partir de las propias experiencias de las mujeres. Ciertamente es que la educación no puede conducir automáticamente al empoderamiento, ya que la situación, el contexto y la cultura de cada mujer influyen también, pero la educación es un instrumento para acceder a una mayor conciencia, comprensión y cuestionamiento de nuestro actuar. Una manera de tomar la palabra, levantar la voz y darle otro sentido a nuestra vida.

Librar la quinta batalla: una vez que culminas la educación superior, llega otro desafío. Son pocas las condiciones políticas y sociales para transformar las relaciones de poder; tener la voluntad de nuestro lado es importante, pero no es suficiente si permanecemos como sociedad anclados en los mismos estereotipos que fundamentan las inequidades en la repartición del trabajo entre hombres y mujeres.

En este contexto, las instituciones académicas de educación superior en coordinación con el Estado tienen que garantizar a las mujeres del sector nombrado vulnerable el acceso y la participación en todas las actividades económicas, políticas y sociales con base en un enfoque de igualdad de derechos. Para lograr la equidad de género es necesario superar el tono retórico y fomentar una cultura organizacional para que estas diversidades (sociales, económicas, culturales y lingüísticas) tengan presencia. Para ello, las universidades deben incrementar la diversidad de la planta académica, pues hasta hoy las mujeres tienen menos posibilidades que los hombres de asumir papeles de liderazgo y gestión en el lugar de trabajo. La participación no solo está ligada a la educación, sino también a las actitudes culturales hacia las mujeres, un motivo más para considerar que, sin un cambio político, es imposible eliminar las estructuras que discriminan a la mujer. No es suficiente tener programas de becas condicionales, cuyo fin es aumentar la cantidad de niñas inscritas en las escuelas con el fin de cumplir con los discursos. Se requiere de más programas que permitan a las mujeres aumentar su potencial para la movilización cognitiva, política, cultural y económica.

### **Tejiendo nuevos horizontes: a modo de proposiciones finales**

Por todo lo compartido en este escrito, puedo decir que en México no existe una cultura de equidad de género. Sigo siendo testigo de cómo muchas mujeres tienen menos oportunidades que los hombres, pero también he visto cómo los hombres, por ser indígenas, pobres o gays o por ser de alguna manera diferentes están en desventaja igual. El hecho de tener, como mujer indígena, este privilegio de alzar la voz y tomar la palabra no quiere decir que esto suceda con todas las mujeres mayas de mi estado. El día en el que todas tengamos las mismas oportunidades, los espacios laborales justos, respetando la diversidad de situaciones y posiciones culturales, entonces podremos hablar de equidad y empoderamiento sostenible.

El propósito de este escrito no es presentar la educación superior como la solución al combate a las desigualdades e injusticias que viven las mujeres indígenas de México. La intención es hacer visible una realidad conocida, las dificultades, hechos de discriminación y dolor que se viven como mujer indígena en el intentar acceder a la educación superior. La exclusión educativa que vivimos parecería remarcar la violencia estructural del Estado en cuanto a hacernos sentir menos como mujeres. En este caso, hablar de la educación superior como estrategia para promover un proceso de autonomía y empoderamiento de las

mujeres presenta una oportunidad para concretar acciones afirmativas que tiendan a deshacer toda forma de menosprecio y discriminación hacia las mujeres indígenas. Específicamente se intenta que una de estas acciones se implemente en el ámbito de la educación superior.

Entre las opiniones para crear nuevas condiciones de educación superior como un anhelo que tienda a la construcción de la autonomía y el empoderamiento se presenta lo siguiente:

1. Articular conocimientos (formas de conocer, observar y aprender) para la reivindicación de la mujer y su capacidad de gestión desde lo educativo.
2. Fortalecer prácticas educativas que permitan recuperar la seguridad, autoestima y confianza en sí mismas.
3. Revitalizar el espíritu para la superación del medio y para hacer frente al mundo patriarcal que se impone.
4. Promover programas de impulso al posgrado que impliquen controles externos de recursos (físicos, intelectuales y financieros) y un control interno (creencias, valores, confianza).
5. Incrementar las opciones de educación superior fundamentados en el aprecio y la valoración de la cultura propia y la lengua y que tienda a combatir estereotipos de género.
6. Incentivar (la universidad) la lucha por la igualdad de género y transformar las esperanzas en reformas concretas para el desarrollo pleno de la mujer según sus valores y convicciones.
7. Finalmente, los programas de apoyo educativo deben también evaluarse con base en su capacidad de permitir a las mujeres aumentar su potencial para lograr su autonomía y el empoderamiento, de modo de que puedan generar una equidad de género en la que ninguna mujer sea relegada a la pasividad y al silencio.

## Referencias

- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), Disponible en: <http://conferencia.anui.es.mx/web/presentacion/20/11/2017>.
- CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), “Figuras educativas”. Disponible en: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/figuras-educativas-del-conafe>> 25/10/2017.
- DE PAULI, Liliana (2002), *Mujeres: empoderamiento y justicia económica. Reflexiones de la experiencia en Latinoamérica y el Caribe*, México: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, 157p.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática), *El rezago educativo en la población mexicana*, México: Inegi, 2004.
- LAGARDE, Marcela, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, Madrid: Editorial horas y HORAS, 2005, 137p.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1993. Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)> 20 / 11 / 2017.
- MOLINA, Dolores, “Cuencas y Vida, una mirada desde el Sur ¿Feliz día de las madres?”, *Ecofronteras*, Vol. 20, N° 56 enero-abril, 2016, pp. 33-35.
- NAVARRETE, David y Yolanda Leyva, “Experiencias académicas de estudiantes indígenas de posgrado. Miradas y reflexiones desde el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP México)”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*, Sáenz Peña: Eduntref, 2017.
- PECH, Bertha, Tesis de Licenciatura: “Influencias de la organización escolar en el rezago educativo de la población maya hablante”, Facultad de Educación, UADY, 2008.
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (PND) 2013-2018, Gobierno de la República, texto vigente, Disponible en: [consultado en: http://pnd.gob.mx/](http://pnd.gob.mx/)> 24/11/2017.
- SANDOVAL, Eduardo y Ernesto Guerra, “La interculturalidad en la educación superior en México”, en: *Ra Ximhai*, mayo-agosto, Vol. 3, Universidad Autónoma Indígena de México, 2007, pp. 273-288. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/461/46130203/index.html>> 17/09/2017.
- SCHMELKES, Sylvia (2009) “Multiculturalismo, educación intercultural y universidades”, en: Manuel Silva (comp.), *Nuestras universidades y la educación intercultural*, Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2009, pp. 23-46.
- SEP (Secretaría de Educación Pública), Disponible en: <http://noticias.universia.net.mx/ciencia-nn-tt/noticia/2011/04/01/807511/solo-2-10-mexicanos-cursan-posgrado-conacyt.html>> 11/05/2017.
- WORLD ECONOMIC FORUM, The Global Gender Gap Report 2012. Disponible en: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GenderGap](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap)> 21/10/2017.



## Agenciamiento social y diversidad entre juventudes indígenas en Chiapas, México. Emprendimientos culturales universitarios desde los pueblos originarios

Flor Marina Bermúdez Urbina y Martín de la Cruz López-Moya

En este escrito presentamos una reflexión sobre prácticas de agenciamiento social y cultural de los escenarios sociopolíticos y planos de la diversidad que se están produciendo entre las nuevas juventudes indígenas en entornos urbanos en el estado de Chiapas, en el sur de México. Nuestro interés es subrayar las estrategias que estos jóvenes adoptan, a través de prácticas artísticas, para narrarse a sí mismos, dignificar sus lenguas maternas y posicionarse como ciudadanos del mundo que dialogan y mantienen intercambios más allá de sus espacios locales o sus adscripciones étnicas. En primer lugar, se destacan los entornos sociodemográficos y de acceso a la educación superior en los que se insertan las juventudes de los pueblos originarios contemporáneos de México. En segunda instancia, se ofrece información relacionada con las iniciativas adoptadas por las universidades para la atención de estudiantes indígenas, con énfasis en las estrategias implementadas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach). En la parte final se describen dos experiencias de agenciamiento cultural que protagonizan jóvenes hablantes de zoque de municipios del noreste del estado de Chiapas y se reflexiona sobre ellas.

Se coloca como un parteaguas para el estudio de las juventudes indígenas y de los emprendimientos culturales que estos adoptan en Chiapas la emergencia del neozapatismo y los múltiples e inacabados contactos culturales, artísticos y organizativos que se vienen produciendo entre los pueblos originarios, con prácticas culturales que trascienden los espacios locales y que los articula con procesos globales. Hay que tener en cuenta también las nuevas sensibilidades que experimentan las juventudes en la era del consumo digital, el desarrollo de las industrias culturales y los accesos a dispositivos tecnológicos y a las redes sociales como recursos para la difusión de sus creatividades y para su posicionamiento como sujetos políticos emergentes.<sup>1</sup> En

---

<sup>1</sup> Efraín Ascencio Cedillo y Martín de la Cruz López Moya, "Música, jóvenes y Alteridad. Rock indígena en el sur de México", en: *Contemporânea - Revista de Comunicação e Cultura*, Vol. 10, N° 3, septiembre-diciembre. Brasil, 2012; Maritza Urteaga Castro-Pozo y Luis F. García, "Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica". *Cuicuilco, Nueva época*, Vol. 22, N° 62, México, 2015.

particular, se exploran las experiencias de emprendimiento cultural de dos colectivos de jóvenes chiapanecos hablantes de lenguas indígenas, entre los que se encuentran escritores, creadores, artistas y músicos, quienes desde la experiencia universitaria en el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (Paaci), de la Unicach, han desarrollado variadas estrategias de agenciamiento cultural.

Se trata de la experiencia formativa del Centro de Lengua y Cultura Zoque, del que participan estudiantes y egresados de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y de la Sexta Vocal, una agrupación musical que canta en el idioma de un pueblo originario y fusiona sonoridades de la tradición musical indígena local con la energía rítmica del *ska*. Esta banda emerge en el marco de un fenómeno musical más amplio, mejor conocido como rock indígena o etnorock, protagonizado por juventudes indígenas de muchas regiones del país y de América Latina.<sup>2</sup> El desarrollo de estas prácticas de emprendimiento cultural se ve articulado por las reflexiones promovidas desde el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Unicach, lo que evidencia una nueva fase de participación de una agenda de derechos construida por los pueblos originarios que participan en el programa.

### De los pueblos originarios en Chiapas y México

La sobreposición del modelo económico neoliberal en los sistemas culturales locales ha generado, en todo el continente, una mayor condición de desigualdad entre la población perteneciente a los grupos originarios,<sup>3</sup> lo que acrecienta los índices de pobreza, la calidad de vida y la dignidad de las personas.

A partir de la década de 1980, con la implementación de modelos económicos de corte neoliberal, el empleo remunerado se concentró en las áreas urbanas. En la mayoría de los países latinoamericanos, se registraron importantes flujos migratorios de poblaciones pertenecientes a los pueblos originarios, que se han asentado en áreas urbanas; sin embargo, esta incorporación no ha mejorado su acceso a la educación<sup>4</sup> ni a mejores condiciones de vida. Además, la ausencia de

<sup>2</sup> Martín de la Cruz López Moya, Efraín Ascencio Cedillo y Juan Pablo Zebadúa Carbonell, *Etnorock. Los rostros de una música global en el sur de México*, México: Cesmeca-Unicach/Juan Pablos Editor, 2014.

<sup>3</sup> Juan Muiños, "Neoliberalismo y desigualdad social en Europa y América", *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Número extraordinario dedicado al I Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio) N° 45 (9), Universidad de Barcelona, 1999.

<sup>4</sup> Gloria Bonder, "Género y Educación. Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6, septiembre-diciembre, 1994.

grados escolares influye en su estabilidad laboral y en el acceso a la protección social.<sup>5</sup>

En México, casi 3 de cada 10 indígenas de 15 años y más no sabe leer ni escribir (contra 9,5% del promedio nacional). Las mujeres indígenas de 15 a 59 años tienen un mayor rezago educativo que los hombres: 25,9% de las mujeres no cuenta con instrucción, mientras que entre los hombres esta proporción se reduce a 14,8%.<sup>6</sup>

El analfabetismo es de 34,5% y 19,6% para mujeres y hombres, respectivamente. Estas desigualdades se observan en todos los municipios donde hay residencia indígena, aunque el porcentaje de analfabetas es significativamente más elevado en los municipios indígenas (42,2% y 24,6% entre mujeres y hombres, respectivamente).<sup>7</sup>

La brecha existe también en el nivel secundario, en el que las adolescentes indígenas tienen una inasistencia de 33,6% frente a 25,2% de los varones. Pese a los esfuerzos realizados, el 97,3% de las mujeres indígenas no cuenta con educación básica.<sup>8</sup>

Las desigualdades han sido históricas y persistentes. No obstante, desde la década de los noventa el gobierno mexicano ha enfocado gran parte de sus esfuerzos en modificaciones del orden legal, que garanticen a los pueblos originarios un conjunto de derechos como grupo cultural. En este marco de cambios, la educación indígena sufrió una transformación normativa a partir de la modificación constitucional realizada en 1992 al artículo 2º, donde se reconoce que México es una nación pluricultural. En el año 2001 se añadió la fracción B al párrafo 2, donde se establecía el carácter de obligatoriedad de la educación bilingüe e intercultural; posteriormente, durante el año 2004 se comenzó con el proyecto de creación de las Universidades Interculturales y/o universidades indígenas en varios estados de la república. La primera universidad intercultural se creó en el año 2004 en el estado de México. La Universidad Intercultural de Chiapas, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, comenzó sus actividades académicas en el año 2005.<sup>9</sup>

Estas reformas a los marcos jurídicos y la emergencia de nuevas propuestas de educación para la población indígena no han aportado, a la fecha, evidencias de una mejora en la atención educativa que re-

<sup>5</sup> ONU, *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2007*, Nueva York: ONU, 2007.

<sup>6</sup> Inegi, *Censo General de Población y Vivienda 2005*, México, 2005.

<sup>7</sup> *Idem*.

<sup>8</sup> Paloma Bonfil Sánchez, Dalia Barrera Bassols e Irma Aguirre Pérez, *Los espacios conquistados: participación política y liderazgo de las mujeres indígenas de México*, México: PNUD, 2008.

<sup>9</sup> Juris Tipa y Juan Pablo Zebadúa Carbonell, *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*, México: Unach, 2014.

ciben los pueblos originarios. Un primer referente para explicar la emergencia de modelos alternativos para los pueblos indígenas se fundamenta en los magros resultados que ha tenido el modelo de educación indígena bilingüe intercultural implementado desde inicios de la década de los ochenta. Este modelo de atención educativa para los pueblos indígenas en México ha mostrado su limitada capacidad para responder a las necesidades pedagógicas, económicas y culturales de los pueblos originarios de México.<sup>10</sup>

Parte de este marco de contradicciones ha sido la inserción de la noción de interculturalidad como uno de los elementos ideológicos y discursivos del sistema de educación indígena actual. La incursión de una noción, en ocasiones, desde una ideología folclorizante de la interculturalidad, ha despolitizado y neutralizado la identidad étnica indígena y ha vaciado de sentido las estrategias de resistencia étnico-política que habían sostenido los movimientos de los pueblos indígenas originarios, cuya demanda principal es la justicia y la dignidad de los indígenas frente a un conjunto societal que reproduce la discriminación, el racismo y muchas otras formas de exclusión social.

Para importantes sectores indígenas, el surgimiento de proyectos alternativos ha sido un mecanismo para reencauzar su proyecto político, construir un tipo distinto de sociedad y un instrumento para el sostenimiento de una estrategia política, económica y cultural de frente al modelo único ofrecido por el Estado.<sup>11</sup>

En el contexto mexicano y chiapaneco surgen propuestas de educación alternativas, como los modelos de educación implementados por el neozapatismo, en una geografía educativa que hasta antes de la década de los noventa había sido un campo hegemónico para la oferta educativa ofrecida por el Estado. Uno de los elementos de mayor subordinación en la relación entre los actores educativos y el Estado ha sido la existencia de una mayor regulación de organismos internacionales que establecen los fines de la educación y que han homogeneizado planes y programas de estudios a través de los modelos curriculares por competencias (Proyecto Alfa Tuning América Latina).

---

<sup>10</sup> Mercedes Olivera y Flor Marina Bermúdez Urbina, *Subordinaciones estructurales de género. Las mujeres marginales de Chiapas frente a la crisis*, San Cristóbal de Las Casas: Unicach – Cesmeca - Centro de derechos Humanos de la Mujer / México: Juan Pablos Editores, 2014.

<sup>11</sup> Raúl Gutiérrez Narváez, *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Maestría Antropología Social. Ciesas-Sureste. México, 2005; Horacio Lara Gómez, *Indígenas, Mexicanos y Rebeldes*, Unicach-Juan Pablos editores, 2011; Bruno Baronnet, “Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano”, en: Gabriel Ascencio Franco, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, México: UNAM-IIA-Proimmse, 2013.

Horacio Gómez<sup>12</sup> sugiere que, pese a sus limitaciones, las iniciativas de educación autónoma zapatista representan un auténtico ejercicio de proyecto político-educativo para los indígenas de Chiapas, en la medida en que la propuesta educativa surge del consenso de los actores sociales y se articula como un proyecto colectivo que procura la agencia de los sujetos educativos indígenas, que han apostado a construir un tipo alternativo de educación. Adicionalmente, el modelo de educación autónoma zapatista posee la maravillosa posibilidad de contar su propia historia y construir un proyecto colectivo de nación, mexicana y rebelde. Como ha sostenido este mismo autor,<sup>13</sup> la iniciativa de educación autónoma zapatista representa una propuesta educativa mucho más cercana y afín a los modelos de educación tradicional indígena, en la medida en la que intenta restaurar valores indígenas que se han quebrantado, como los de la colectividad y la solidaridad.

Algunos autores se preguntan si ha sido un acierto o un error del Estado haber creado un sistema de educación dirigido específicamente a la población indígena de México. Podemos ver que la creación de este sistema ha generado, al paso del tiempo y de las reformas, una mayor estratificación entre los estudiantes pertenecientes a este sistema educativo, ya que, de acuerdo con las evaluaciones que emite la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), las escuelas indígenas son las peor calificadas en las pruebas estandarizadas. En muchos de los casos, la educación indígena desarrollada bajo premisas integracionistas ha contribuido a la pérdida de las lenguas originarias y a la desestructuración de los sistemas de gobierno local y ha desvinculado a los indígenas de las actividades productivas tradicionales como la agricultura, contribuyendo al proceso de incorporación hacia el mercado laboral urbano en circunstancias de plena desventaja frente a la población mestiza nacional.

Las críticas formuladas al modelo de educación indígena mexicano y la ratificación de varios convenios internacionales por el Estado mexicano, como el convenio 169 de la OIT, han buscado favorecer la incorporación de los jóvenes indígenas mexicanos al mercado económico neoliberal. Sin embargo, el proceso no ha sido igual para todos los sectores, ya que ha existido una incorporación diferenciada entre sectores sociales donde la condición étnica y de género ha propiciado una estratificación escolar que a la larga se ha convertido en una limitante que impide a los jóvenes indígenas tener una trayectoria académica que favorezca su movilidad social.

<sup>12</sup> Horacio Gómez, ob. cit., 2011.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 391.

A principios del año 2000 se registraron los cambios más importantes dentro del campo de la Educación Superior en México. Por una parte, en el año 2003 se dio inicio a los programas de acción afirmativa dirigidos a la educación superior y en el año 2004 se decretó la creación de las universidades interculturales, que suman a la fecha más de trece.

