

5to Coloquio y Taller Internacional

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes

Buenos Aires, UNTREF
24, 25 y 26 de octubre de 2018

MEMORIA DE PONENCIAS

UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



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



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

CIEA

Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados
UNTREF



ÍNDICE DE CONTENIDOS

<i>Colaboração intercultural nas experiências de acesso e permanência de indígenas à educação superior em mato grosso do sul: ambivalências, tensões e possibilidades</i>	10
Antonio Aguilera Urquiza y Valéria Calderoni Universidade Federal Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil	
<i>Acciones que promueven procesos de participación e interculturalidad en el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE</i>	21
Teresa L. Artieda, Laura L. Rosso y Adriana E. Luján Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina	
<i>Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia de Chaco: el proyecto EGRESADOS</i>	29
Camilo Ballena y Virginia Unamuno Centro de Investigación y Formación para la modalidad aborigen (CIFMA), Unidad de extensión El Sauzalito - Departamento de General Güemes, Chaco. Centro de estudios del Lenguaje en Sociedad, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) - CONICET. Zona urbana de El Sauzalito, Provincia de Chaco, Argentina.	
<i>Universidade Luterana do Brasil: experiências de colaboração intercultural e interinstitucional</i>	37
Iara Tatiana Bonin Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Brasil	
<i>Prácticas de EIB: Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo</i>	45
Cintia Carrió y Micaela Lorenzotti Universidad Nacional del Litoral (UNL) / CONICET, Santa Fe, Argentina	
<i>Parceria UCDB/UEMS: encontro intercultural com as diferenças indígenas</i>	55
Adir Casaro Nascimento y Beatriz dos Santos Landa Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) y Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Brasil	
<i>Universidad Ixil: indígena, comunitaria e intercultural</i>	61
Pablo Ceto Universidad Ixil, Guatemala	
<i>Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica</i>	69
Sofía Chacón Sánchez y Xinia Zúñiga Muñoz Universidad Estatal Educación a Distancia (UNED), Costa Rica	
<i>Estrategias pedagógicas para enfrentar las falencias de la enseñanza filosófica en la educación media con población indígena y afro del departamento del Cauca – Colombia</i>	79
Natalia Correa Yu'tjeng y Alejandra Paz Fernández Universidad del Cauca. Cauca, Popayán, Colombia	
<i>Servicio, investigación y aprendizajes desde el CISEN (UNSa). Reflexiones sobre un acercamiento duradero con comunidades andinas del noroeste de Argentina</i>	88
Ana de Anquín, Mabel Argañaraz, Ariel Durán, Álvaro Guaymás, Adelaida Jerez CISEN, Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina	
<i>Negros de instituição privada têm acesso às Cotas na UEL</i>	96
Maria Nilza da Silva Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil	
<i>Proyectos de investigación del Programa de Estudios de la Diversidad Cultural de la UNAM y participación comunitaria</i>	104
José del Val y Carolina Sánchez PUIC, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México	