Las iniciativas hasta ahora implementadas han implicado la formulación de alianzas con organizaciones nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) e internacionales como la Fundación Ford. La formación de redes de colaboración interinstitucionales ha permitido la implementación de programas de acción afirmativa como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en la Educación Superior (Paeies), las Becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes) y las becas de la Secretaría de Pueblos Indígenas (Sepi), centrados en acciones de compensación académica y de asignación de becas.<sup>14</sup>

Entre 2001 y 2015, más de 25 de las 95 Instituciones de Educación Superior (IES) del país (Peciti, 2014:28) han participado en el programa Paeies y más del 90% de las IES mexicanas participan del programa de becas Pronabes. Por su parte, el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas apoyado por la Fundación Ford y el Ciesas benefició durante el año 2015 a 35 personas de las 276 que solicitaron apoyos para estudiar un posgrado en México o en otros países. Los programas en mención atienden a estudiantes hablantes de alguna lengua originaria, provenientes de comunidades o localidades indígenas con altos grados de marginación.<sup>15</sup>

Si bien los apoyos y programas se han incrementado, aún queda mucho por hacer. Las universidades interculturales tienen una escasa cobertura, sus matrículas son menores a las de la educación privada y no son exclusivas para jóvenes indígenas. Los resultados de sus modelos de formación son, actualmente, objeto de estudio de importantes sectores académicos. Por su parte, los programas de acción afirmativa han tenido resultados diversos, algunos de ellos surgieron con visiones totalmente asistencialistas, pero, al paso del tiempo, las condiciones institucionales han favorecido la agencia de los sectores destinatarios y han derivado en variados procesos de agenciamiento social y cultural, lo que revela la existencia de diversos procesos de empoderamiento en la educación superior.

---

<sup>14</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, “Los pueblos originarios en la Educación Superior. ¿Inclusiones excluyentes?”, *Revista Ciencia Aplicada*, Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (Cocytch), Año 2, N° 3, 2016a, pp. 18-25.

<sup>15</sup> *Idem.*

## La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: del asistencialismo al agenciamiento cultural y social

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas fue creada como universidad autónoma estatal en el año 1995; sin embargo, su historia se remonta al año 1944, cuando se creó el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas. Se trata de una universidad pública estatal bajo el régimen solidario, cuyas principales aportaciones para su financiamiento provienen de los gobiernos estatal y federal.

Su matrícula es de 8.555 estudiantes, lo que la hace la segunda institución de educación superior pública más grande del estado de Chiapas. Cuenta con 12 sedes, 10 de ellas ubicadas en localidades de alta y media marginación. Si bien existen estas sedes regionales, su cobertura es limitada, más del 90% de sus estudiantes se concentran en la capital del estado. En el año 2000, con el arranque de políticas de descentralización de la educación superior, se crearon las subsedes regionales, donde se ofrecen carreras del área de la salud, ingenierías, nutrición y administración. La gran mayoría de ellas operan en condiciones precarias, con escasa infraestructura científica y limitado personal académico.<sup>16</sup>

La relación centro-periferia juega un papel muy importante en la composición del sistema universitario de la Unicach. Los estudiantes de sectores pobres y marginales, con redes de apoyo y mayores ingresos apuestan por desplazarse a la capital del estado para estudiar carreras que en expectativa son mejor remuneradas. Las carreras con mayor demanda se ubican en el área de la salud: Odontología, Psicología y Nutrición.<sup>17</sup>

El perfil del estudiantado ha cambiado. A inicios de los ochenta y durante los noventa las clases medias urbanas accedían a las carreras que ofrecía esta universidad; desde el año 2000, este sector se ha desplazado a las universidades particulares con mayor prestigio y ahora se observa una mayor presencia de estudiantes provenientes de zonas rurales. Se trata de jóvenes con experiencia en servicios de educación media superior del área tecnológica e industrial, cuyas condiciones económicas personales y familiares revelan mayor precariedad y limitaciones en relación a las generaciones anteriores. Muchos de estos son los primeros integrantes de su núcleo familiar en cursar una carrera profesional.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, "La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la Educación Superior Intercultural en México", *Revista Educación y Desarrollo Social*, Colombia, 11 (1), 2017, pp. 116-145.

<sup>18</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, ob. cit., 2017.

De acuerdo con los datos reportados por la Secretaría Académica, en el año 2017 el padrón de estudiantes beneficiarios del Paaei fue de 460,<sup>19</sup> cerca del 9% del total de matrícula existente en la universidad. La gran mayoría de los estudiantes beneficiarios del programa se ubican en la capital del estado, aunque las sedes regionales reportan los índices más altos de deserción y reprobación. Se trata de un programa centralizado en la capital con limitada cobertura regional. Los estudiantes indígenas adscritos al programa pertenecen a 58 municipios del estado y a los grupos lingüísticos tzeltal, tzotzil, tojolabal, cho'1, zoque, zapoteco, qato'k (motozintleco), mame, jacalteco, mocho, lacandón, nahuatl, maya y kaqchikel.<sup>20</sup> No obstante esta evidente diversidad lingüística, el programa solo imparte cursos de tzotzil y zoque, a los que puede acudir toda la comunidad universitaria.<sup>21</sup>

En el análisis realizado a sus componentes y operación, en un inicio el Paaei fue concebido como un programa con acciones remediales/compensatorias en aspectos académicos y psicológicos. Sus primeras líneas de desarrollo planteaban la integración de los estudiantes a la dinámica urbana universitaria; se buscaba compensar las diferencias con los estudiantes no indígenas.<sup>22</sup>

Hacia los años 2007 y 2008, se observa un viraje discursivo producto de la influencia de los sectores académicos que comenzaron a participar del programa. En el año 2010 se instauró como actividad permanente la conmemoración del Día de las Lenguas Indígenas y comenzó a promoverse otra vertiente enfocada a la revalorización cultural y lingüística, que promovía en muchas de sus actividades la folclorización y la reproducción de prácticas culturales aisladas de los contextos socio-políticos que les dieron origen. Variados testimonios de estudiantes egresados de esta institución y beneficiados del programa así lo muestran.<sup>23</sup>

<sup>19</sup> Unicach, Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (Paaei), consultado el 15 de abril de 2017, disponible en: <http://paaei.unicach.mx/>.

<sup>20</sup> Unicach, ob. cit., 2017.

<sup>21</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, "Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la Educación Superior Mexicana. El Caso de Floriberto Nuñez Martínez indígena tseltal ante el Conapred", *Revista Redhes. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, Año VIII, N° 16, julio-diciembre de 2016b. FD-UASLP, Universidad de Sevilla, UAA y Ecich, pp. 79-97.

<sup>22</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina y Claudia Lorena Filibet Hernández, "El programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Valoraciones y propuesta de un modelo de intervención a través de la tutoría académica dirigida al estudiantado indígena", en: Andrea Paula González Cornejo y Saúl Velazco Cruz (coords), *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior*, Anuies-Paeies, 2012.

<sup>23</sup> Horacio Gómez, ob. cit., 2011.

Hacia el año 2010, en los foros realizados para conocer la opinión de los estudiantes respecto del programa, comenzaron a recuperarse e integrarse visiones de los estudiantes que demandaban superar los tintes integracionistas y folcloristas del programa y pedían a los coordinadores abordar temas neurálgicos para su vida cotidiana y profesional como la desigualdad entre hombres y mujeres universitarios, el racismo institucional,<sup>24</sup> la discriminación en espacios públicos y privados,<sup>25</sup> la violencia que sufren las mujeres indígenas<sup>26</sup> y la pobreza y exclusión sistémica de los pueblos originarios.

Al paso de los años el programa ha buscado incidir en el diseño de políticas y estrategias que garanticen el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas y con ello modifiquen sus trayectorias de exclusión. Los reclamos para la universidad han sido fuertes, como es el caso de la denuncia de un estudiante de origen tzeltal que sufrió racismo institucional y que alcanzó a los medios nacionales. Este hecho representó un fuerte cuestionamiento para la institución sobre sus políticas de inclusión y el desempeño de sus funcionarios.<sup>27</sup>

Actualmente, el programa busca proporcionar a los estudiantes de pueblos originarios una formación académica que los conduzca al desarrollo, crecimiento personal y profesional con igualdad de oportunidades, respetando su identidad y origen étnico, propiciando un contexto intercultural y de equidad, a partir de su ingreso, permanencia y egreso en la Universidad. El programa ofrece tutorías personalizadas, nivelación académica y asesorías, exoneración de pagos en los cursos especiales de inglés y cómputo y canalización sin costo a las clínicas de atención psicológica, odontológica y nutricional con las que cuenta la universidad. También implementa actividades relacionadas con la inserción laboral y la vinculación institucional con otras dependencias que ofrecen servicios a favor de los pueblos originarios, actividades que fomentan la preservación de las culturas locales como festivales y conmemoraciones. Impulsa, además, su participación en proyectos de investigación, becas alimenticias y de sostenimiento, promueve la movilidad estudiantil y los principios de igualdad social.

<sup>24</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, y Jaime Pérez Alfaro, "Percepciones sobre diversidad cultural y discriminación en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach)". *Revista Lacandonia. Revista de Ciencias de la Unicach*, Año 4, Vol. 4, N° 1, junio de 2010.

<sup>25</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, ob.cit, 2016b.

<sup>26</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, ob. cit., 2012; Flor Marina Bermúdez Urbina, "Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas". La situación de género de mujeres universitarias indígenas mam, en la Sierra de Chiapas, México", *Revista Zona Franca*, Universidad Nacional Rosario, Argentina, N° 23, Año XXII, CEM, 2013.

<sup>27</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, ob. cit., 2016b.

Las evaluaciones hasta ahora hechas del programa han hecho ver que sus principales fortalezas son que se trata de un programa institucionalizado desde el año 2011 y que en él participan de manera activa —con enlaces y tutores— las 10 facultades, institutos y escuelas con las que cuenta la Unicach. Otra es el desarrollo de eventos académicos y culturales, como los cinco encuentros interculturales de estudiantes universitarios hasta ahora realizados en las subredes regionales, el foro que se realiza anualmente el Día Internacional de las Lenguas Maternas (21 de febrero) y el Foro de Trayectorias Escolares de Estudiantes Originarios, que se lleva a cabo anualmente durante el mes de mayo. Realiza, además, la vinculación con otros programas de la Unicach, como Genera-Impulsa (programa relacionado con la bolsa de trabajo), el Programa Institucional de Tutorías, el Programa de Formación Integral de Estudiantes. También se brinda un programa de capacitación en convocatorias a nivel nacional e internacional y cuenta, además, con un presupuesto anual a través del Programa Operativa Anual.

Las evaluaciones realizadas revelan que, en algunas facultades, estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios se niegan a pertenecer al programa porque aún se sienten discriminados por sus compañeros. En las facultades en las que la mayoría pertenece a la población mestiza hace falta desarrollar más acciones de sensibilización sobre la desigualdad, el racismo y otras formas de exclusión. Si bien el programa actualmente opera con recursos propios, los financiamientos son aún insuficientes, pues el financiamiento hecho en su momento por la fundación Ford fue muy importante para su crecimiento. En las evaluaciones hasta ahora realizadas nos hemos preguntado hasta dónde el Paei ha podido asegurar la permanencia y egreso de los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios. En la mayoría de los casos, los programas de acción afirmativa se han inscrito en el marco de políticas de compensación e inclusión excluyente, que termina siendo funcional al sistema de control político estatal, cuya política social opera por medio de transferencias condicionadas que no reducen la pobreza.<sup>28</sup>

A partir de estos mecanismos, las dependencias de gobierno federal y estatal han marginado reflexiones de mayor calado respecto de las políticas estigmatizantes, que operan a través de sistemas de representaciones excluyentes y discriminantes, que naturalizan la dominación y otras formas de violencia simbólica, de manera tal que la exigencia de derechos se convierte en un discurso que altera la estética

---

<sup>28</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, ob.cit., 2016a; 2016b.

de la vida cotidiana y hace aflorar prejuicios y rasgos de distinción.<sup>29</sup> El ejercicio de derechos de los pueblos originarios se enfrenta a una estructura social racista que sigue concibiendo a estos como destinatarios pasivos y acrílicos de los programas oficiales y objeto de interés público y no de derechos, como los define la legislación nacional.<sup>30</sup>

### **Agenciamiento social y cultural desde la acción universitaria: el Centro de Cultura y Lengua Zoque y la banda Quinta Vocal**

Proyectos de emprendimiento cultural y artístico entre jóvenes hablantes de lenguas indígenas han venido surgiendo en otras regiones de Chiapas tras la irrupción pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Se trata de iniciativas en varios campos artísticos (como literatura, fotografía, video, música, teatro, danza) que, a través de diversos relatos, permiten a los jóvenes resignificar los referentes de las identidades étnicas y reinventarse como jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios. Un ejemplo paradigmático es la emergencia del etnorok o rock indígena entre jóvenes hablantes del tzotzil y tzeltal en los Altos de Chiapas. En 1997, surgió Sak Tzevul (Relámpago blanco), que fue la banda pionera de esta novedosa expresión musical. Pocos años después fueron apareciendo otras bandas entre otros grupos lingüísticos del estado, como el cho'l, el tojolabal y, más recientemente, en Zoque, así como en otras regiones indígenas del país. Además, este fenómeno musical juvenil continúa extendiéndose en varios países latinoamericanos como Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Perú, Chile y Argentina.

La emergencia de estos proyectos artísticos en Chiapas ha sido posible en un contexto de intercambios entre jóvenes locales y otros que llegaron a Chiapas, como solidarios con el movimiento neozapatista, provenientes de otras ciudades del país y de otros países. En esos encuentros comenzaron a gestarse eventos de intercambio y de aprendizajes en diversos campos artísticos.

Este es el caso del Centro de Cultura y Lengua Zoque, integrado por exalumnos de la Unicach que participaron activamente en el Programa de Apoyo Académico a los Pueblos Indígenas. Se trata de un colectivo multidisciplinario conformado por jóvenes originarios de municipios del centro y norte de Chiapas. Estos jóvenes han estudiado carreras profesionales en universidades públicas del país y en el extranjero; la mayoría de ellos son hablantes de una lengua originaria,

<sup>29</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, ob. cit., 2016b.

<sup>30</sup> Flor Marina Bermúdez Urbina, ob. cit., 2016.

comparten sobre todo vínculos territoriales y lingüísticos y se distinguen por sostener un compromiso social que busca impulsar iniciativas que permitan contribuir con el fortalecimiento y desarrollo de los pueblos zoques de Chiapas.<sup>31</sup>

Este colectivo cultural tiene como líneas de acción la formación, el fortalecimiento y desarrollo, la investigación y divulgación, la asesoría y gestoría, la vinculación, y la generación de proyectos que tengan un impacto entre la comunidad zoque.<sup>32</sup> Surgió en 2009 en el marco de la conmemoración de la erupción del volcán Chichonal, fenómeno natural que a principios de los ochenta obligó a que cientos de pobladores de la región, hablantes del idioma zoque, se desplazaran a diversas localidades de Chiapas.

El Centro de Cultura y Lengua Zoque ha adoptado, como parte de su agenda y acciones más importantes, aprovechar los conocimientos y habilidades de los profesionistas zoques, que brindan cursos y talleres y promueven proyectos que incentivan laboral e intelectualmente a los jóvenes que permanecen en las localidades sin opciones reales de profesionalizarse o de trabajar.<sup>33</sup>

Una línea de trabajo muy importante es la gestión cultural de estos profesionistas, que se han preocupado por visibilizar sus obras artísticas y literarias. Desde el año 2012, ha desarrollado diversas iniciativas como la conferencia “Dioses y sus expresiones gráficas”, “Cosmovisiones zoques” por Saúl Kak; la colaboración con la Unicach en el proyecto “Rescate de documentos históricos de las provincias zoques”, coordinado por Fermín Ledesma Domínguez; la traducción al zoque del libro: “Unos cuentos de Francisco León”, del maestro Carlos Muñoz, entre otros.<sup>34</sup> Destaca también la publicación de la revista *Te'ore*, que tiene como propósito difundir la cultura zoque en los catorce municipios en donde este grupo cultural tiene presencia.

Egresados de la Unicach han asumido un papel protagónico en las acciones emprendidas por el Centro; destaca, por ejemplo, la labor de Roberto Lorenzo Rueda, gestor y promotor de las artes, escritor y poeta con una sobresaliente participación en el Paaei; Antonio Gómez González, gestor y promotor de las artes por la Unicach y colaborador del Centro de Lengua y Literatura Indígena (Celali), situado

---

<sup>31</sup> Luis Mauricio Martínez, “Centro de Lengua y Cultura Zoque. Revitalizando los elementos de la Cultura”, Semillero 4, *Actotli. Periodismo y gestión Cultural*, 2014. Disponible en: <http://periodismoactotli.blogspot.mx/2014/03/centro-de-lengua-y-cultura-zoque-el.html>.

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> Luis Maricio Martínez, ob. cit., 2014.

<sup>34</sup> *Idem.*

en San Cristóbal de Las Casas; Saúl Lal, pintor zoque y artista visual, egresado de la Unicach; Felisa Gómez, historiadora, egresada de la Unicach y Tirsa Sánchez Gómez, egresada de la carrera de Psicología, también de la Unicach.<sup>35</sup>

En una entrevista realizada a Roberto Rueda, afirma:

*Las nuevas generaciones zoques, estamos buscando ser escuchados, vistos y sobre todo buscamos identidad cultural. No buscamos que las instituciones nos sigan exponiendo en aparadores, museos o vitrinas con cristales turbios. Las nuevas generaciones apreciamos lo que somos actualmente, nuestras costumbres y tradiciones y sobre todo queremos que nuestra lengua siga siendo la lengua abuela.*<sup>36</sup>

Adicionalmente el Centro de Lengua y Cultura Zoque A. C. ha acompañado la elaboración de materiales audiovisuales y de impresos así como las movilizaciones públicas en contra del otorgamiento de 11 concesiones mineras, 12 pozos petroleros, 4 proyectos de geotermia y la construcción de una presa hidroeléctrica, proyectos que afectan a 47 comunidades de la región norte de Chiapas, alcanzando casi 84.500 hectáreas. Estas luchas colectivas han incidido para que el gobierno federal cancele algunas de las concesiones hasta ahora aprobadas.<sup>37</sup>

El Centro de Cultura Zoque también mantiene interlocución con instancias de gobierno como la Comisión de Pueblos Indígenas, que ofrece financiamiento a proyectos específicos de lengua y cultura, con financiadoras que apoyan el desarrollo de la revista.

En ese contexto también surgió *La Sexta Vocal*, banda de *ska*. Fue en el año 2012, en el pueblo de Ocoatepec, situado al norte de Chiapas. Esta banda está integrada por siete jóvenes hablantes de zoque de entre 20 y 25 años. Algunos de sus integrantes estudiaron en la escuela de música de la Unicach. Se trata de la primera banda de este grupo lingüístico que fusiona las sonoridades de la tradición musical local con la energía de una música global como el *ska*. A pocos años de su nacimiento esta banda se ha insertado en los circuitos de difusión del rock indígena y ha participado en los principales festivales que promueven las políticas cul-

<sup>35</sup> Fermín Ledesma Domínguez, "Video indígena y Comunicación política-cultural, análisis del caso Chiapas", *Revista Mexicana de Comunicación*, Universidad Autónoma Metropolitana, 2017, Disponible en: <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2017/06/22/video-indigena-y-comunicacion-politica-cultural/>.

<sup>36</sup> Luis Mauricio Martínez, ob. cit., 2014.

<sup>37</sup> Fortino Domínguez Rueda, "El nuevo extractivismo en el norte de Chiapas.", *La Jornada Opinión*, 2017. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/01/14/opinion/012a2pol>.

turales de Estado y a lo largo del territorio mexicano. Poco tiempo después, surgieron al menos diez bandas en esta misma región que tocan tanto *ska*, como *rock*, *reggae*, *hip hop*, *punk*, *jazz* o *metal* y que, al igual que *La Sexta Vocal*, cantan en lenguas originarias.

Con esta experiencia musical de fusión de músicas de la tradición indígena de más larga duración con músicas globales, así como la integración de instrumentos de fabricación local con electrónicos y la ampliación de sonidos, los relatos cantados en lenguas indígenas, español y, en algunos casos, en inglés, colocan a los jóvenes como sujetos políticos emergentes y por tanto en agentes de las transformaciones sociales más importantes entre los pueblos originarios.

Como hemos querido mostrar, a pesar de las condiciones poco favorables para el desarrollo profesional de las juventudes indígenas en Chiapas, los colectivos juveniles han encontrado, en diversos campos artísticos, maneras de narrarse y de resignificar sus culturas originarias. En estas experiencias de agenciamiento cultural han jugado un papel importante los contactos que los jóvenes han sostenido con instituciones universitarias y agentes sociales de otras latitudes con los que mantienen intercambios y múltiples aprendizajes. En ese sentido, incentivar y promover las agencias culturales que adoptan las juventudes indígenas debería constituir una parte medular de las agendas para la dignificación de los pueblos originarios, tanto a través de diversas iniciativas institucionales como desde la sociedad civil organizada.

Las universidades como espacio para la construcción de conocimientos colectivos y la socialización han sido una arena fundamental para el crecimiento cultural, artístico, académico y político del estudiantado. Pieza clave para el desarrollo de la agencia de las nuevas juventudes del Sur de México y del continente.

## Referencias

- ASCENCIO CEDILLO, Efraín y Martín de la Cruz López Moya (2012), “Música, jóvenes y Alteridad. Rock indígena en el sur de México”, en: *Contemporânea - Revista de Comunicação e Cultura*, Vol. 10, N° 3, septiembre-diciembre, Brasil.
- BARONNET, Bruno, “Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano”, en: Gabriel Ascencio Franco, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, México, UNAM-IIA-Proimse, 2013.
- BERMÚDEZ URBINA, Flor Marina, “‘Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas’. La situación de género de mujeres universitarias indígenas mam, en la Sierra de Chiapas, México”. *Revista Zona Franca*, Universidad Nacional Rosario, Argentina, N° 23, Año XXII, CEM, 2013, pp. 65-74.
- ..., “‘Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra’. Expresiones de la violencia de género en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas”, *Revista Península*, Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. IX, N° 2, julio-diciembre, 2014, pp. 15-40.
- ..., “El indio permitido en la Universidad”, *Chiapas Paralelo*. 15 de junio de 2015, disponible en: <https://www.chiapasparalelo.com/opinion/2015/07/el-indio-permitido-1-en-la-universidad/>.
- ..., “Los pueblos originarios en la Educación Superior. ¿Inclusiones excluyentes?”, *Revista Ciencia Aplicada*, Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (Cocytech), Año 2, N° 3, 2016a, pp 18-25.
- ..., “Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la Educación Superior Mexicana. El Caso de Floriberto Núñez Martínez, indígena tzeltal ante el Conapred” *Revista REDHES. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, Año VIII, N° 16, julio-diciembre de 2016, FD-UASLP, Universidad de Sevilla, UAA y Ecich, 2916b, pp. 79-97.
- ..., “La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la Educación Superior Intercultural en México”, *Revista Educación y Desarrollo Social*, Colombia, 11 (1), 2017, pp. 116-145.
- BERMÚDEZ URBINA, Flor Marina y Kathia Núñez Patiño, *Profesionalización indígena en Chiapas*, 1ª edición, Unicach, Ineed y Fondeib, 2009.
- BERMÚDEZ URBINA, Flor Marina y Jaime Pérez Alfaro, “Percepciones sobre diversidad cultural y discriminación en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach)”, *Revista Lacandonia. Revista de Ciencias de la Unicach*, Año 4, Vol. 4, N° 1, junio de 2010, pp.85-95.
- BERMÚDEZ URBINA, Flor Marina y Claudia Lorena Filibet Hernández, “El programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Valoraciones y propuesta de un modelo de intervención a través de la tutoría académica dirigida al estudiantado indígena”, en: Andrea Paula González Cornejo y Saúl Velazco Cruz (coords), *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Expe-*

- riencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior. Anuies-Paeiies, 2012.
- BERMÚDEZ URBINA, Flor Marina y Martín Cabrera Méndez, “Retos y perspectivas para la construcción de la equidad de género en el ámbito universitario, Aportes de la experiencia de grupos de mujeres indígenas en el sureste de México”, Trabajo presentado en el *Congreso Internacional Las políticas de equidad de género en perspectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones*. Área género, sociedad y políticas, Flasco Argentina, noviembre de 2010, Buenos Aires.
- BONDER, Gloria, “Género y Educación. Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6, septiembre - diciembre, 1994.
- BONFIL SÁNCHEZ, Paloma, Dalia Barrera Vasos e Irma Aguirre Pérez, *Los espacios conquistados: participación política y liderazgo de las mujeres indígenas de México*, México: PNUD, 2008.
- BOURDIEU, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama, 2000.
- DOMÍNGUEZ RUEDA, Fortino, “El nuevo extractivismo en el norte de Chiapas.”, *La Jornada Opinión*, 2017, Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/01/14/opinion/012a2pol>.
- GÓMEZ JIMÉNEZ, María Avelina, “Historia de una mujer zoque”, en: *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior*, Anuies, 2006.
- GÓMEZ LARA, Horacio, *Indígenas, Mexicanos y Rebeldes*, Unicach-Juan Pablos editores, 2011.
- GUTIÉRREZ NARVÁEZ, Raúl, *Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Maestría Antropología Social, Ciesas-Sureste, México, 2005.
- INEGI, *Censo General de Población y Vivienda 2005*, México, 2005.
- LEDESMA DOMÍNGUEZ, Fermín, “Video indígena y comunicación política-cultural, análisis del caso Chiapas”, *Revista Mexicana de Comunicación*, Universidad Autónoma Metropolitana, 2017, Disponible en: <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2017/06/22/video-indigena-y-comunicacion-politica-cultural/>.
- LÓPEZ MOYA, Martín de la Cruz, Efraín Ascencio Cedillo y Juan Pablo Zebadúa Carbonell. *Etnorock. Los rostros de una música global en el sur de México*, México: Cesmeca-Unicach/Juan Pablos Editor, 2014.
- LUENGO, Julián, *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona/México: Ediciones Pomares, 2005.
- MARTÍNEZ, Luis Mauricio, “Centro de Lengua y Cultura Zoque. Revitalizando los elementos de la cultura”, *Semillero 4, Actotli. Periodismo y gestión Cultural*, 2014, Disponible en: <http://periodismoatocli.blogspot.mx/2014/03/centro-de-lengua-y-cultura-zoque-el.html>.
- MUÑOZ, Juan, “Neoliberalismo y desigualdad social en Europa y América” *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Número extraordinario dedicado al I Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio) N° 45 (9), 1 de agosto de 1999. Universidad de Barcelona.
- OLIVERA, Mercedes y Flor Marina Bermúdez Urbina, *Subordinaciones estructurales de género. Las mujeres marginales de Chiapas frente a la crisis*, San Cristóbal de Las Casas: Unicach - Cesmeca - Centro de derechos Humanos de la Mujer/México: Juan Pablos Editores, 2014.
- ONU, *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2007*, Nueva York: ONU, 2007.

- PECTI, 2014:28, Información disponible en: [http://www.cnbes.sep.gob.mx/files/informes/I\\_INFORME\\_TRIMESTRAL\\_S028\\_OP.pdf](http://www.cnbes.sep.gob.mx/files/informes/I_INFORME_TRIMESTRAL_S028_OP.pdf).
- PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México: INAH, 2008.
- TIPA, Juris y Juan Pablo Zebadúa Carbonell, *Juventudes, identidades e interculturalidad. Consumos y gustos musicales entre estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas*, México: Unach, 2014.
- UNICACH, Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (Paaei), consultado el 15 de abril de 2017, disponible en: <http://paaei.unicach.mx/>.
- URTEAGA CASTRO-POZO, Maritza y Luis F. García. “Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica”, *Cuicuilco, Nueva época*, Vol. 22, N° 62, México, 2015.
- ZEBADÚA CARBONELL, Juan Pablo, Martín López Moya y Efraín Ascencio, “Juventudes, identidades y transculturación. Un acercamiento analítico al rock indígena”, *LiminaR, revista de ciencias sociales y humanísticas*, Vol. 15, N° 1, enero-junio, Cesmeca-Unicach, 2017.



## Ser mujer hñähñu universitaria: una experiencia desde el SBEI-PUIC-UNAM

Ana Griselda López Salvador

*Bi k' u 'tsa mä nkuhi,  
bi duka mä 'yehu  
bi tsät' a mä ndunzahu  
pe hinbí za bi hyo mä y' uhu*

*Arrancaron nuestros frutos,  
cortaron nuestras ramas,  
quemaron nuestro tronco,  
pero no pudieron matar nuestras raíces*

*PopolVuh*

En este capítulo se presenta una experiencia “desde adentro” al informar de la política pública llevada a cabo por el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El texto inicia con algunos referentes del contexto mexicano, en especial en el campo educativo, así como las demandas de los jóvenes que ingresan a la educación superior, tal es el caso particular de la creación del PUIC en la UNAM, donde se expone un esbozo histórico y características del programa.

Posteriormente se expone una experiencia desde adentro partiendo de la experiencia propia y de la cotidianidad vivida como universitaria indígena con respecto a la carrera elegida en la actualidad. También, la influencia en la formación académica así como la contribución a la reivindicación de la identidad; el fortalecimiento del sentido de pertenencia con la cultura y la lengua, logrando mayor incidencia comunitaria. Que se complementa con las distintas actividades que dan lugar a una convivencia intercultural.

Finalmente, se presentan algunas de las posibilidades, obstáculos y desafíos que ha enfrentado esta política pública en el campo de la educación superior dirigida a miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes de México, en el caso particular de la UNAM, que se replantea con un nuevo horizonte para contribuir a la formación crítica de profesionistas indígenas que den respuestas a las distintas esferas de la sociedad.

### Algunos referentes del contexto mexicano

En México, la conformación del proyecto nacional ha transitado por diferentes políticas económicas y sociales, que impusieron un único modelo de nación basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos, lo que repercutió también en el campo educativo.

Por ende, de forma histórica, “la población indígena ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. Las escuelas a las que logra tener acceso no son suficientes ni adecuadas a la diversidad lingüística del país”,<sup>1</sup> lo que impide a los jóvenes indígenas el acceso pleno a la educación superior y la culminación de una carrera profesional.

En territorio mexicano converge una gran diversidad cultural y lingüística. Desde la época prehispánica e incluso actualmente, que sigue siendo uno de los países con mayor diversidad cultural. En datos aproximados, existen 68 agrupaciones etnolingüísticas, “concentradas en 68 lenguas, con sus 364 variantes”<sup>2</sup> y es justamente esta diferencia la que nos hace humanamente iguales para luchar por la autonomía de nuestros pueblos.

A pesar de esto, hoy sigue presente una gran situación injusta de discriminación, segregación, racismo y exclusión a la que nos enfrentamos los jóvenes indígenas y los no indígenas también: el acceso o su imposibilidad para cursar alguna carrera profesional así como la insuficiencia y falta de preocupación del Sistema Educativo Mexicano (SEM) para crear políticas públicas que atiendan la diversidad cultural que existe en México.

Ahora bien, como parte de la llamada preocupación del Estado por el diseño de políticas educativas dirigidas a jóvenes indígenas en nuestro país, se presenta el supuesto de una política educativa intercultural que tiene por objetivo promover programas alternativos para atender de forma pertinente a la población indígena que ingresa a la Educación Superior.

A pesar de las desventajas que aún prevalecen en materia educativa, los jóvenes indígenas cada vez estamos obteniendo más acceso a la educación básica y a la educación superior, gracias al trabajo conjunto de

<sup>1</sup> Paeiies-Anuies: Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades en Instituciones de Educación Superior. Disponible en: [http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html). Fecha de consulta: 05/05/2017.

<sup>2</sup> Inali, *Boletín 008. El INALI publica el catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. SEP, 2008. Disponible en: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol0080108#.WRNj1VU1\\_IU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol0080108#.WRNj1VU1_IU). Fecha de consulta: 21/11/2017.

instituciones y a la creación de políticas públicas. Tal es el caso del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

### Esbozo histórico del Programa

El PUIC tiene sus antecedentes en el 2004 con el entonces rector Juan Ramón de la Fuente y la creación del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC), proyecto que en sus inicios se consolidó como un gran “impulsor, fortalecedor y pionero de una nueva manera de ampliar el conocimiento de la diversidad cultural de México”<sup>3</sup> y para dar respuesta a la problemática de la educación superior indígena dentro de la UNAM.

El PUMC ha estado bajo la dirección del etnólogo José del Val Blanco, desarrollando diversas temáticas con “distintas actividades e iniciativas con la finalidad de dar seguimiento a los diversos proyectos de investigación, docencia y formación profesional, así como la divulgación y promoción de la diversidad cultural”.<sup>4</sup> Aunado a esto se creó el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI), que brinda un apoyo económico mensual además de seguimiento en la formación académica de los becarios a través de tutorías personalizadas, destinado a la población indígena matriculada en las unidades académicas que pertenecen a la UNAM.

Después, en 2014, por instrucciones del rector José Narro Robles, se creó el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), de la Universidad Nacional Autónoma de México (PUIC-UNAM, 2014), al que se le transfieren las actividades que venía realizando el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC), teniendo como objetivo principal “hacer, promover y coordinar investigaciones sobre problemas sociales de México y otras regiones, en el marco de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, que produzcan y aporten nuevos conocimientos a las humanidades y las ciencias sociales”:<sup>5</sup> actualmente se encuentra bajo la dirección del etnólogo José del Val Blanco.

<sup>3</sup> José del Val Blanco, Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC), Memoria UNAM, 2003, p.1.

<sup>4</sup> José del Val Blanco, Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC), 2012. Disponible en: <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2012/PDF/6.24-PUMC.pdf>. Fecha de consulta: 15/04/2017.

<sup>5</sup> Claudia González Vázquez y Daniel Martínez Soto, “Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, Kuchkabal. Saberes compartidos”, N° 10, 2016. Disponible en: <http://kuchkabal.org/pdf/Kuchkabal-10.pdf>. Fecha de consulta: 22/04/2017.

Las funciones principales del PUIC son:

*realizar, promover y coordinar investigaciones, seminarios, cursos, coloquios, diplomados y foros de discusión; planear y apoyar encuentros entre universitarios y sociedad civil a nivel nacional e internacional; consolidar la Unidad de Documentación en Información sobre la Multiculturalidad y la Interculturalidad. Publicar; consolidar y ampliar el sistema de becas para miembros de los pueblos indígenas originarios de México.*<sup>6</sup>

Así, este programa se ha consolidado como una gran estrategia de incidencia social dentro de la educación superior así como en la investigación para construir un mundo culturalmente diverso.

### **SBEI-PUIC: características**

El Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI), que ha venido trabajando desde el 2005 hasta la actualidad, es una política pública que surge del PUMC y continúa a través del PUIC, porque es un proyecto que nace:

*con la idea de proporcionar a los estudiantes indígenas un estímulo económico y tutorial para que consoliden el bachillerato y una carrera universitaria. El apoyo tutorial se proporciona a través de una atención personalizada a cada uno de los becarios miembros del sistema, que cuenta con un grupo de tutores, quienes se encargan de atender a los becarios en las cuestiones académicas y personales, así como de servir de enlace con el Departamento Administrativo.*<sup>7</sup>

El objetivo del SBEI es “apoyar a estudiantes miembros de pueblos originarios en el logro de su efectivo acceso a los estudios superiores,”<sup>8</sup> además de contribuir con ayuda económica para la manutención, garantizando la permanencia y la culminación de los estudios universitarios, lo que ha permitido que esta política pública se consolide, ampliando los estudios en materia de pueblos indígenas y teniendo un

<sup>6</sup> Ana Rosa Chiquete Patrón, Agencia Universitaria de Noticias, 2014. Disponible en: <http://aunamnoticias.blogspot.mx/2014/04/nombran-jose-del-val-director-del-nuevo.html>. Fecha de consulta: 28/04/2017.

<sup>7</sup> José del Val Blanco, ob. cit., p. 3.

<sup>8</sup> PUIC-UNAM, Programa de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, UNAM. Disponible en: [http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion\\_docencia/sistema\\_becas.html](http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/sistema_becas.html). Fecha de consulta: 28/08/2017.

crecimiento anual sistemático en cuanto al número de becas otorgadas para los estudiantes indígenas que ingresan a la UNAM.

Desde 2015, el Sistema de Becas se fortaleció y logró un mayor impacto en el número de alumnos. Actualmente, la matrícula del SBEI es de 880 becarios (hombres y mujeres), “provenientes de 36 pueblos originarios de 18 estados de la República, presentes en 42 planteles y más de 100 de licenciaturas y programas académicos de la UNAM”,<sup>9</sup> lo que hace que este Sistema de Becas sea el mejor en su rubro dentro de la UNAM, porque contribuye a la formación de profesionales indígenas, desde el nivel medio superior, superior y posgrado, a través de un estímulo económico mensual y de una tutoría personalizada, la cual se proporciona a estudiantes indígenas inscritos en distintos planteles de la UNAM, en sus distintas modalidades de sistema escolarizado, sistema abierto y educación a distancia. Esto es lo que hace a esta beca la más alta de la Universidad, pues tiene el menor índice de deserción, ya que el 95% de los beneficiarios terminan sus estudios universitarios.

En la actualidad, para ingresar al SBEI existe una convocatoria de carácter semestral e intersemestral, para la cual la recepción de solicitudes se realiza de manera presencial en las instalaciones del PUIC. Los requisitos son: “ser mexicano (a), alumno regular de algún plantel de la UNAM, ser miembro de un pueblo indígena o pueblo negro, ser preferentemente hablante de una lengua indígena y estudio socioeconómico.”<sup>10</sup> A los aspirantes se les realiza también una entrevista, se solicitan requisitos tanto académicos como económicos y socioculturales. Y, finalmente, los resultados de los becarios aceptados son publicados en medios impresos y electrónicos de la Universidad.

Una vez ingresados al SBEI, los becarios tienen ciertas obligaciones que cumplir. En cada semestre se renueva la beca presentando el comprobante de inscripción al semestre y un primer informe. A mitad de semestre, se entrega un segundo informe para dar cuenta del trayecto académico y, al finalizar el semestre, se presenta un tercer informe, donde se muestran las calificaciones obtenidas en cada materia así como un formato de asistencia que es firmado por los profesores de clase.

Actualmente se ha enriquecido el sistema de tutorías para los becarios con la finalidad de garantizar el seguimiento del desempeño y

<sup>9</sup> UNAM-DGCS: Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Comunicación Social. La desigualdad, un problema enraizado que debe erradicarse: Graue, Boletín UNAM 13/10/2016. Disponible en: [http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016\\_703.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_703.html). Fecha de consulta: 15/08/2017.