<i>A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil</i>	113
Wagner Roberto do Amaral Universidade Estadual de Londrina (UEL). Paraná (PR), Brasil	
<i>O protagonismo dos movimentos negros e a democratização do ensino superior brasileiro</i>	123
<i>Joana Célia dos Passos</i> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Núcleo de Estudos Negros (NEN). Santa Catarina, Brasil	
<i>Etapas de relación entre la Universidad de Los Lagos y el pueblo mapuche williche: Desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones</i>	130
Amilcar Forno Universidad de los Lagos, Chile	
<i>Educação superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação indígena em contextos de avanços, conflitos e desafios nas políticas públicas</i>	138
Rita Gomes do Nascimento Ministerio de Educación del Brasil	
<i>Educación Superior e Interculturalidad en la Frontera Sur-sureste de México: Acciones Afirmativas de Vinculación entre Universidades Públicas y Universidades Interculturales</i>	146
Pablo Gómez Jiménez, Williams Ramírez Benito, José Bastiani Gómez y Flor Marina Bermúdez Urbina Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México	
<i>Repensando el Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios desde adentro y a través de sus bordes y fisuras: Evaluación de resultados obtenidos y nuevas estrategias de fortalecimiento tras cinco años de gestión</i>	155
Claudia Gotta y Nadia Ramirez Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina	
<i>Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales</i>	161
Beatriz Gualdieri y María José Vázquez Universidad Nacional de Luján (UNLu), Argentina	
<i>Experiencias de construcción curricular desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria con docentes guaraníes del norte argentino</i>	168
Silvia Hirsch Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), Argentina	
<i>Conocer para ejercer. Formación de Promotores Jurídicos Indígenas en Comunidades Indígenas Mapuche en la Patagonia Argentina</i>	175
Sonia Liliana Ivanoff, María Verónica Miranda y Daniel Leónidas Loncón Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Argentina	
<i>Experiencias y aprendizajes del Programa de Intercambio estudiantil IBERO-ISIA</i>	183
Eugenia Legorreta Maldonado y Sebastian Olvera Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México	
<i>Revitalizando los saberes ancestrales gunas mediante un curriculum intercultural: una experiencia de construcción colectiva entre la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) y el Congreso General Guna en Panamá</i>	190
Deidamia López y Violorio Ayarza Centro de Investigación sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI) de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). Ciudad de Panamá, Panamá	
<i>La Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke en la Educación Superior: experiencias y análisis</i>	200
Mirta Millán, Pamela Esther Degele y Edith Martínez Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke – Facso, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Olavarría, Buenos Aires, Argentina	

<i>Buen vivir y organizaciones regionales mexicanas. Miradas de la Diversidad</i>	207
<i>Mario Monroy y colaboradores</i>	
Instituto Intercultural Ñõño, México	
<i>Producción de materiales pedagógicos y didácticos en contextos de diversidad étnica. El caso de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca-Colombia</i>	216
Vicky Azucena Muelas y Yesica Alejandra Quina	
Universidad del Cauca. Cauca, Popayán, Colombia	
<i>A construção da disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como Espaço Intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira</i>	223
Fernanda Nogueira y Michele Barcelos Doebber	
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) y Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil	
<i>La experiencia de la UIMQROO en el desarrollo local y la gobernanza en comunidades de la zona maya de Quintana Roo, México</i>	233
Ildefonso Palemón y Oscar Lucan Parrao Rivero	
Universidad Maya de Quintana Roo (UIMQROO), México	
<i>Educación Inclusiva y Análisis Situacional de la Etnoeducación desde la Experiencia de Profesionalización de Etnoeducadores en el Departamento de Nariño</i>	238
Clara Esperanza Pedraza Goyeneche	
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia	
<i>Experiencias de colaboración intercultural de la UMK, en actividades de servicio, investigación y aprendizaje, con comunidades del pueblo Maya-Kaqchikel</i>	246
Vitalino Similox	
Universidad Maya Kaqchikel (UMK), Guatemala	
<i>Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca y Michoacán</i>	253
Erica Gozález Apodaca, Alma Patricia Soto Sánchez y Gustavo Corral Guillé	
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Atropología Social (CIESAS), México	
<i>Servicios, Colaboraciones y Experiencias producto del desarrollo del Concurso de Docentes Etnoeducadores Afrocolombianos</i>	263
Félix Suárez Reyes	
Universidad del Pacífico, Colombia	
<i>Tejidos y tejedores: un dialogo intercultural desde el sur</i>	271
Olga L. Sulca y Zulma Segura	
Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina	
<i>Hilando conocimientos de vida y re-existencia desde las normas naturales: cupos condición especial para indígenas Universidad del Valle Colombia</i>	279
Julio Cesar Tunubalá Yalanda y Maria Antonia Calambas Pillimue	
Universidad del Valle, Colombia Silvia Cauca, Resguardo del pueblo Misak, Colombia	
<i>Producción colaborativa de conocimientos e inter-aprendizajes interculturales en la experiencia del CEPINT (Universidad Nacional de Comahue)</i>	288
Cristina Valdez, Alejandra Rodríguez de Anca; Jorgelina Villarreal	
Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), Argentina	
<i>URACCAN y su Modelo de Gestión Institucional para la Colaboración Intercultural en Abya Yala</i>	296
Yuri Hamed Zapata Webb	
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa caribe Nicaraguense (URACCAN), Nicaragua	

5to Coloquio y Taller Internacional
Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.
Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes.
Sede Rectorado Centro. 24, 25 y 26 de octubre de 2018.