<sup>10</sup> PUIC-UNAM, Programa de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, UNAM. Convocatoria Intersemestral, Sistema de Becas para Estudiantes de Pueblos Indígenas y Negros de México 2017. Disponible en: <http://www.becas.unam.mx/portal/images/becas/id79-sbei/sbei-2017-intersem.pdf>. Fecha de consulta: 22/07/2017.

rendimiento académico de todos e, incluso, la estimulación de la socialización e interacción con estudiantes indígenas y no indígenas. Por otro lado, el Sistema apoya a los becarios impartiendo cursos especiales de Matemáticas, Inglés, Química y Física, con el fin de contribuir a la formación de los becarios y mejorar su rendimiento académico.

El programa realiza, durante el año, un sinnúmero de actividades, para que los becarios pertenecientes a los distintos pueblos originarios se relacionen y conozcan las características y diferencias entre ellos. En cada actividad se buscan nuestras raíces culturales, con el objetivo de reafirmarlas y reivindicarlas.

En el SBEI, los pueblos originarios con mayor representación son: el nahua, mixteco, zapoteco, otomí, mixe, mazateco, totonaco, purépecha, chinanteco, tzeltal, tzotzil y triqui, entre otros con menor número de becarios como: huichol, popoloca, tarahumara, tojolabal, pame y chatino. Proviene principalmente de estados como: Oaxaca, Puebla, Hidalgo, Veracruz, Estado de México, Guerrero, Chiapas y Ciudad de México.

Uno de los sucesos más importantes dentro del programa es el que se realiza cada 12 de octubre, cuando se lleva a cabo la tradicional reunión de becarios indígenas con el rector de la UNAM, en la que convivimos todos los becarios del SBEI, cada uno portando con gran orgullo y alegría los trajes de nuestros pueblos y que es amenizada por los estudiantes becarios de la Escuela Nacional de Música.

En este espacio, los becarios somos quienes formamos un mosaico cultural de enorme riqueza; representamos a los pueblos originarios de México; formamos una sola voz colectiva, expresando las demandas de nuestros pueblos; hablamos de nuestros sueños; entablamos redes de comunicación y de apoyo entre becarios fomentando el diálogo intercultural.

### **Experiencia “desde adentro”**

Ingresé al Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas y Afrodescendientes en el año 2013. Desde mi admisión al programa sentí la calidez de estar en familia; el tutor que me asignaron me hizo sentir como en casa todo el tiempo. Formar parte de esta experiencia me ha permitido conocer y compartir gran experiencia con jóvenes que vienen de distintos pueblos y he podido mirar cómo ha sido mi proceso para ingresar a la Universidad.

Soy descendiente del pueblo hñähñu-otomí; nací en la comunidad de Vázquez, municipio de Ixmiquilpan, estado de Hidalgo, México. Toda mi vida me he criado con mi familia, soy la hija mayor de tres

hermanos; junto con mis padres y hermanos siempre hemos trabajado en el campo. Y cursé mi educación de nivel básico en mi comunidad; mi educación media superior, en mi municipio de origen, y durante todo este tiempo mi educación siempre ha sido en español, nunca he recibido clases en mi lengua materna.

Pero llegar a la Universidad no fue fácil. En mi comunidad las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres para cursar una carrera profesional, pero afortunadamente siempre he contado con el apoyo de mis padres para continuar con mis estudios; nunca me negaron el derecho de recibir educación.

Comencé la licenciatura en Pedagogía en el año 2012, en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente soy pasante de la carrera y me encuentro desarrollando la tesis para la obtención del grado.

Aún recuerdo mi primer día en la Universidad, fue emocionante y caótico, todo era nuevo para mí. Para poder estudiar tuve que mudarme a vivir a una ciudad desconocida y debo reconocer que no estaba acostumbrada a ese ritmo de vida, en mis primeros años me costó mucho trabajo acostumbrarme a una vida muy diferente a la que llevaba en mi comunidad.

Por lo que estudiar fuera de mi comunidad de origen ha sido complicado, sobre todo por todos los gastos que me genera vivir en la ciudad y los gastos de la Universidad, también. La situación del campo mexicano es difícil para que mis padres puedan ayudarme económicamente a solventar los gastos de mis estudios así como los de mis hermanos menores, que cursan el nivel medio superior.

Es por ello que agradezco a un profesor de la licenciatura, que me orientó para la obtención de una beca que me ayudara a solventar mis gastos, para evitar, también, el riesgo de desertar de la carrera y para así poder dedicarle mayor tiempo a mis estudios universitarios. Y así decidí postular para ingresar al Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas y Afrodescendientes de la UNAM, al que fui aceptada como becaria. Comencé a participar desde febrero del año 2013.

Ser becaria del SBEI implica un compromiso personal y académico para tener ciertos derechos como recibir el monto económico mensual durante once meses del año, así como el apoyo tutorial permanente y, de ser necesario, tomar clases de regularización en matemáticas e inglés; pero también tenemos ciertas obligaciones que cumplir, como mantener un buen rendimiento académico y realizar todos los trámites en los tiempos establecidos para la renovación de la beca durante cada semestre.

Con el apoyo económico que se me ha otorgado, he podido solventar mis gastos de alojamiento, transporte y alimentación. Contar

con esta beca me ha permitido dedicarme a estudiar de tiempo completo, brindar el tiempo suficiente para estar en clases y realizar tareas y trabajos que los docentes nos dejan, así como realizar ciertas actividades extracurriculares, además de formarme en distintos espacios, lo que me ha permitido no solo dedicarme a la academia, sino también a conocer distintas personas con las que he podido compartir y que han enriquecido mi formación profesional de manera fundamental.

Este proceso ha implicado una autorreafirmación personal. Conforme han pasado los semestres en la carrera, he podido mirar todo mi trayecto académico, siempre reflexionando sobre las diversas perspectivas académicas que he ido formando, y me he percatado de que, en la mayoría de los casos, se carece de una cierta mirada intercultural dentro del aula, en la formación docente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con los compañeros de clase así como en los planes y programas de estudio de la licenciatura.

Considero que este espacio es muy importante porque, en el transcurso de cada semestre, ha sido un lugar de reflexiones personales y colectivas. Actualmente me reconozco como parte del pueblo hñähñu y he podido reivindicar mi identidad cultural, así como fortalecer el sentido de pertenencia con mi comunidad.

Agradezco el seguimiento permanente y cercano que tenemos a través de las tutorías y el papel que desempeñan los tutores, que es fundamental, porque existe un lazo de amistad, de comunicación y confianza; podemos compartir nuestras vivencias, problemas o situaciones familiares. La tutoría brindada ha sido constante, desde mi ingreso hasta en mi etapa actual de tesista, lo que me ha ayudado mucho en lo académico y en lo personal, permitiendo una convivencia intercultural.

### **Ser mujer hñähñu universitaria**

El trabajo realizado por los tutores asignados en cada grupo de becarios –trabajo que es parte de esta política pública– es muy notable. Existía un gran compromiso, durante cada semestre, cuando realizaban un seguimiento y acompañamiento en mi trayecto académico, cuando revisaban mis calificaciones y, de ser necesario, me guiaban con algún profesor para que me apoyara en alguna materia: es un programa personalizado.

Sin lugar a dudas, el apoyo tutorial que me han brindado me ha permitido compartir grandes experiencias; he podido vincular lo que somos en la universidad con lo que somos en nuestra comunidad. Es necesario mirar todo esto de forma holística, para que desde nuestro quehacer profesional podamos incidir en nuestros pueblos y alcanzar grandes cambios que beneficien el bien común.

Lo anterior se debe a que el SBEI-PUIC organiza distintas actividades de manera colectiva, para fortalecer lazos de identidad y pertenencia con nuestra alma máter, para lo cual se fomenta la convivencia intercultural: entre becarios interactuamos para conocer un poco acerca de las realidades por las que atraviesan nuestras comunidades, compartimos nuestras lenguas y culturas, establecemos redes de comunicación y de apoyo.

Sin embargo, por el simple hecho de ser mujer, no ha sido un proceso sencillo ingresar a la Universidad; en mi familia mis padres solo terminaron la primaria y la secundaria; soy la mayor (y mujer) de tres hermanos, y soy una de las pocas mujeres que han salido de mi comunidad para tener acceso a la educación superior y estudiar una carrera profesional. También ha sido muy difícil tener que lidiar con ciertos prejuicios como que la mujer no debe estudiar sino casarse y tener hijos, o simplemente que una mujer no puede llegar tan lejos por ideologías machistas.

Y si a lo anterior le añadimos que soy miembro de un pueblo originario, que no me sé expresar muy bien en lengua castellana, que en muchos espacios se me ha limitado a hablar mi lengua materna, que mi educación siempre ha sido en español porque el tipo de sistema educativo así lo ha marcado, que incluso me han discriminado por mi forma de vestir, tampoco ha sido fácil estar hoy de pie y seguir luchando por mis sueños.

Hoy, desde mi condición como mujer hñähñu, he podido reivindicar mi identidad dentro del programa, me he dado cuenta de que existen muchas personas como yo dentro de la Universidad y que somos parte de la gran diversidad de pueblos originarios de México, también que existen muchos jóvenes como yo que están luchando por sus sueños y apoyando a sus comunidades, es por ello que se ha fortalecido este sentido de pertenencia con mi comunidad.

Ser mujer hñähñu ha sido complejo y complicado, pero siempre me he sentido muy orgullosa de mi lengua y mi cultura, de formar parte de una cultura tan milenaria, de hablar la lengua de mis ancestros y de comunicarme en ella con mis abuelos, padres y hermanos, de portar con gran orgullo mi traje tradicional, de seguir practicando las costumbres y tradiciones de nuestro pueblo, así como de retomar la organización social, que me permita participar más en mi comunidad con acciones que nos encaminen hacia el bien común.

De forma muy personal, siempre he considerado que la educación es la mejor herencia que podemos tener y es la base para realizar grandes cambios, el aprendizaje puede ser dentro del aula o fuera de ella, de manera constante y durante toda nuestra vida, aquí es donde surge una

preocupación personal sobre cómo hacer una praxis entre la cosmovisión de mi pueblo hñähñu con el conocimiento académico adquirido y mi perfil profesional para que me permita incidir en mi comunidad.

Considero que estar dentro de la universidad me hace una gran líder, porque he vencido un sinfín de obstáculos; entonces, como jóvenes, debemos tener una formación de liderazgo que nos permita trabajar de manera colectiva, para poder realizar acciones que mejoren las distintas realidades de nuestras comunidades.

Ahora, dentro de la universidad, mi perspectiva ha cambiado. Hoy puedo mirar a mi comunidad desde otra perspectiva para tener más participación comunitaria, luchar por la autonomía de nuestros pueblos y seguir preservando lo que es de nosotros.

### **Posibilidades, obstáculos y desafíos**

Esta política pública planteada tiene una carga histórica, lo que la hace vigente dentro de la universidad y en México. Sin embargo, necesita ser evaluada para ver el grado de impacto que ha tenido en sus distintos actores, para seguir combatiendo en un cierto sentido la deserción escolar de jóvenes indígenas y afrodescendientes que ingresan a la educación superior en la UNAM.

Este programa representa, para los jóvenes indígenas, una forma de reconocer la diversidad cultural y lingüística que existe en México; es un espacio de interacción y comunicación dentro de una población de 350.000 universitarios, donde es complejo y complicado abordar la construcción de una interculturalidad equitativa de saberes, por lo que es importante seguir redoblando esfuerzos y compromisos en cuanto al acceso, la permanencia y la terminación de los estudios universitarios de los jóvenes indígenas.

Sin lugar a dudas, el gran acompañamiento permanente que recibimos a través de las tutorías garantiza una mínima tasa de deserción y una alta tasa de egreso. Dentro de la UNAM, hay siete modalidades de titulación: Examen profesional, Especialidad, Examen profesional-Servicio social en el caso de los estudiantes de Medicina, Ampliación y profundización de conocimientos, Totalidad de créditos, Alto nivel académico, Diplomado y Examen general de conocimientos. La mayoría de los titulados del SBEI opta por realizar una tesis o tesina y así presentar su examen profesional. En segundo lugar, los becarios que se titulan es por haber tomado una especialidad, seguido de la modalidad de servicio social para los médicos. En todos los casos, el SBEI apoya durante seis meses o un año a los estudiantes en proceso de titulación, lo que garantiza la culminación efectiva de los estudios universitarios.

El programa no solo brinda ayuda económica, sino también ayuda académica. A la mayoría de los becarios nos posibilita reivindicar y revalorar nuestra identidad cultural. Sin embargo, uno de los obstáculos que prevalece es cuando el becario se limita a recibir mensualmente la beca y a cumplir con todos los trámites en relación a la documentación para realizar la renovación de la beca cada semestre pero deja de lado el compromiso con nuestra cultura.

Actualmente, con el alto número de beneficiados del programa, existe el desafío de promover la participación de las diferentes actividades, la integración entre los jóvenes universitarios pertenecientes a distintas comunidades para poder conocer, debatir y compartir los saberes de nuestros pueblos. Pues es importante que los becarios conozcan su pasado, que reflexionen sobre el presente para así poder apuntar a la construcción del futuro.

Otro gran desafío es el que enfrentamos como jóvenes indígenas al formar parte de una cultura milenaria, por lo que es complicado mantener viva nuestra cosmovisión dentro de un mundo globalizado en el que prevalece el individualismo, lo que ha dejado como consecuencia el abandono de ciertas prácticas culturales, el desuso de nuestras lenguas y el planteamiento de políticas educativas desde arriba.

Una de las posibilidades que nos brinda el programa es la reflexión que tenemos de manera personal y colectiva, que nos permite pensar desde nuestra formación y perfil profesional para ser miembros activos de nuestras comunidades, pero de manera paralela representa un obstáculo porque, dentro del conocimiento académico, muchas veces se carece de una mirada intercultural, que reconozca espacios de socialización, tolerancia y democratización dentro de la universidad.

Otro de los grandes obstáculos y desafíos que prevalecen es la falta de continuidad de los becarios con relación a la participación en las diferentes actividades, porque existe irregularidad en la asistencia, lo que hace pensar que hay una cierta apatía y desinterés en cuanto a los momentos de convivencia intercultural. Otro factor se caracteriza por la dispersión geográfica de las distintas facultades, escuelas y colegios, porque los estudiantes no pueden asistir a los lugares y horarios establecidos para las actividades debido a que viven y estudian en zonas periféricas, y es mucho el tiempo de traslado. Y un último factor es la coincidencia de la fecha de las actividades con los parciales y exámenes finales, lo que es importante tener presente en la planeación de las actividades.

Ante lo anterior, es necesario mirar que no ha sido un proceso fácil; el impacto en cada uno de los distintos actores sociales involucrados es distinto, por ende, se trata de un proceso subjetivo, en el que cada uno

de los becarios actúa de distinta manera, algunos logramos reivindicar nuestra identidad cultural acompañados de un compromiso personal y con nuestro pueblo, en otros casos, el proceso es más lento.

Es vital que entre becarios podamos mirar más allá, compartir con mundos y culturas diferentes pero humanamente iguales: hay que dejar de lado el individualismo. No limitarnos a recibir la beca mensualmente, sino fortalecer el compromiso con nuestra comunidad, porque somos quienes debemos alzar la voz para visibilizar a los jóvenes indígenas y la palabra de nuestros pueblos.

Si bien hay espacios de convivencia intercultural, no basta con eso, es necesario seguir transformando otros espacios dentro de la universidad; debemos afrontar el gran reto cultural, dar lugar a la importancia y enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias de México dentro de la formación académica de los estudiantes de la UNAM.

Hay que transformar esta política para que realmente sea pertinente, actual y vigente. Como jóvenes necesitamos empoderarnos y ser líderes en nuestras comunidades, para ello debemos seguir el camino que nuestros abuelos han trazado, analizar el presente y así poder decidir el futuro que queremos.

### **A modo de cierre**

La creación del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM) corresponde a la necesidad de responder a la interacción entre miembros de los pueblos indígenas y las universidades públicas, las culturas y sus actores sociales, las relaciones interétnicas, las identidades, las migraciones y el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad social y natural de México.

Se replantea un nuevo horizonte con nuevas formas de trabajo y de incidencia, en el cual “el Programa ha vertido mayoritariamente sus esfuerzos y recursos en la formación de profesionales críticos y analíticos que se distinguen por el rigor de su desempeño intelectual, por su interés en torno a los problemas humanísticos y sociales”,<sup>11</sup> que genere un impacto real en las distintas estructuras de la sociedad para abrir espacios de verdaderos diálogos.

Entonces, podemos afirmar que, sin la creación del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) y el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), muchos de nosotros no mantendríamos vivas nuestras culturas y lenguas,

---

<sup>11</sup> José Manuel del Val Blanco, “Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interrelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016, p. 254.

que pasarían a un segundo plano y existiría una gran ignorancia acerca de los conocimientos de nuestros pueblos.

Con la participación activa de miembros de los pueblos originarios, se ha ido reconociendo fuertemente nuestra identidad y los jóvenes cada vez más se autorreconocen como parte de un pueblo. También se abren distintos espacios dentro de la universidad donde conviven diversos saberes académicos y culturales, y así podemos conocer distintas vivencias y miradas sobre otros pueblos.

Finalmente, el programa es una gran iniciativa que brinda una gran oportunidad a los jóvenes indígenas que ingresan a la universidad para concluir sus estudios, también mediante el apoyo tutorial y monitoreo permanente permiten desarrollar un sentido de empatía entre becarios y tutores. Lo que garantiza que en la educación superior exista la participación de los pueblos originarios y permite la construcción de una educación universitaria, pública, gratuita e intercultural.

## Referencias

- CHIQUETE PATRÓN, Ana Rosa, Agencia Universitaria de Noticias, 2014. Disponible en: <<http://aunamnoticias.blogspot.mx/2014/04/nombran-jose-del-val-director-del-nuevo.html>>. Fecha de consulta: 28/04/2017.
- DEL VAL BLANCO, José Manuel, Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC), 2012. Disponible en: <<http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2012/PDF/6.24-PUMC.pdf>>. Fecha de consulta: 15/04/2017.
- ..., Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC), Memoria UNAM 2013.
- ..., "Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña: Eduntref/México: UNAM, 2016,
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, Claudia y Daniel Martínez Soto, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, Kuchkabal. Saberes compartidos, N° 10, 2016. Disponible en: <<http://kuchkabal.org/pdf/Kuchkabal-10.pdf>>. Fecha de consulta: 22/04/2017.
- INALI, *Boletín 008. El INALI publica el catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. SEP, 2008. Disponible en: <<http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bo10080108#>>. Fecha de consulta: 21/11/2017.
- WRNj1VU1\_IU>. Fecha de consulta: 21/11/2017.
- PAEIIES-ANUIES, Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades en Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <[http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html)>. Fecha de consulta: 05/05/2017.
- PUIC-UNAM, Programa de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, UNAM. Disponible en: <[http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion\\_docencia/sistema\\_becas.html](http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/sistema_becas.html)>. Fecha de consulta: 28/08/2017.
- ..., Programa de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, UNAM. Convocatoria Intersemestral, Sistema de Becas para Estudiantes de Pueblos Indígenas y Negros de México 2017. Disponible en: <<http://www.becas.unam.mx/portal/images/becas/id79-sbei/sbei-2017-intersem.pdf>>. Fecha de consulta: 22/07/2017.
- UNAM-DGCS, Dirección General de Comunicación Social. La Desigualdad, un problema enraizado que debe erradicarse: Graue, Boletín UNAM 13/10/2016. Disponible en: <[http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bd\\_boletin/2016\\_703.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bd_boletin/2016_703.html)>. Fecha de consulta: 15/08/2017.

NICARAGUA



## **Respuestas de las instituciones de Educación Superior a contextos multiétnicos. La experiencia de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU)**

*Francisco Sequeira Rankin*

En la última década, las experiencias de universidades interculturales indígenas y afrodescendientes se han posicionado en el ámbito público y en espacios académicos. El debate sobre la pertinencia y estrategias de respuesta de la educación superior a las realidades y aspiraciones de pueblos indígenas –en mayor medida– y afrodescendientes –con menor presencia– ha ocupado el interés de diversas organizaciones internacionales y ha animado la constitución de redes o espacios para el aprendizaje y la articulación a nivel de América Latina. En América Central, las experiencias de Instituciones de Educación Superior (IES) en el abordaje, integración y adecuación de sus funciones principales (formación, investigación y extensión o proyección social) a las realidades de pueblos indígenas y afrodescendientes son puntuales, destacándose el trabajo que se realiza en Guatemala, a través de la Universidad Rafael Landívar; la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica y, en Nicaragua, la Universidad de las Regiones autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (Uracca) y la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

En este capítulo presentamos la experiencia de BICU, institución de educación superior que busca responder a las necesidades y realidades de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de la Costa Caribe de Nicaragua. En las siguientes secciones, la experiencia de BICU es analizada desde el contexto multiétnico de la región (Caribe Nicaragüense), el ambiente político que ha facilitado su surgimiento y consolidación institucional (la autonomía regional multiétnica vigente desde 1987) y los avances, logros y tensiones que se han generado en una oferta educativa que busca la formación de profesionales altamente competitivos en el mercado laboral, comprometidos con el desarrollo regional y con identidades culturales fortalecidas. En la última sección se esbozan algunas reflexiones sobre debates pendientes en BICU y a nivel de las IES en Nicaragua sobre la educación superior y su rol en la construcción de sociedades interculturales.

## **La autonomía multiétnica de la Costa Caribe de Nicaragua; logros, cuestionamientos y amenazas**

El régimen de autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua inició su vida formal en 1987, a través de la reforma a la Constitución política del país, en la cual se reconocieron los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes a la propiedad comunal de sus tierras ancestrales, la administración de sus recursos naturales y la organización social a través de sus propias formas de gobierno y tradiciones. Posterior a la reforma constitucional, se aprobó el Estatuto de Autonomía de las Comunidades de la Costa Atlántica, en el cual se establecían tanto los derechos específicos para los pueblos y comunidades étnicas de la costa Caribe como las instituciones políticas a través de las cuales se daría vida al derecho a la autodeterminación y se lo materializaría. En su conjunto, estos derechos integran el ordenamiento jurídico autonómico del país, con importantes implicaciones a nivel político, cultural, económico, social y ambiental para las regiones del Caribe nicaragüense.

Tanto las reformas constitucionales como el Estatuto fueron respuestas y salidas negociadas a un conflicto armado regional que formaba parte de un escenario complejo de guerra a nivel nacional. En lo nacional, el gobierno revolucionario del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) defendía la Revolución y su proyecto político, frente a las fuerzas contrarrevolucionarias auspiciadas por Estados Unidos que buscaban derrocar al gobierno; a nivel regional, principalmente en el Caribe Norte, el conflicto se distinguía por representar una lucha por la autodeterminación indígena. Este conflicto estaba mediado por desconfianzas históricas entre líderes indígenas y el Estado nicaragüense, así como una interpretación equivocada del gobierno del FSLN sobre las trayectorias históricas, contexto, realidades y demandas de autonomía en la Costa Caribe.

En este escenario, la autonomía, aprobada en 1987 e instalada en 1990 con la elección de las primeras autoridades regionales, constituyó un acuerdo marco que apostaba por la construcción de la “unidad en la diversidad” y facilitaba un consenso sobre el proyecto político que promovería la realización de las aspiraciones de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos por una vida mejor.

A 30 años de haberse aprobado el Estatuto de Autonomía, los logros y avances son importantes y han trastocado diversos ámbitos de la realidad regional. Entre ellos destaca la aprobación e implementación —no sin limitaciones importantes— del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), el Modelo de Atención Intercultural en

Salud, la existencia misma de BICU y Uraccan, la demarcación y reconocimiento de 23 títulos territoriales<sup>1</sup> a 304 comunidades indígenas y afrodescendientes en el Caribe Norte, Caribe Sur y la Zona de Régimen Especial del Alto Wangky Bocay,<sup>2</sup> así como el reciente avance en la consolidación de los Consejos Regionales y Coordinaciones de Gobierno como instituciones políticas representativas del régimen autonómico.

Estos avances deben entenderse como resultado de los procesos de lucha de los pueblos y comunidades de la región, no han sido concesiones del Estado. Se lograron en el contexto de un escenario social y económico de altas privaciones para los pueblos de la Costa Caribe de Nicaragua. Entre 1990 y 2007, en dicha región se concentraban los municipios con mayor índice de pobreza y pobreza extrema y, si bien de 2007 a la fecha se han implementado políticas y planes de inversión que han mitigado las privaciones materiales en la región, en muchas comunidades indígenas y afrodescendientes las limitaciones en el acceso a educación de calidad, salud y empleo son aún evidentes. En el ámbito político institucional, la autonomía fue limitada a través de mecanismos legales, administrativos y financieros que socavaron la capacidad para el ejercicio efectivo de competencias legislativas y ejecutivas establecidas por el Estatuto para los Consejos Regionales y coordinaciones de Gobierno.

Las complejidades en las realidades de la Costa Caribe también se encuentran impregnadas de las tendencias globales de la economía de mercado y el neoliberalismo. Las matrices productivas extractivistas —presentes en la región desde mediados del siglo XVIII— amenazan la sostenibilidad de los recursos naturales, así como las formas tradicionales de gestión de estos por las comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes. Los avances en materia de demarcación y titulación son logros positivos. No obstante, las tensiones actuales por la efectiva gobernanza de los territorios indígenas y afrodescendientes han llevado a enfrentamientos y una escalada sostenida de violencia entre mestizos-colonos y líderes comunitarios indígenas en el Caribe Norte y el Caribe Sur. Esta delicada situación no ha recibido la debida atención por parte del Estado.

<sup>1</sup> El proceso de demarcación y titulación territorial se realizó al amparo de las disposiciones establecidas por la Ley N° 445 “Ley del Régimen de Propiedad Comunal de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica y de los Ríos Bocay, Coco, Indio y Maíz”. Dicha ley fue resultado de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en contra del Estado de Nicaragua por la violación de los derechos a la administración de los recursos naturales de la comunidad indígena de Awás Tingni.

<sup>2</sup> En ese territorio, que equivale al 31,6% del territorio de Nicaragua, habitan 39.531 familias.

El escaso abordaje de las tensiones y situaciones de violencia, la promoción de matrices económicas y productivas que fomentan el extractivismo, aunado todo a la erosión de las dinámicas territoriales y comunitarias de convivencia multicultural, colocan a la región y la autonomía, en particular, en una situación de alta vulnerabilidad en la cual el ejercicio real de derechos de autodeterminación se ve limitado.

En este escenario, las experiencias de las universidades costeñas BICU y Uraccan, en la identificación de las mejores estrategias para la formación de profesionales empoderados de la autonomía que respondan a los desafíos de la Costa Caribe, representan una veta de resistencia.

### **La Bluefields Indian & Caribbean University. Antecedentes y surgimiento**

El contexto posrevolucionario iniciado en 1990 con la pérdida de las elecciones por el FSLN y el inicio de la vida institucional de la autonomía por medio de la instalación de los Consejo Regionales fueron algunos de los elementos que sirvieron de antecedente y abrigaron el surgimiento de BICU. En la trayectoria histórica de la Costa Caribe no habían existido oportunidades de educación superior. Los profesionales de la región se formaban en universidades nacionales ubicadas en Managua, lo que implicaba un peso económico importante durante 5 años, dados los costos, la distancia y las limitaciones de comunicación de la época. Además, las políticas educativas nacionales no reconocían el contexto de la Costa Caribe ni su diversidad.

En reconocimiento de estas limitaciones históricas y animados por los primeros años de vida de la autonomía, en 1992 se conformó una directiva para iniciar con el ofrecimiento de oportunidades de educación superior a la población costeña. En marzo del mismo año, BICU recibe autorización del Consejo Nacional de Universidades (CNU) para constituirse como universidad. En febrero de 1993 obtuvo su personería jurídica de la Asamblea Nacional, la que se publicó en la Gaceta Diario Oficial del Estado N° 84 del 6 de mayo de 1993. BICU pasó a ser miembro del CNU por la Ley N° 218 aprobada en sesión de la Asamblea Nacional del 13 de abril de 1996 y publicada el 5 de septiembre de 1996. Con dicha integración, BICU se encontraba habilitada jurídicamente para recibir financiamiento público del Estado.<sup>3</sup>

Al iniciar su oferta de formación, BICU matriculó un total de 73 personas (32 mujeres), de las cuales 38 eran mestizas, 23 creole, 9 garífunas, 1 miskitu y 2 ramas, procedentes o residentes principalmen-

<sup>3</sup> Pedro Chavarría Lezama, "La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University", en: Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Unesco-Iesalc, 2008, p. 394.

te de la ciudad de Bluefields. En años siguientes, el crecimiento de BICU no solo se vio marcado por una mayor demanda de matrículas —en 1994 la matrícula inicial se duplicó y llegó a 126 estudiantes—, sino que sus áreas de cobertura también se ampliaron con la apertura de núcleos y extensiones de la universidad en Bilwi (Caribe Norte), en 1995; El Rama, en 1997; Corn Island, en 1998; Paiwas, en 2004; Laguna de Perlas, en 2003; Bonanza (Caribe Norte), en 2007 y Waspam (Caribe Norte), en 2013. Este crecimiento y expansión fueron posibles, en gran medida, gracias al presupuesto público recibido del Estado a través del 6% que este asigna a la educación superior y que a su vez es distribuido por el CNU entre las universidades que lo integran.

En la actualidad, BICU tiene presencia en 8 de los 20 municipios que integran el Caribe Nicaragüense. Dispone de una oferta de 35 carreras entre licenciaturas y tecnicaturas superiores y una matrícula de 8.251 estudiantes (al 2016), de los cuales el 58% son mujeres; el 51%, mestizos; el 29%, miskitus; el 13%, creoles; el 2,8%, ulwa; el 2%, garífuna y el 1%, rama. Una demografía estudiantil que se corresponde con los pesos poblacionales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de la región.

Con el objetivo de ampliar el alcance y las oportunidades de profesionalización de jóvenes de la Costa Caribe, BICU diseñó un programa de becas dirigido a estudiantes de las comunidades rurales del Caribe Norte y el Caribe Sur. Las becas ofrecidas a través de dicho programa pueden ser otorgadas en base a cuatro criterios principales: excelencia académica, habilidades deportivas, habilidades artísticas culturales y limitaciones económicas. Las becas son de tres tipos: 1. Becas internas, que garantizan a los estudiantes que las reciben una exoneración de aranceles y les facilita alojamiento y alimentación; 2. Becas complementarias, consistentes en la exoneración de aranceles y alimentación; 3. Becas de alimentación. En total, entre 2009 y 2016, 6.636 jóvenes del Caribe Norte y Sur han recibido becas de los tres tipos de modalidades descritas.

Al 2015, en todos sus recintos y extensiones, la planta docente estaba integrada por 575 profesores, de los cuales 393 tienen nivel de licenciatura; 51, algunas especialidad a nivel de posgrado; 114, maestrías y 4, doctorados.

El desarrollo y consolidación institucional a lo largo de sus 26 años de funcionamiento ha facilitado la estructuración de sus funciones de investigación y extensión universitaria. Entre 2000 y 2015, a través de la disposición de recursos para la investigación de estudiantes y docentes, se ha realizado un total de 361 estudios (principalmente, monografías). En extensión, cuenta con 7 centros que abordan temas de de-

rechos humanos, resolución de conflictos, desarrollo local, desarrollo cultural, gestión y calidad del agua y conservación del medio ambiente; a través de estas unidades se han desarrollado cerca de 30 proyectos y se han alcanzado 167 comunidades en ambas regiones autónomas (Caribe Norte y Caribe Sur).

En sus 26 años de existencia, BICU ha experimentado un crecimiento sostenido, tanto en municipios de cobertura como en matrícula, docentes y alcance de sus funciones claves, tales como investigación y extensión universitaria. Este crecimiento y consolidación no se han generado en un ambiente plenamente “amigable” para la educación superior en Nicaragua o en la Costa Caribe. En la década de 1990-2000, se generaron múltiples procesos de lucha y demanda de las universidades públicas y comunitarias (BICU y Uraccan) hacia el Estado para la asignación de recursos. A lo interno del CNU, la distribución de los recursos económicos también implicaba un proceso contencioso entre las universidades nacionales y las universidades comunitarias. Sin embargo, a nivel nacional las asignaciones del Estado se han cumplido y mantenido estables, especialmente desde 2007, con la llegada al poder (nuevamente) del FSLN. Dentro del CNU, se ha logrado generar una mayor sensibilización sobre la importancia de “acuerpar” el trabajo de BICU y Uraccan, lo cual ha facilitado una distribución mejor (aunque quizás no completamente justa) del presupuesto asignado por el Estado.

Por otro lado, la consolidación de BICU y su legitimidad social en la Costa Caribe permitió que esta institución formara parte del núcleo de actores que entre 2003 y 2008 defendieron la autonomía regional. En este período, se dio la aprobación del reglamento del Estatuto de Autonomía, de la Ley N° 445, la Ley General de Educación (en la cual se reconoce el SEAR) y la Ley General de Salud (a la que se integró el Modelo de Atención Intercultural en Salud para ambas regiones autónomas), siendo clave el rol de ambas universidades en la integración de propuestas que permitirían que estos últimos dos instrumentos fueran pertinentes para los pueblos de la Costa Caribe.

El trabajo de BICU en los complejos escenarios políticos y realidades económicas y sociales de la Costa Caribe ha sido importante. Por un lado, ha logrado generar oportunidades de acceso a educación superior a jóvenes y adultos indígenas, afrodescendientes y mestizos que, en caso de no existir BICU (o Uraccan), se verían limitados en el logro de sus aspiraciones profesionales. Entre 1997 y 2015 se han titulado un total de 4.749 profesionales en todos sus recintos. En términos generales, desde sus funciones de formación, investigación y extensión, nuestra universidad se ha posicionado como un actor social

—con amplio arraigo y compromiso comunitario— facilitador de dinámicas que potencian el desarrollo de los pueblos de la Costa Caribe en lo social, económico, ambiental y cultural.

### **La educación superior en contextos multiétnicos; respuestas iniciales de BICU**

En su Plan Estratégico 2014-2018, BICU estableció como visión “ser una Universidad líder en Educación Superior Comunitaria e Intercultural en la Costa Caribe Nicaragüense, con prestigio Regional, Nacional e Internacional”. Su misión;

*La Bluefields Indian & Caribbean University, es una institución educativa, comunitaria e intercultural, que a través de sus programas académicos, de investigación y extensión, contribuye al desarrollo de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de la Costa Caribe Nicaragüense, mediante la formación de profesionales, técnicos y líderes comunales, con competencias humanísticas, científicas y tecnológicas.<sup>4</sup>*

Tanto su visión como su misión dan cuenta de la orientación de BICU hacia el interés, las aspiraciones y el desarrollo de los pueblos de la Costa Caribe. Sus respuestas institucionales en un escenario multiétnico, pluricultural y multilingüe pueden categorizarse en dos momentos claves: 1) entre 1992 -2006 y 2) de 2007 a la fecha.

#### **La necesidad de profesionalizar (1992-2006)**

Como se ha descrito en el acápite anterior, desde su fundación BICU buscaba responder a la necesidad de educación superior en la región. Ofrecer carreras que fueran claves para el desarrollo de la Costa Caribe, así como funcionales para la autonomía fue uno de los principales propósitos en este período. En este sentido, en los inicios se ofertó la carrera de Administración Pública y Derecho; posteriormente Biología Marina y Administración de Empresas.

La estructuración de BICU estuvo mediada por las experiencias previas de las primeras autoridades universitarias. “Ser universidad” implicaba no solo disponer de carreras, docentes, materiales e infraestructura, sino también organizar la estructura institucional en facultades, direcciones, secretarías académicas y órganos de gobierno “propios” de una universidad. Dados el período en que BICU inicio sus funciones, el contexto de privaciones que enfrentaba la región y la necesidad y urgencia de formar profesionales, la estructura institucional y sus órga-

<sup>4</sup> Bluefields Indian & Caribbean University, “Plan Estratégico 2014-2018”, BICU, 2014, p. 35.

nos de gobierno adoptaron una forma que se corresponde más con una universidad convencional que con las estructuras y formas de gestión de las universidades indígenas interculturales, cuyas experiencias emergieron en el escenario de América Latina posteriormente.

En este período y dada la ausencia de profesionales en la región, muchos docentes procedían de otras universidades o bien, muchas materias eran impartidas por docentes quizás no titulados en la especificidad de la materia que impartían pero sí comprometidos con el proyecto universitario y dueños de una gran experiencia de trabajo en el territorio. Lo importante y urgente era responder a la necesidad de formar profesionales que sirvieran para liderar la recién aprobada autonomía regional.

Con la inclusión de BICU al CNU y el acceso a recursos públicos, se inició el trabajo de expansión a otros territorios fuera de Bluefields (sede administrativa del Caribe Sur). Se consolidó la legitimidad social de la universidad y se amplió en gran medida el acceso a la educación superior en la Costa Caribe, influyendo esto en indicadores socioeconómicos relevantes como los años promedio de escolaridad o la calidad del empleo basado en la formación profesional. Esto resultaba fundamental, ya que muchos profesionales de la región, a pesar de disponer de los conocimientos y experiencias para el desempeño de labores con mayor nivel de responsabilidad y remuneración, eran relegados a cargos medios en vista de no disponer de un título universitario; las instituciones públicas en muchos casos se encontraban lideradas por personas que procedían de otras regiones del país y no conocían las particularidades históricas, étnicas y culturales de la región ni contaban con la apertura necesaria para comprenderlas, careciendo, además, de un compromiso con la autonomía.

En este período, la urgencia se centraba en la profesionalización de los recursos humanos en el Caribe nicaragüense. Sin embargo, a lo interno de la comunidad universitaria se iniciaron reflexiones sobre la pertinencia del modelo curricular y la necesidad de un ajuste al proyecto educativo de la institución.

#### **La pertinencia del proyecto educativo y un mayor acercamiento a las comunidades (2007 - a la fecha)**

En 2007, luego de un proceso de consulta amplio, se inició la implementación de un nuevo modelo curricular. Este delineó las herramientas y habilidades básicas que debe poseer el profesional para ser competitivo en el mercado laboral. Este Modelo Educativo de BICU está orientado a una formación integral, combinando los conocimientos, habilidades y destrezas propias de las disciplinas con actitudes y valo-

res humanistas. Su currículum está fundamentado en una pedagogía socio-constructivista, en la que el docente es un facilitador creativo, que diseña y presenta a sus estudiantes estímulos y escenarios de aprendizaje que convierten al estudiante en un agente activo y gestor de su propio desarrollo.<sup>5</sup>

Con este modelo curricular se apuesta a que el profesional graduado de BICU sea bilingüe (inglés y español), emprendedor, investigador, con habilidades en el uso de la tecnología de la información e identificado plenamente con el desarrollo de la sociedad multiétnica y pluricultural de las Regiones Autónomas del Caribe de Nicaragua.