COLOQUIO - 1ra Jornada - Miércoles 24 de octubre

9 hs. Acreditaciones

10 hs. Apertura:

Pablo Jacovkis (Director CIEA, UNTREF, Argentina)
 Francisco Tamarit (Coordinador General CRES 2018, Argentina)
 Débora Ramos Torres (UNESCO-IESALC)

10:15 hs. Presentación del Programa y aspectos logísticos

Daniel Mato (UNTREF-CONICET, Argentina)

10:30 hs. Panel Inaugural – 1ra parte: La Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes en la 3ra. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018): Propuestas para el Plan de Acción

Francisco Tamarit (Coordinador General CRES 2018, Argentina)
 Débora Ramos Torres (UNESCO-IESALC)
 Maribel Mora Curriao (Directora Of. de Equidad e Inclusión. Universidad de Chile)
 Pablo Ceto (Rector Universidad Ixil, Guatemala)
 Anny Ocoró Loango (UNTREF-CONICET, Argentina)

Modera: Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina)

11:30 hs. Panel Inaugural – 2da parte: La Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes en la 3ra. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018): Propuestas para el Plan de Acción

Rita Gomes do Nascimento (Ministerio de Educación del Brasil)
 Yuri Zapata Webb (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua)
 Maria Nilza da Silva (Universidade Estadual de Londrina, Brasil)
 Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
 Daniel Mato (UNTREF-CONICET, Argentina)

Comentarios: Francisco Tamarit y Débora Ramos Torres

Modera: Anny Ocoró Loango (UNTREF-CONICET, Argentina)

12:45 hs. Presentación de la “Cátedra UNESCO Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina” y de la “Iniciativa para la erradicación del racismo en la Educación Superior”

13:00 hs. Pausa

15 hs. Presentación del libro *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural.*

15:15 hs. Panel 1 - Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes

Joana Célia dos Passos: “*O protagonismo dos movimentos negros e a democratização do ensino superior brasileiro*”. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Núcleo de Estudos Negros (NEN). Santa Catarina, **Brasil**.

Vitalino Similox: “*Experiencias de colaboración intercultural de la UMK, en actividades de servicio, investigación y aprendizaje, con comunidades del pueblo Maya-Kaqchikel*”. Universidad Maya Kaqchikel (UMK), Guatemala.

Teresa L. Artieda, Laura L. Rosso y Adriana E. Luján: **“Acciones que promueven procesos de participación e interculturalidad en el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE”**. Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), **Argentina**.

Wagner Roberto do Amaral: **“A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil”**. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Paraná (PR), **Brasil**.

José del Val y Carolina Sánchez: **“Proyectos de investigación del Programa de Estudios de la Diversidad Cultural de la UNAM y participación comunitaria”**. PUIC, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), **México**.

Moderador: Nadia Ramirez (Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina)

17:15 Pausa

17:45 Panel 2 - Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes

Fernanda Nogueira y Michele Barcelos Doebber: **“A construção da disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como Espaço Intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira”**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) y Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, **Brasil**.

Deidamia López y Violorio Ayarza: **“Revitalizando los saberes ancestrales gunas mediante un curriculum intercultural: una experiencia de construcción colectiva entre la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) y el Congreso General Guna en Panamá”**. Centro de Investigación sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI) de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). Ciudad de Panamá, **Panamá**.

Vicky Azucena Muelas y Yesica Alejandra Quina: **“Producción de materiales pedagógicos y didácticos en contextos de diversidad étnica. El caso de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca-Colombia”**. Universidad del Cauca. Cauca, Popayán, **Colombia**.