La implementación de este modelo curricular permitió a BICU acercarse a la pregunta de por qué y para qué formamos profesionales de la Costa Caribe. En esta etapa, la calidad educativa continúa siendo una preocupación y el foco de esfuerzos importantes, a la vez que se continúa ampliando la presencia de la universidad a otros municipios de la región. Lo cual a su vez es evidencia de una de las formas en que la universidad se vincula con los intereses comunitarios/locales.

Apostar por la formación de profesionales bilingües (español-inglés) implicó un cambio importante en las dinámicas e infraestructura institucional en el área de formación.<sup>6</sup> Articular una oferta educativa que sea pertinente para las realidades de la Costa Caribe, habilite al profesional egresado de BICU a trabajar dentro y fuera de la región (siendo competitivo en el mercado laboral nacional) y que además esté comprometido con la autonomía y el desarrollo de los pueblos indígenas y afrodescendientes es una aspiración a largo plazo y ha sido uno de los ejes centrales en los desafíos institucionales.

Actualmente, el modelo educativo aprobado e implementándose desde 2007 se encuentra en proceso de evaluación. Forma parte del proceso de autoevaluación<sup>7</sup> institucional que inició BICU entre 2013 y 2014 y que forma, a su vez, parte de la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior<sup>8</sup> que se impulsa desde el CNU y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).

<sup>5</sup> Bluefields Indian & Caribbean University, p. 34.

<sup>6</sup> En base a este propósito, en todas las carreras a partir de 3° y 4° año se imparten de forma progresiva asignaturas complementarias en inglés.

<sup>7</sup> Para mayor información sobre el avance del proceso de autoevaluación en BICU véase: Bluefields Indian & Caribbean University, "Informe Cumplimiento al Plan de Mejora Institucional. Octubre 2015-Octubre de 2016" (BICU, 2015); Bluefields Indian & Caribbean University, "Informe de Autoevaluación Institucional" (BICU, 2014); Bluefields Indian & Caribbean University, "Plan de Mejoras 2015-2018" (BICU, 2015).

<sup>8</sup> Este proceso ha sido objeto de múltiples críticas en tanto los criterios utilizados no se corresponden con las prácticas y modelos educativos propios de las universidades comunitarias e interculturales de la Costa Caribe de Nicaragua.

De la mano de la entrada en vigencia del modelo curricular en 2007, el reconocimiento de BICU como IES de carácter comunitario y patrimonio de los pueblos y comunidades de la Costa Caribe de Nicaragua en la Ley General de Educación implicó un punto de reflexión importante, del cual resultó la reorientación de la visión y misión institucional aprobada a través del Plan Estratégico 2014-2018. En este sentido, a lo interno de la comunidad universitaria se han generado procesos de reflexión sobre las respuestas de BICU a las realidades multiétnicas de la región, especialmente aquellas que son muestras de la diversidad lingüística, de contextos y saberes, y que viven en los ambientes educativos por medio de las aulas de clase y otros espacios.

Para responder a las brechas estructurales de la educación en la Costa Caribe,<sup>9</sup> BICU ha integrado a su oferta educativa carreras en el área de ciencias de la educación, a fin de reducir los índices de empirismo docente, así como oferta reforzamientos académicos a estudiantes que proceden de comunidades rurales (principalmente indígenas y afrodescendientes), donde la calidad de la educación secundaria es limitada.

De forma complementaria a las actividades académicas curriculares ordinarias, entre 2016 y 2017 se han implementado proyectos de vinculación entre docentes, estudiantes y liderazgos comunitarios en tres comunidades del Caribe Sur.<sup>10</sup> Los proyectos han estado enfocados en promover una experiencia educativa basada en el vínculo con las realidades de las comunidades y el aprendizaje mutuo entre estudiantes, docentes y comunitarios. A través de estas iniciativas, se han reforzado las habilidades informáticas de estudiantes de secundaria de Orinoco<sup>11</sup> y Pearl Lagoon<sup>12</sup> y se han compartido técnicas para un mejor manejo de alimentos preparados con los recursos y medios propios en Rama Cay,<sup>13</sup> así como herramientas para determinar la calidad del agua y sus usos.

En materia de investigación, los esfuerzos se han orientado a promover una mayor vinculación entre los temas de investigación y las necesidades propias de las comunidades. Los proyectos de investigación financiados a través del fondo que BICU pone a disposición de docentes y estudiantes han abarcado tanto áreas de las ciencias naturales como de los estudios socioculturales.

---

<sup>9</sup> Para mayor información al respecto véase: IBIS-Dinamarca y Eduquemos, “Educación intercultural bilingüe con calidad y equidad para la autonomía. Informe de progreso educativo en el Caribe Sur”, 2015.

<sup>10</sup> Pearl Lagoon, Orinoco y Rama Cay.

<sup>11</sup> Comunidad garífuna (pueblo afrodescendiente).

<sup>12</sup> Comunidad creole (pueblo afrodescendiente).

<sup>13</sup> Comunidad rama (indígena).

En este sentido, con el objetivo de fortalecer el diálogo con las comunidades, se han elaborado dos “estados del arte” sobre las comunidades de Orinoco y Karawala.<sup>14</sup> La identificación de los estudios que han tenido por objeto de análisis las realidades de ambas comunidades permitirá una devolución articulada de “lo que se sabe” y la construcción de líneas de investigación alineadas con los intereses y necesidades propias de la comunidad. Esta iniciativa busca tanto valorizar las epistemologías comunitarias como hacer útil la investigación tomando como referente las aspiraciones de los pueblos y comunidades del Caribe Sur.

En extensión universitaria, el vínculo con la comunidad es más amplio y directo. Los proyectos que se han ejecutado y están actualmente en curso se trabajan en estrecha relación con las comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas del Caribe Norte y Caribe Sur. Esta función tuvo sus inicios en BICU a través del Programa de Capacitación y Desarrollo, una respuesta institucional a las demandas de acompañamiento técnico que las comunidades expresaban continuamente a la universidad. Actualmente, se cuenta con 7 centros de extensión que facilitan la atención y el trabajo comunitario en derechos humanos, medio ambiente, resolución alterna de conflictos, protección y promoción del patrimonio cultural y desarrollo económico local.

A nivel de la gestión institucional, desde 2016 se aprobó y conformó el Comité de Asuntos Afrodescendientes e Indígenas, cuyos propósitos son: 1) fortalecer la pertinencia de las funciones institucionales de BICU en la promoción del desarrollo humano con identidad y ejercicio de derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes en la Costa Caribe de Nicaragua; 2) promover y proponer herramientas conceptuales y metodológicas para ampliar la pertinencia de BICU en la formación de profesionales con actitudes y capacidades que respeten y promuevan los valores culturales de pueblos indígenas y afrodescendientes; 3) impulsar investigaciones pertinentes, sistemáticas e integrales para el abordaje de las realidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en el marco del régimen autonómico de la Costa Caribe de Nicaragua; y 4) fomentar la pertinencia de las acciones impulsadas y ejecutadas por unidades de extensión con pueblos indígenas y afrodescendientes en sus espacios comunitarios y/o territoriales.

El comité se encuentra coordinado por la Vicerrectoría General de la institución e integrado por unidades académicas, de investigación y extensión. En la actualidad lidera acciones estratégicas de vinculación comunitaria, así como el proceso de reflexión institucional sobre el abordaje de la perspectiva indígena y afrodescendiente en BICU.

<sup>14</sup> Comunidad ulwa (indígena).

A lo largo de la trayectoria histórica de BICU y su proceso de desarrollo y consolidación institucional, en el marco de los complejos escenarios nacionales y regionales, las respuestas al contexto multiétnico de la Costa Caribe han transitado de lo urgente (la formación profesional) a lo estratégico, problematizándose en el camino tanto su carácter (comunitario e intercultural) como la pertinencia de sus acciones en formación, investigación y extensión. Sin embargo, esta transición no se ha generado sin el debido reconocimiento de las limitaciones que se derivan de la experiencia acumulada y la observancia de aprendizajes a nivel de América Latina.

### **Epistemologías indígenas y afrodescendientes; integración y diálogo de saberes, los desafíos en BICU**

En contextos multiétnicos y multilingües como el de la Costa Caribe de Nicaragua, la educación intercultural bilingüe dentro del aula de clase se convierte en un desafío. En el Caribe Sur, un estudio reciente de evaluación de la habilidad de lectoescritura en niños de primero a tercer grado evidencia que la educación en lengua materna es un factor determinante para mejorar la fluidez y la comprensión lectora, influyendo esto en la calidad del aprendizaje. Niños cuya lengua materna es la misma que su lengua de instrucción tienen un mejor desempeño que aquellos para quienes la lengua de instrucción es diferente de su lengua materna.

En BICU, la interculturalidad en el aula de clases es uno de los desafíos importantes por abordar. Adolescentes y jóvenes que han crecido en ambientes bilingües con una lengua de interacción social (usualmente, la lengua materna, que puede ser el inglés creole o el miskitu mayoritariamente) y otra de instrucción en el sistema de educación formal (español) se enfrentan a un contexto educativo universitario donde la mayoría de las asignaturas son impartidas en español y los docentes —en general— no cuentan con las herramientas, materiales y metodologías para enfrentarse a un ambiente educativo multilingüe (español, creole o miskitu).

En este ambiente, aquellos jóvenes que proceden de ambientes urbanos tienen mayor ventaja en el uso del español como segunda lengua; sin embargo, para los que proceden de comunidades rurales, el uso del español como principal lengua de instrucción —sumado a las limitaciones educativas de secundaria— es un desafío que tiene implicancias en su rendimiento académico, la calidad de su aprendizaje y, en ciertos casos, en la deserción. En este sentido, si bien la respuesta de BICU ha sido integrar diferentes niveles de inglés a lo largo del

proceso de formación profesional, el desafío continúa en cuanto al abordaje del miskitu y las capacidades docentes para el manejo de ambientes educativos multiculturales y multilingües.

Por otro lado, las relaciones interétnicas entre estudiantes han evidenciado ser otro aspecto que debe abordarse. A través de consultas con estudiantes fue posible identificar que han vivido experiencias de discriminación por su identidad étnica en la interacción con otros estudiantes que tienen una procedencia territorial diferente (urbana o rural) o bien una identidad étnica distinta. Estudiantes expresaron que, a la hora de los trabajos de grupo como parte de la clase, estos se conformaban entre “iguales”, es decir, grupos de trabajo entre creoles de Bluefields, creoles de Corn Island, aquellos que procedían de la cuenca de Laguna de Perlas, mestizos de Bluefields o bien entre miskitus y ulwas de La Desembocadura de Río Grande, siendo esto un indicativo de la importancia de abordar las relaciones interculturales de manera más directa y explícita dentro y fuera del currículo formal.

Hasta la fecha, para muchos adolescentes y jóvenes que ingresan a la universidad esta experiencia implica un traslado de sus comunidades de residencia a Bluefields o bien, en el caso del Caribe Norte, a Bilwi. Las extensiones de BICU y su oferta académica en los municipios anteriormente mencionados han reducido esta movilidad por razones académicas, sin embargo, esta ha continuado a lo largo de los años.

Esta movilidad se ha realizado principalmente en el marco del programa de becas, donde ha existido una coordinación estrecha entre los liderazgos, padres y madres de familia y la comunidad en su conjunto sobre la distribución de las becas totales en comunidades distantes de las principales sedes. A pesar de esta coordinación y la importancia que tiene para las comunidades el retorno de los estudiantes una vez hayan concluido sus estudios universitarios, estos no regresan a las comunidades, debido a las escasas oportunidades de empleabilidad o emprendimiento que en estas existe; razón por la cual, una vez que los estudiantes han concluido sus estudios, se quedan en Bluefields o Bilwi, generando así un posible desarraigo de sus comunidades.

Lo anterior es una realidad reconocida por las autoridades universitarias y los liderazgos comunitarios. Es, por lo tanto, un desafío importante encontrar respuestas que mitiguen el desarraigo (territorial, cultural y social) que puede generar el ingreso a la universidad.

Finalmente, la perspectiva intercultural y comunitaria de BICU llama a profundizar el trabajo con las comunidades indígenas y afrodescendientes desde una lógica de diálogo de saberes, con el debido reconocimiento e integración de las epistemologías propias de cada pueblo. Lograr articular, dentro de la universidad, una propuesta de formación

profesional que valore tanto los saberes “occidentales” como los saberes indígenas y afrodescendientes forma parte de esta ruta y cambio de paradigma en el trabajo con las comunidades y pueblos de la Costa Caribe.

Desde la formación, debemos mejorar nuestro trabajo para que docentes y estudiantes logren estar en condiciones y capacidades para explotar el potencial que tiene la convivencia intercultural, multiétnica y multilingüe. Nuestras respuestas hacia las brechas educativas de estudiantes que proceden de áreas rurales deben integrar la importancia de la lengua materna, promover el retorno a las comunidades y mitigar el impacto del desarraigo. Nuestras investigaciones deben tener mayor nivel de pertinencia y responder tanto a las prioridades del desarrollo regional y nacional como a las aspiraciones e intereses de las comunidades y pueblos de la región. Nuestras acciones de extensión deben dotarse de protocolos de trabajo que valoricen, más allá de la consulta, el conocimiento comunitario y los saberes indígenas y afrodescendientes. Los desafíos son mayúsculos, sin embargo, es en este contexto complejo y desafiante, que se disponen las condiciones institucionales, aprendizajes y vínculos sociales para hacerles frente.

### **El debate pendiente; la contribución de instituciones de educación superior a la construcción de sociedades interculturales**

En el contexto de la Costa Caribe de Nicaragua y dados los múltiples procesos que desafían la vigencia y continuidad de su régimen autonómico, el rol de las IES en la construcción de sociedades interculturales debe problematizarse.

La puesta en escena del régimen autonómico implicó un salto importante para Nicaragua en el reconocimiento de derechos ancestrales de pueblos indígenas y afrodescendientes; sin embargo, no implicó —ni se lo ha logrado a la fecha— una verdadera transformación de las bases que sustentan y reproducen simbólicamente un Estado-Nación que esencializa y privilegia una sola identidad cultural nicaragüense hegemónica, por encima de las múltiples identidades étnico-culturales que se encuentran en el Caribe, así como en otras regiones del país donde existen comunidades indígenas.

En este sentido, no es posible continuar abordando la interculturalidad en la educación superior únicamente desde las experiencias que se han gestado “desde adentro” de los contextos multiculturales.<sup>15</sup> La in-

---

<sup>15</sup> Para conocer más sobre las aproximaciones apolíticas interculturales en IES de Nicaragua, véase: Sandra Davis y Marcos Williamson, “Políticas Interculturales en Instituciones de Educación Superior de Nicaragua”, en: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, 1ª edición, Caracas:

terculturalidad debe salir y ser un tema central del debate entre IES en Nicaragua, de tal forma que se contribuya a la construcción verdadera de puentes de diálogo interculturales donde se problematice –más que expresiones culturales y procedencias étnicas– la distribución del poder y las hegemonías del saber que racializan y subalternan a pueblos indígenas y afrodescendientes, obstruyéndose con esto la posibilidad de “hacer” interculturalidad en el marco de la autonomía multiétnica del Caribe en particular y del contexto nacional en general.

En este sentido, se hace relevante la reflexión sobre la importancia de integrar los conocimientos y realidades indígenas y afrodescendientes en las propuestas curriculares de las universidades que integran el CNU. Asimismo, dialogar sobre las intersecciones género – raza – clase, que limitan el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo, desde su reconocimiento y posible inclusión en los proyectos educativos de las IES a nivel nacional, se puede contribuir a la construcción de una nación intercultural.

En la Costa Caribe, parte de esta problematización incluye que, en ambas regiones autónomas, el debate sobre la integración de la educación intercultural bilingüe –que en el Caribe se inició en la década de 1990 para primaria y secundaria– llegue a las esferas universitarias y, desde estas instancias, promover una mayor implementación en vista de los retrocesos que se han experimentado en años recientes en la implementación de este proyecto educativo en niveles educativos de primaria y secundaria.

El abordaje de la interculturalidad, el diálogo de saberes y el reconocimiento de las epistemologías indígenas y afrodescendientes debe permear el trabajo de todas las IES. Es, así, de especial interés y urgencia para las universidades comunitarias de la Costa Caribe, donde la complejidad del contexto y las tensiones recientes evidencian la urgencia de habilitar puentes de diálogo y replantear el marco de convivencia tomando como base el régimen autonómico.

---

Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2011, pp. 303-20.

## Referencias

- BLUEFIELDS INDIAN & CARIBBEAN UNIVERSITY, "Informe Cumplimiento al Plan de Mejora Institucional, octubre 2015-octubre 2016", BICU, 2015.
- ..., "Informe de Autoevaluación Institucional", BICU, 2014.
- ..., "Plan de Mejoras 2015-2018", BICU, 2015.
- ..., "Plan estratégico 2014-2018", BICU, 2014.
- DAVIS, Sandra y Marcos Williamson, "Políticas Interculturales en Instituciones de Educación Superior de Nicaragua", en: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, 1ª edición, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), 2011, pp. 303-320.
- IBIS-DINAMARCA Y EDUQUEMOS, "Educación intercultural bilingüe con calidad y equidad para la autonomía. Informe de progreso educativo en el Caribe Sur", 2015.
- LEZAMA, Pedro Chavarría, "La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University", en: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas Unesco-Iesalc, 2008, pp-393-400.

## Sobre los autores

### *Alejandra Rodríguez de Anca*

Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y especialista en Estudios Sociales y Culturales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Profesora adjunta regular (Área Fundamentos Pedagógicos de la Educación - Orientación Antropológico Social) e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, ámbito en el que ha participado desde 1996 en proyectos de investigación y extensión sobre procesos de construcción de identidades y diferencias en la región; en particular, se ha focalizado en el campo de la educación intercultural. Asimismo, ha trabajado en experiencias de mapeo cultural participativo con organizaciones del pueblo mapuce en Neuquén. Integrante del Cepint (Centro de Educación Popular e Interculturalidad) de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue. Correo electrónico: ardeanca23@yahoo.com.ar.

### *Alexandra Paulina Quisaguano Mora*

Ecuatoriana de nacimiento, de la ciudad de Quito. Desarrolló sus estudios de Psicología Social en la Universidad Politécnica Salesiana. Es maestra en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo de Flacso Ecuador. Tiene experiencia docente en Psicología Social y Género de la Universidad Salesiana. Ha realizado investigaciones en temas de género, etnicidad y políticas públicas. Es autora de la publicación “Lucha por significados: mujeres indígenas, políticas públicas y prácticas médicas en el parto” (Flacso, Serie Tesis, Quito, mayo 2012). Actualmente realiza sus estudios de doctorado en Ciencias Sociales, en Flacso Ecuador y su línea de investigación se enfoca en etnicidad, ciudadanía y educación. Su tesis doctoral se basa en la educación intercultural bilingüe del Ecuador y ciudadanía. Correo electrónico: paulina.quisaguano@gmail.com.

### *Ana Griselda López Salvador*

Descendiente del pueblo hñähñu-otomí, de la comunidad de Vázquez, Ixmiquilpan, Hidalgo, México. Actualmente realizando la tesis de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Becaria en el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la UNAM. Ha participado en México en el Programa de Liderazgo para Jóvenes Indígenas (PLJI) 2015 por parte de la Universidad de las Américas Puebla (Udlap), en el año 2016 fue becada para cursar el Seminario de Verano sobre Historia y Gobierno de los Estados Unidos (SUSI) en la Universidad de Arizona (UA). En 2017 realizó una estancia académica-formativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad

de Buenos Aires (FFyL-UBA), en la línea de investigación: Educación Intercultural Bilingüe para Pueblos Indígenas de Argentina. Ha trabajado en la “Elaboración de Material Didáctico escrito, de audio y de video, para la formación de Intérpretes de Lenguas Nacionales (Lengua Indígena-Español)” en la Subdirección de Capacitación en Lenguas Indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), México. Correo electrónico: anglos2102@gmail.com.

#### *Ana Julia Pacheco*

Professora substituta (ATC) da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Possui Mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018) e Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2015). É pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/Udesc). Atua como assistente administrativo da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e assistente editorial da Revista da ABPN. Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Brasil, História da África e da Diáspora e seu ensino, relações étnico-raciais e diversidade. Contato eletrônico: anajulia.hp@gmail.com.

#### *Ana María Alves*

Profesora de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue). Magíster en Didáctica (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Investigadora y extensionista, integrante del Cepint (Centro de Educación Popular e Interculturalidad). Actualmente participa en el proyecto de investigación “Pedagogía e interculturalidad: Las relaciones entre Kimeltuvvn Zugu y otros procesos educativos en territorio mapuce”. Profesora adjunta regular de Didáctica y residencia del Nivel Pre-Primario y Primario del Área Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Docente de la Especialización en Estudios Interculturales, de géneros y sexualidades. Focaliza su trabajo en Formación docente y Didáctica en perspectiva intercultural. Correo electrónico: analves2004@hotmail.com.

#### *Alma Patricia Soto Sánchez*

Doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana. Desde 1994 ha colaborado en proyectos educativos indígenas e interculturales en regiones y comunidades de los estados de Oaxaca, Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Puebla y Yucatán, así como en procesos de educación popular no formal. Como profesora, en la formación de profesores; a través del acompañamiento en la elaboración de los proyectos, promueve la búsqueda del diálogo de saberes y la inclusión de otras epistemologías. Ha sido consultora de la CGEIB, en la elaboración de programas de estudio para los Bachilleratos Interculturales. Ha participado en investigaciones sobre los territorios indígenas a nivel nacional e internacional y en la vinculación de los procesos de resistencia territoriales y las propuestas educativas indígenas a nivel superior. Exbecaria del Programa Russell E. Train Education for Nature (EFN). Acreedora del Premio “Arturo León López” a la mejor investigación del campo mexicano, AMER 2017, Doctorado. Actualmente, se encuentra colaborando como Cátedra Conacyt en el Ciesas Pa-

cífico Sur, en el proyecto Políticas interculturales y comunitarias en la educación superior en Oaxaca. Lo instituido y lo instituyente en la construcción de un campo social. Intereses de investigación: Territorios indígenas, jóvenes, violencias, relaciones intergeneracionales, educación intercultural, ontologías y saberes indígenas.

#### *Angélica Rojas Cortés*

Doctora. Investigadora de cátedras Conacyt comisionada al Ciesas Pacífico Sur, Oaxaca, México. Realizó el doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en antropología social en Ciesas Occidente y el posdoctorado en la Universidad de Guadalajara. Ha realizado varias investigaciones en contextos educativos interculturales desde un enfoque etnográfico aplicado al análisis de las relaciones entre educación, etnicidad y política; entre ellas se encuentra una en escuelas secundarias, primarias y albergues y otra sobre una secundaria intercultural, ambas en la sierra huichola, así como estudios en escuelas regulares en la zona metropolitana de Guadalajara, adonde asisten indígenas. En estos trabajos ha abordado diferentes dimensiones, que van desde los procesos de nacionalización por parte del Estado y de etnización desde los grupos indígenas, los contenidos y situaciones educativas desde un enfoque sociocultural, en diferentes espacios sociales: escuela, comunidad, familia y trabajo. Sus investigaciones tienen como base un análisis diacrónico de las políticas educativas hacia los indígenas en México y en años recientes el estudio de la creación de un proyecto educativo a nivel superior en una comunidad zapoteca de Oaxaca. Ha acompañado y participado en los procesos de construcción de escuelas con pertinencia cultural creadas desde bases sociales comunitarias. Entre sus publicaciones destaca su libro “Política y educación en Interculturalidad. Los jóvenes wixaritaria en una secundaria de huicholes”, publicado en el 2013 por Ciesas, Iteso y Universidad de Guadalajara.

#### *Antonio Hilario Aguilera Urquiza*

Doutorado em Antropologia - Universidade de Salamanca-Espanha (2006). Desde 2012 é o coordenador geral do Programa Rede de Saberes - permanência de indígenas no ensino superior. Coordena em Mato Grosso do Sul a Ação “Saberes Indígenas na Escola” (MEC). Atua nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia urbana, contextos interculturais, educação e diversidade cultural, Direitos Humanos e povos indígenas. Algumas linhas de pesquisa: Migração e tráfico de pessoas nas fronteiras; Criança Indígena em situação de acampamento no sul de MS; Formação de Professores Indígenas; Educação superior e povos indígenas. Coordena grupo de pesquisa no CNPq: Antropologia, Direitos Humanos e povos tradicionais. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da Pós-graduação em Antropologia Social e do Mestrado em Direitos Humanos na UFMS; Professor na Pós Graduação em Educação da UCDB. Pesquisador do CNPq. Bolsista produtividade PQ2. hilarioaguilera@gmail.com.

#### *Beatriz Helena Mendes da Silva*

Antropología por la Universidad Federal de Pelotas – Ufpel, desde 2013. Siempre buscó la calificación en cursos, seminarios, encuentros y congresos. Participó de un grupo de investigación sobre lecturas en Paulo Freire en la Ufpel bajo la coordinación del doctor Gomercindo Ghiggi en el año 2014. Estaba vinculada en

la Secretaría Municipal de Salud de Pelotas 2006 a 2014. Participa en la Comissão Etnico - Racial y en el Proyecto Cotas Sim de la Universidad Federal de Pelotas.

*Bertha Maribel Pech Polanco*

Maya parlante oriunda del municipio de Maxcanú, Yucatán. Maestra en Pedagogía con mención en Educación y Diversidad Cultural por la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán y licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A, Mérida, Yucatán. Ha sido docente de la Universidad Nacional Autónoma de México en la licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales; la Universidad del Claustro de Sor Juana en la licenciatura en Derechos Humanos y Gestión de Paz; y el Instituto Intercultural Ayuuk (Oaxaca, Juárez) en la licenciatura en Educación Intercultural. Además, fue precursora de la Asistencia Técnica del Programa Asuntos de Género de la Universidad Iberoamérica Ciudad de México y se ha desempeñado como consultora en temas de género e interculturalidad en diversas organizaciones civiles, instituciones educativas y oficinas públicas, entre ellas la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el Cinvestav (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional). Actualmente, colabora como docente-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A de Mérida, Yucatán, en la licenciatura en Intervención Educativa y la licenciatura en Pedagogía.

*Carina Elisabeth Maciel*

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolve atividades na educação a distância e em cursos de graduação presenciais da mesma instituição. Concluiu Pós-doutorado em Educação pela Unemat em 2016. Doutora em educação pela UFMS em 2009. Mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB em 2005. Atua na área de educação, com ênfase em políticas de educação superior e educação especial. Pesquisadora da Rede Universitas/Br na qual participa do Projeto Integrado Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar - Geppes/MB.; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial - Gepiee. Atualmente atua na coordenação da seção estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae de Mato Grosso do Sul. E-mail: carina22em@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>.

*Carol Lima de Carvalho*

Mestranda em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Graduada no curso de licenciatura em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2016). Pesquisadora associada ao Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora-Cecafr da PUC/SP e a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as -ABPN. Uma das integrantes da coordenação da Marcha de Mulheres Negras em Santa Catarina/2015. Atuando principalmente nos seguintes temas: história do Brasil, ensino de his-

tória da África, movimento de mulheres negras e feminismo negro. Contato eletrônico: carolima18@gmail.com.

#### *Carolina Sánchez García*

Doctorado en Antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Secretaria Académica del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC). Cooordinadora de los proyectos “Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas. Estudios Estatales”, que se llevan a cabo con las secretarías de Pueblos Indígenas de los Estados de Guerrero, Chiapas, Michoacán y, actualmente, con el Centro de Artes Indígenas de Veracruz; y del proyecto Remesas, migración y desarrollo en las comunidades indígenas. Profesora del curso colectivo México Nación Multicultural que se imparte en 10 sedes de la UNAM y de la licenciatura en Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Fue consultora nacional en el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). Coautora de los libros *La migración indígena en México, Visiones interdisciplinarias de la diversidad cultural, Pueblos indígenas e indicadores de salud, Remesas, migración y comunidades indígenas* y *Transferencias salariales y migración indígena* (en prensa); cooordinadora de la obra *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de Guerrero*, y de las obras del mismo nombre preparadas sobre Chiapas y Michoacán (ambas en prensa). Es miembro de la Red de Antropólogos Iberoamericanos. Correo electrónico: unam.pueblos.indigenas@gmail.com.

#### *Cristiane Mare da Silva*

Doutoranda em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e bolsista da Capes; mestra em História Social em 2016 (PUC/SP). Entre o período de 2007 e 2009, realizou estudos complementares na área de estudos literários e hispano-americanos na Universidade Nacional de Asunción. Graduada em Letras em 2006, pela Universidade do oeste do Paraná. Trabalhou como professora e tutora, na formação continuada de professores, para a implementação da 10.639 (ERER), no NEAB da Universidade do estado de Santa Catarina (Udesc), e na educação de jovens e adultos, na prefeitura de Florianópolis. Colunista no Portal Catarinas, escreve no blog Literatura Afrolatina e Diásporas do Atlântico, teve seus poemas lançados nos *Cadernos Negros* volume 39. Tem experiência em literatura e história, com ênfase nos seguintes temas: literatura negra, estudos africanos e da diáspora, tradições orais e feminismo negro. Atua como pesquisadora associada no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Udesc) e no grupo de estudos Cecafo da (PUC/SP). Tradutora de espanhol da Revista da ABPN. Uma das fundadoras do Coletivo Pretas em Desterro e secretária de mulheres da Unegro, fez parte da coordenação da Marcha de Mulheres Negras em Santa Catarina/2015. Contato eletrônico: cristiane.mare.silva@gmail.com.

#### *Daniel Mato*

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. En 2007 estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América

Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc), del cual desde entonces ha sido Coordinador (*ad honorem* desde 2011). Desde 2010 es investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), radicado en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. En 2012 contribuyó a crear el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de esa misma universidad, del cual desde 2014 es director adjunto. En 2012 estableció y desde entonces es director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa Esial) del CIEA-UNTREF, desde el cual en 2014 promovió la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial). En 2017 fue el coordinador del equipo encargado de realizar el estudio a escala latinoamericana y elaborar el documento de recomendaciones para el Eje Temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” de la 3ra Conferencia Regional de Educación Superior, reunida en Córdoba en junio 2018 (CRES 2018). Desde 2018 es el Director de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Correo electrónico: [dmato@untref.edu.ar](mailto:dmato@untref.edu.ar)

#### *David Navarrete G.*

Profesor-investigador titular del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas, México). Doctor en Historia por la Universidad de Warwick (Inglaterra). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2003 a la fecha. Director del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas de la Fundación Ford (IFP México) de 2001 a 2013. Desde 2015 es miembro del Comité Asesor de la Fundación Ford para el “Integrated Knowledge Management Project”, relacionado con el análisis del impacto de largo plazo y a nivel internacional del Ford Foundation International Fellowships Program, programa de becas dirigido a grupos marginados que operó en 22 países del mundo de 2001 a 2013. Una de sus actuales líneas de investigación se refiere a la relación entre la educación superior, programas de becas y el cambio social en contextos multiculturales y en sociedades altamente segmentadas. También estudia la problemática de la inclusión social y la equidad en el sistema de educación superior convencional de México. Correo electrónico: [hyrc0@ciesas.edu.mx](mailto:hyrc0@ciesas.edu.mx).

#### *Félix Suárez Reyes*

Actual rector, Universidad del Pacífico afrocolombiano. Magíster en Lingüística, con Mención Honorífica en pre y posgrado. Obtuvo Registro Calificado de los Programas Académicos: Sociología docente/investigador (2008-2015), Administración de Negocios Internacionales (2016-2022), Ingeniería de Sistemas (2018-2025). Con la Ley 1685 de 2013 se logró la Ordenanza N° 473 de 2017 “Emisión Estampilla Pro Universidad del Pacífico”. Título de doctor Honoris Causa emitido por el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Suiza - Pucallpa - Perú. Especialista en Docencia del Español, acreditado por la Universidad del Cauca. Especialista en Ciencias de la Educación con Énfasis en Psicolingüística, Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en Literatura y Lengua Española con título expedido por la Universidad del Cauca. Miembro fundador de los equipos de los Programas de Formación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana y Competencias Ciudadanas, adscritos al Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada (CEPA), como directivo y docente crea-

dor del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad del Pacífico. Consultor Unesco-Iesalc para el Proyecto Diversidad Cultural, Educación Superior e Interculturalidad en América Latina y Caribe 2007-2012. Participó en los proyectos: *El lenguaje en Colombia*, Tomo I, apoyado por la Academia Colombiana de la Lengua y el Instituto Caro y Cuervo, (2012) y Bibliobancos para la Educación Pertinente en Buenaventura en ciencias sociales y lenguaje. fesurez@gmail.com.

#### *Flor Marina Bermúdez Urbina*

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel 1. Forma parte del Cuerpo Académico Culturas Urbanas y prácticas creativas en el Sur de México. En los últimos años se ha desempeñado como investigadora del Centro Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmea) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), comisionada al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) unidad Pacífico Sur en la ciudad de Oaxaca. Actualmente es secretaria académica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Sus trabajos de investigación abordan temas como la educación indígena e intercultural, las experiencias identitarias y educativas de profesionistas y universitarios indígenas en Chiapas y Oaxaca, México. Sus investigaciones combinan enfoques de la pedagogía crítica, la desigualdad educativa y la perspectiva de género. Entre sus publicaciones más recientes destaca la coordinación del volumen: *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, libro en proceso de publicación en la Colección de Educación Superior de la Anuiés, así como el libro *Agencia Social y Educación Superior Intercultural en Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca*, volumen publicado por el Cesmea-Unicach.

#### *Franciele Carneiro Garcês da Silva*

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Bacharela em Biblioteconomia - Habilitação em Gestão da Informação (2013 - 2016) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Compõe o quadro de integrantes do Grupo de Pesquisa Ecce Liber: Filosofia, linguagem e organização dos saberes. É membro do Satélites em Organização Ordinária dos Saberes Socialmente Oprimidos (O<sup>2</sup>S<sup>2</sup>.sat), vinculado ao Grupo de Pesquisa Ecce Liber. É membro da equipe gestora 2018-2020 da Associação Catarinense de Bibliotecários (ACB), ocupando o cargo de diretora de Marketing e Divulgação. Faz parte do Conselho Editorial da Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina atuando como editora de layout. É representante discente suplente no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (Ibict-UFRJ). Participou como voluntária no Projeto Biblioteca de Referência do NEAB/Udesc (2013-2017). Participou como voluntária no Projeto Espaço de Referência Ações Afirmativas, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/Udesc) (2013-2015) e foi bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa Ser alfabetizador(a) no olhar de quem se alfabetiza: uma abordagem fenomenológica, do Grupo de pesquisa Didática e Formação Docente - GpDD (2016). Temas de pesquisa: ensino de biblioteconomia e ciência da informação; Black Librarianship; representações sociais; temática africana e afro-brasileira e educação das relações ét-

nico-raciaais; mídias sociais; bibliotecas especializadas; NEABs. Contato eletrônico: francigarces@yahoo.com.br.

#### *Francisca Castro Cuenú*

Líder afrocolombiana, creadora de la Organización y Escuela de Identidad Cultural “Sé quién soy”, una iniciativa de diálogo e integración cultural surgida en el río Tapaje –Municipio del Charco Nariño–, Colombia, en el año 2000 y oficializada en el año 2009. La Escuela tiene como propósito desatar los valores en hombres y mujeres de los territorios. “Sé quién soy” ha hecho alianza con el Centro de Expresión Cultural de la Universidad Javeriana de Cali. Francisca Castro Cuenú forma parte del grupo intercultural e interdisciplinario del Instituto de Estudios Interculturales de la Universidad Javeriana Cali desde sus saberes y conocimientos ancestrales, apoyada en la Escuela “Sé quién soy”; educa al universitario; participa en Centros Educativos, espacios de salud e instituciones gubernamentales. Francisca es una mujer sobreviviente desplazada por el conflicto armado colombiano. A través de los cantos tradicionales del Pacífico y las narraciones orales representativas de la cultura afro, desarrolla procesos de fortalecimiento de la identidad y de análisis del contexto de la región. “Sé quién soy” adopta como lema “Cantamos para sanar y sanamos para vivir”.

#### *Francisco Sequeira Rankin*

Director del Observatorio de Derechos Humanos y Autonómicos (ODHA) de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Posee una licenciatura en Derecho por BICU y un Máster en Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Se ha desempeñado como investigador en temas de derechos humanos y juventudes, con especial énfasis e interés en el análisis del régimen autonómico de la costa Caribe de Nicaragua. Ha publicado y coordinado diversos estudios sobre las relaciones de las juventudes y la autonomía regional, los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes, las nociones del bienestar en comunidades afrodescendientes y la construcción de masculinidades en contextos multiétnicos. A través del ODHA lidera el programa de memoria histórica de la autonomía y forma parte del Comité de Asuntos Afrodescendientes e Indígenas (CAAI) de BICU.

#### *Gilvan Müller de Oliveira*

Graduou-se em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas em 1985; concluiu o mestrado em Lingüística Teórica, Filosofia e História na Universidade de Konstanz, Alemanha, em 1990, sob a orientação de Peter Auer; finalizou o doutorado em Lingüística na Universidade Estadual de Campinas em 2004, sob a orientação de Ataliba Castilho, e fez o pós-doutorado na Universidade Autónoma Metropolitana Iztapalapa, no México, com Rainer Enrique Hamel. De 2002 a 2010 coordenou o IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística, de Florianópolis, e entre 2010 e 2014 respondeu pela Direção Executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), situado em Cabo Verde. No ano de 2014 recebeu o Prémio Personalidade Lusófona do Ano do Movimento Internacional Lusófono (MIL) e em 2015 o Prémio Meendinho, da Fundação Meendinho, por serviços prestados à Língua Portuguesa e à Galiza. Atua na área de Política Lingüística e História das Línguas, com foco na questão da promoção e ensino da

Língua Portuguesa como língua não materna e na promoção do multilingüismo, e especial da educação bilíngüe. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina e Secretário Executivo Adjunto da Maaya - Rede Mundial de Multilingüismo, com sede em Paris. Desde 2017 é membro correspondente da Academia Galega da Língua Portuguesa (AGLP) e no período 2017-2019 coordena o Programa de Políticas Lingüísticas do Núcleo de Educação para a Integração (NEPI) da Associação de Universidades do Grupo Montevideú (AUGM).

### *Gloria Mancinelli*

Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Dentro de esta misma universidad se desempeña como doctoranda con Beca UBACyT con sede de trabajo en la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, período 2013 - 2018, en el marco del Proyecto de investigación “Impacto del conflicto por los recursos naturales del modelo extractivo en poblaciones étnicamente definidas”, que se inscribe dentro del Programa de Investigación de Ciencias Antropológicas: Economía política y formación social de frontera. Etnicidades y territorios en redefinición. Instituto de Ciencias Antropológicas y Secretaría de Extensión Universitaria. Ha participado también de diferentes Urbanex de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la misma facultad, entre ellos “Géneros académicos y acceso a la educación superior para docentes aborígenes bilingües”, dirigido por la doctora Ana Carolina Hecht. Participó con ponencias en diferentes congresos y jornadas nacionales y ha publicado varios artículos, en revistas académicas nacionales e internacionales, vinculados al tema pueblos indígenas en la educación superior.

Actualmente realiza su investigación etnográfica sobre “La Educación Superior en contextos interétnicos y de reconfiguraciones socio territoriales del Noreste Salteño” centrada en comunidades wichí rurales y periurbanas emplazadas en el departamento de San Martín, dentro del municipio de Embarcación, en la mencionada provincia.

### *Graziela dos Santos Lima*

Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP) - Câmpus Marília. Mestra em Gestão de Unidade de Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Graduada em Biblioteconomia - Habilitação em gestão da informação: pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), atuando na coordenação do grupo de estudos intelectuais negros na Ciência da informação e voluntária no projeto de extensão Biblioteca de Referência do NEAB-Udesc. Membro do Instituto de Estudos Culturais Luisa Mahin e membro do Instituto Internacional de Estudos Africanos e da Diáspora (IEADi). Atuou na coordenação executiva na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN e atuou no Gerenciamento de Projetos Sociais e culturais do Núcleo de Estudos Afro - Brasileiros e Instituto de Estudos Culturais Luisa Mahin. Área de interesse: organização e representação da informação e organização e representação do conhecimento; bibliotecas especializadas; bibliotecas escolares; gestão da informação em núcleos e/ou laboratórios; gestão nas organizações do terceiro setor e gestão em projetos. Contato eletrônico: graziela.dsl@gmail.com.

### *Ivani Ferreira de Faria*

Trabaja con os povos indígenas há cerca de 20 anos. É professora doutora do curso de Geografia e da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Mestre e doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo/USP; fez pós doutorado na UNAM/MX em 2011 e Cátedra de Ciências Sociais e Humanas no Centro de Estudos Sociais/CES/Capes na Universidade de Coimbra de 2016 a 2017.

Foi coordenadora do Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (2009-2016), tendo participado de sua criação junto aos povos indígenas. Como coordenadora do Laboratório Dabukuri/Degeo/UFAM, realizou diversos projetos de pesquisa financiados pelo CNPQ e Fapeam que versam sobre: planejamento e gestão territorial e mapeamento participante em áreas protegidas (Unidades de Conservação e Terras Indígenas); ecoturismo de base comunitária; educação indígena e geopolítica ambiental utilizando a pesquisa participante e aprendizagem pela pesquisa e demais metodologias participantes como proposta política e pedagógica. Atualmente é professora associada II do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amazonas e vem desenvolvendo outras atividades como Consulta Prévia com os povos indígenas no Amazonas. Entre os livros publicados estão: *Gestão do conhecimento e território indígena: por uma geografia participante* (2015); *Território e Territorialidades Indígenas do Alto Rio Negro* (2003); *Geopolítica Ambiental; a produção do território no Estado do Amazonas* (2015); *Ecoturismo Indígena: Território, sustentabilidade, multiculturalismo* (2013) e *Saberes Indígenas: ensino superior, autonomia e território* (2010).

### *Jaime Zambrana Vargas*

Licenciado en Ciencias de la Educación, magíster en Estudios del Desarrollo con mención en elaboración y evaluación de proyectos sociales, doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales (Inciso) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Simón. Profesor universitario de pregrado y posgrado en las universidades Católica Boliviana (UCB), Técnica Privada Cosmos (Unitepc), Escuela Militar de Ingeniería (EMI). Proyectos de investigación en curso son: Universidad Mayor de San Simón: Políticas institucionales y ofertas de formación profesional con enfoque intercultural y atención a la diversidad cultural, estudio etnográfico del proceso de la autonomía de Raqaypampa y las comunidades de música autóctona urbana tensiones y complementariedades en la construcción de la diversidad cultural. Consultor e investigador en temas de interculturalidad, políticas culturales, planificación y evaluación de proyectos en el área educativa y social en instituciones públicas y privadas dedicados al trabajo del desarrollo sociocultural urbano y rural. Ex rector de la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural y Productiva “Casimiro Huanca”. Correo electrónico: [jambranavargas@yahoo.es](mailto:jambranavargas@yahoo.es).

### *Jorgelina Andrea Villarreal*

Licenciada en Antropología (2001); especialista en Investigación Educativa (2007); actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Comahue. Profesora adjunta regular en el área Investigación de la Realidad Educativa del Departamento de Política Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora y extensionista

de la misma universidad; integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (Cepint) desde el año 2003; a partir del 2009, su codirectora. Actualmente es codirectora del proyecto de investigación “Pedagogía e interculturalidad: Las relaciones entre Kimeltuwvn Zugu y otros procesos educativos en territorio mapuce”. En el marco del Cepint trabaja con organizaciones y comunidades mapuce en el desarrollo de líneas de investigación colaborativas e interculturales. Correo electrónico: jorgelina\_villarreal@yahoo.com.ar.

#### *José Antonio Caicedo Ortiz*

Investigador Centro Memorias Étnicas. Coordinador Cátedra de Estudios Afrocolombianos “Rogerio Velásquez Murillo” y profesor asociado del Departamento Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. Sociólogo de la Universidad del Valle, con Maestría en Estudios Latinoamericanos, con Mención en Diáspora Afroandina de la Universidad Andina Simón Bolívar. Sus investigaciones y proyectos docentes se inscriben en el ámbito de la Cátedra y la Etnoeducación Afrocolombiana, al igual que los procesos de visibilización de la tradición intelectual y política afrocolombiana. Sus más recientes artículos en revistas indexadas y de opinión: “Escritura y diáspora afrocolombiana: militancia letrada de la raza” (2017); “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana” (2016). Libros publicados en coautoría: *La etnoeducación afrocolombiana. Una apuesta para la paz* (2016); *Hacia una agenda etnoeducadora para el suroccidente colombiano. Memorias del Congreso Pedagógico Afrocolombiano* (2014); *Infancias Afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural* (2012); *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano* (2008). Correo electrónico: joseortiz@unicauca.edu.com.

#### *José Guilherme dos Santos Fernandes*

Doctor en Letras/Literatura Brasileña (2004) y profesor asociado en la Universidad Federal de Pará (UFPA/Brasil). Realizó estudios posdoctorales en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref/Argentina), en el área de colaboración intercultural (2014). Es coordinador de la Posgraduación en Estudios Antrópicos en la Amazonía (PPGEAA/UFPA). Miembro colaborador en la Asociación Brasileña de Antropología (ABA) y miembro asociado en Centre Interuniversitaire d’Études et de Recherches Autochtones (Ciéra), Polo de Montreal (Canadá). Desde 2014 participa de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial) y es investigador posdoctoral en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA/Untref). Publicó decenas de artículos y capítulos de libros en el dominio de estudios interculturales, etnotraducción, etnosaberes, narratología, cultura popular y pueblos y comunidades tradicionales. Autor de los libros *Pés que Andam, Pés que Dançam* (Edupea, 2011) y *Boi de Máscaras* (Edufpa, 2007), acerca de manifestaciones populares festivas y religiosas de la Amazonía brasileña. Dirige el Colaboratório de Pesquisas e Ações Interculturais (Copain), proyecto dedicado al trabajo colaborativo entre universidad y sociedad. Correo electrónico: mojuim@uol.com.br. Enlace de curriculum vitae: <http://lattes.cnpq.br/7023812449790431>.

#### *José Manuel del Val Blanco*

Etnólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Actualmente es investigador asociado “C” de tiempo completo adscrito al Centro de Investigacio-

nes Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (Ceich-UNAM). Director del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM a partir del 18 de marzo de 2014. Fue director del “Programa Universitario México, Nación Multicultural de la UNAM” desde enero 2005 hasta enero de 2014. Presidente de la ONG “Pesquisas y Proyectos Necesarios A. C.” desde su fundación en enero de 2002. Fue director del Instituto Indigenista Interamericano-OEA, de octubre de 1993 a enero de 1995. Desde 1980 ha impartido diversos cursos, seminarios y cátedras en universidades tanto nacionales como extranjeras. Es titular de la cátedra “México Nación Multicultural” que imparte en diferentes facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Autor de las publicaciones: *México, Identidad y Nación*, Vol. 6, México, 2004, y *Documentos fundamentales del indigenismo en México*, Vol. 35, México, 2015; ambas obras forman parte de la colección “La Pluralidad Cultural en México” editada por la UNAM. Cuenta con más de 60 publicaciones como capítulos de libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Correo electrónico: delvaljose@unam.mx y multicultural@unam.mx.

#### *Libertad Pinto Rodríguez*

De ascendencia quechua (Valle Alto, Cochabamba, Bolivia). Magíster en Sociolingüística (2015) por la Universidad Mayor de San Simón en concordancia con el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Proeib Andes y la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Licenciada en Comunicación Social (2008). Cofundadora del Centro Indígena de Investigaciones Taki Unquy (2016). Ha venido desarrollando docencias en la Universidad Mayor de San Simón con las carreras de Comunicación Social, Sociología y Educación Intercultural Bilingüe. Desde 2010 ha trabajado con pueblos originarios; ha sido parte de la investigación sociolingüística con la nación yurakaré, así como del emprendimiento “Quechua en Acción”. Ha trabajado junto a iniciativas referentes a pueblos originarios llevadas a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, Universidad Arturo Prat de Iquique-Chile, consultorías para la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Conadi-Chile. Es autora de diversos artículos referentes a investigación, pueblos originarios, cultura y lengua. Entre sus líneas de investigación actuales están la revitalización lingüística y cultural, metodologías descolonizadoras de investigación, tecnologías de la información y comunicación. Correo electrónico: pintolibertad@gmail.com y lpinto@proeibandes.org.

#### *María Antonieta Gallart Nocetti*

Antropóloga social por la Universidad Iberoamericana con más de cuarenta años de ejercicio profesional: en investigación básica en el Cisinah (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, hoy Ciesas); en investigación aplicada en el Cider (Centro de Investigaciones del Desarrollo Rural); en diseño y operación de programas culturales y sociales dirigidos a campesinos e indígenas en México, en diversas instituciones, entre ellas la secretaría de Desarrollo Social, el Instituto Nacional Indigenista, el Fondo Nacional de Empresas Sociales, el Registro Agrario Nacional, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Dirección General de Culturas Populares. En evaluación de políticas públicas, en el Ciesas con CDI, Programa Oportunidades y Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social, Coneval. Y como consultora independiente con la secretaría de Educación Pública, SEP y el Fondo Nacional de Fomento a las Arte-

sanías, Fonart. Sus temas de interés son agrarios, desarrollo agropecuario y regional, pobreza, rezagos y desarrollo social, educación de minorías, educación superior de los indígenas, organización comunitaria y manifestaciones culturales. Desde el 2012 coordina el Propepi (Programa de Becas de Posgrado para Indígenas) en el Ciesas. Correo electrónico: [becas.gallart@ciesas.edu.mx](mailto:becas.gallart@ciesas.edu.mx).

#### *María Cristina Valdez*

Mapuce del Waj Mapu. Tiene una formación de grado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y es especialista en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Es especialista en Estudios de las mujeres y de género. Actualmente realiza estudios de doctorado en Antropología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Desempeña actividades de docencia, investigación y extensión en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Es integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (Cepint). Investiga sobre interculturalidad y educación, educación autónoma, Mapuce Kimvn (conocimiento), género, mapeo cultural participativo. En el marco de la organización indígena y su pertenencia a la comunidad mapuce Puel Pvjv, se desempeña como kimeltucefe (educadora) y participa en diversas instancias de producción, circulación y transmisión del Kimvn Mapuce (conocimiento mapuce). Correos electrónicos: [riosmelube@yahoo.com.ar](mailto:riosmelube@yahoo.com.ar) y [antualfu@hotmail.com](mailto:antualfu@hotmail.com).

#### *Martín de la Cruz López Moya*

Sociólogo por la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach). Maestro en antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas). Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Comunicación y Política por la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco (UAM-X). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesor-investigador en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Cesmecha -Unicach), donde coordina el cuerpo académico “Culturas urbanas y prácticas creativas en el sur de México”. Actualmente dirige el proyecto de investigación colectivo: “Juventudes urbanas, creativities y agencias culturales en la frontera sur, istmo y caribe mexicano”. Miembro de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular Rama Latinoamericana (IASP-AL) y del grupo de investigación interinstitucional “Antropología de la música en el sur de México”. Autor de los libros *Caleidoscopio Sonoro. Músicas urbanas en Chiapas* (Unicach/UNAM/Juan Pablos Editor, 2107), *Hacerse hombres cabaless. Masculinidad entre tojolabales* (Ciesas-Unicach, 2010) y *Etnorock. Los rostros de una música global en el Sur de México* (Unicach-Juan Pablos Editor, 2014), en coordinación con Efraín Ascencio Cedillo y Juan Pablo Zebadúa Carbonell.

#### *Oscar David Montero De La Rosa*

Líder Indígena del pueblo kankuamo y del Movimiento Indígena Colombiano. Defensor de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas. Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gobierno y Políticas Públicas, Universidad del Cauca. Diplomado Internacional de Especialización en Derechos Humanos, Pueblos Indígenas y Políticas Públicas en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional Henry Dunant de América Latina, Chile. Maestrante en Políticas Públicas para el Desarrollo Social y la Gestión Educativa, Crefal, México.

Tiene reconocimientos del PNUD, OIJ y Revista Semana por el liderazgo y trabajo sobre los Pueblos Indígenas, especialmente en temas de juventudes y educación superior indígena en Colombia y la región. Fundador de los Cabildos Indígenas Universitarios en Colombia. Director y guionista del documental “Hijos de la Madre Tierra”. Asesor y consultor para organizaciones como: OMPI, MPCI, ONIC, OIK, Camawari, Codhes, Fundación Plan, Save The Children, Universidad Nacional y Universidad de Antioquia. Experiencias de trabajo en procesos organizativos e investigativos con Pueblos Indígenas, visibilizados con más de 15 ponencias a nivel nacional e internacional. Actualmente es asesor de la ONIC - Organización Nacional Indígena de Colombia y coordinador del Informe Nacional de Memoria Histórica de los Pueblos Indígenas en Colombia en el marco del conflicto armado, social y político en el país. Correo electrónico: oscar davidmontero@gmail.com.

#### *Paulino de Jesus Francisco Cardoso*

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade da Udesc (2008/2012), membro da Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados a Educação dos Afro-Brasileiros - Cadara/MEC (2003/2015), membro do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR/SEPPIR (2012/2016), presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN (2012-2016). Atualmente é Diretor da Associação de Investigadores Negros da América Latina e Caribe (Ainalc), Secretário Nacional de Educação da União de Negros pela Igualdade - Unegro, Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Udesc (2003-2018), membro de Comissão Acompanhamento da Lei de Cotas do Ministério da Educação e professor associado - dedicação integral da Universidade do Estado de Santa Catarina. e Tem experiência na área de História, com ênfase em História e Populações de Origem Africana no Brasil e em Santa Catarina, atuando principalmente nos seguintes temas: negros, história, educação, Santa Catarina e populações de origem africana.

#### *Rosemar Gomes Lemos*

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (1988). Professora graduada em Esquema 1 pela Universidade Católica de Pelotas (1995). Mestre em Química pela Universidade Federal de Pelotas (2001). Doutora em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). PhD na área de novos materiais pela Universidade de Aveiro, Portugal (2005). PhD na área de Ciências da Arte e do Patrimônio pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa/PT (2015). Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Lotada no Centro de Artes, leciona no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-graduação em Artes (Especialização). É membro dos Colegiados do Curso Artes Visuais, Licenciatura, da Pós-graduação em Artes e do Núcleo Docente Estruturante. Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Universitária Design, Escola e Arte - DEA. Faz parte do Grupo de Pesquisa CNPQ –Cosmologias, Lógicas de Ação e Manifestações Expressivas de Grupos Afrodescendentes-UFPeL. Desde janeiro de 2017 é chefe do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade/UFPeL. As áreas de atuação em pesquisa referem-se aos seguintes temas: ações afirmativas, patrimônio histórico material e imaterial, cul-

tura indígena e afro-brasileira, formação de professores de Artes, educação ambiental, recursos didáticos interdisciplinares e gráfica computacional. Endereço eletrônico: [rosemar.ufpel@gmail.com](mailto:rosemar.ufpel@gmail.com).

*Susana Riquelme Parra*

Magíster en Política y Gobierno. Administradora pública con mención en Ciencia Política. Analista de Estudios en la Dirección General de Análisis Institucional de la Universidad del Bío-Bío y colaboradora en investigación sobre Asuntos Públicos en la Maestría en Política y Gobierno de la Universidad de Concepción. Fue coordinadora del Programa de Interculturalidad Estudiantil “Kuykuytun” y de los Programas de Inclusión y Ciudadanía en la Universidad del Bío-Bío, donde también ha trabajado temas de retención estudiantil en el Programa de Tutores de la Dirección de Desarrollo Estudiantil así como de diversidad cultural y territorio, en el Centro de Estudios Urbano Regionales. En la Universidad de Concepción, ha desarrollado labores docentes en temáticas de interculturalidad, ciudadanía, diversidad y políticas públicas. En su tesis para alcanzar el grado de magíster analiza la diversidad cultural considerando todos los modelos educativos de las Universidades estatales chilenas, desde un enfoque decolonial, investigación que fue parte del Fondecyt Regular 2015 N° 1151158 “The Indigenous Rights Regime and the Chilean State: Future Scenarios”. Los actuales análisis institucionales que realiza se enmarcan en asuntos de diversidad estudiantil con enfoque en inclusión y equidad universitaria, competencias genéricas, comparaciones entre diferentes áreas institucionales, *benchmarking* orientado al ámbito regional y público de las universidades. Correo electrónico: [sriquemeparra@gmail.com](mailto:sriquemeparra@gmail.com).

*Tassiele Viebrantz Cassuriaga*

Acadêmica do Curso de Cinema e Audiovisual da UFPel. Bolsista do Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade da UFPel (Nuaad/CID) e técnica em Vestuário pelo IFSul Campus Pelotas, Visconde da Graça (2014). E-mail: [tassi.viebrantz@hotmail.com](mailto:tassi.viebrantz@hotmail.com).



Este libro ofrece un panorama del campo de Educación Superior, por, con y para pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, con especial atención a políticas y experiencias de inclusión y de colaboración intercultural. Sus capítulos examinan las experiencias de miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes al interior de algunas universidades “convencionales”, así como los casos de algunas universidades indígenas e interculturales en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua. Adicionalmente, incluye un estudio de alcance latinoamericano que analiza las principales tendencias en curso en este campo, las tensiones entre ellas y los desafíos que estas dinámicas plantean.

Los veinticinco capítulos que lo componen han sido especialmente escritos por cuarenta y cuatro colaboradores que forman parte de organizaciones sociales y universidades indígenas, interculturales y convencionales. Buena parte de ellos son miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes. Estos capítulos son versiones significativamente revisadas y ampliadas de las ponencias presentadas y discutidas en el 4º Coloquio y Taller Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos”, realizado del 4 al 6 de octubre de 2017 en la ciudad de Buenos Aires.

**UNTREF**  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE TRES DE FEBRERO



Secretaría de  
Políticas Universitarias