Cintia Carrió y Micaela Lorenzotti: **“Prácticas de EIB: Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo”**. Universidad Nacional del Litoral (UNL) / CONICET, Santa Fe, **Argentina**.

Camilo Ballena y Virginia Unamuno: **“Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia de Chaco: el proyecto EGRESADOS”**. Centro de Investigación y Formación para la modalidad aborígen (CIFMA), Unidad de extensión El Sauzalito - Departamento de General Güemes, Chaco. Centro de estudios del Lenguaje en Sociedad, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) - CONICET. Zona urbana de El Sauzalito, Provincia de Chaco, **Argentina**.

Claudia Gotta y Nadia Ramirez: **“Repensando el Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios desde adentro y a través de sus bordes y fisuras: Evaluación de resultados obtenidos y nuevas estrategias de fortalecimiento tras cinco años de gestión”**. Universidad Nacional de Rosario (UNR), **Argentina**.

Moderador: Daniel Loncón (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Argentina)

19:45 hs: Fin de la 1ra. Jornada

2da. Jornada - Jueves 25 de octubre - COLOQUIO

10 hs. Panel 3 - Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes

Antonio Aguilera Urquiza y Valéria Calderoni: **“Colaboração intercultural nas experiências de acesso e permanência de indígenas à educação superior em mato grosso do sul: ambivalências, tensões e possibilidades”**. Universidad Federal Mato Grosso do Sul (UFMS), **Brasil**.

Olga L. Sulca y Zulma Segura: "**Tejidos y tejedores: un dialogo intercultural desde el sur**". Universidad Nacional de Tucumán (UNT), **Argentina**.

Natalia Correa Yu'tjeng y Alejandra Paz Fernández: "**Estrategias pedagógicas para enfrentar las falencias de la enseñanza filosófica en la educación media con población indígena y afro del departamento del Cauca - Colombia**". Universidad del Cauca. Cauca, Popayán, **Colombia**.

Eugenia Legorreta Maldonado y Sebastian Olvera: "**Experiencias y aprendizajes del Programa de Intercambio estudiantil IBERO-ISIA**". Universidad Iberoamericana Ciudad de México, **México**.

Modera: Daniel Loncón (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Argentina)

11:20 hs. Panel 4 - Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes

Iara Tatiana Bonin y Roberto Liebgott: "**Universidade Luterana do Brasil: experiências de colaboração intercultural e inster institucional**". Universidad Luterana do Brasil (ULBRA), **Brasil**.

Cristina Valdez, Alejandra Rodríguez de Anca; Jorgelina Villarreal: "**Producción colaborativa de conocimientos e inter-aprendizajes interculturales en la experiencia del CEPINT (Universidad Nacional de Comahue)**". Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), **Argentina**.

Erica Gozález Apodaca, Alma Patricia Soto Sánchez y Gustavo Corral Guillé: "**Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca y Michoacán**". Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), **México**.

Sonia Liliana Ivanoff, María Verónica Miranda y Daniel Leónidas Loncón: "**Conocer para ejercer. Formación de Promotores Jurídicos Indígenas en Comunidades Indígenas Mapuche en la Patagonia Argentina**". Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), **Argentina**.

Modera: Beatriz Alor (Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina)

12:45 hs. Pausa

14:40 hs. Panel 5 - Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes

Félix Suárez Reyes: "**Servicios, Colaboraciones y Experiencias producto del desarrollo del Concurso de Docentes Etnoeducadores Afrocolombianos**". Universidad del Pacífico, **Colombia**.

Ana de Anquín, Mabel Argañaraz, Ariel Durán, Álvaro Guaymás, Adelaida Jerez: "Servicio, investigación y aprendizajes desde el CISEN (UNSa). Reflexiones sobre un acercamiento duradero con comunidades andinas del noroeste de Argentina". CISEN, Universidad Nacional de Salta UNSa, Argentina.

Amilcar Forno y Pilar Álvarez-Santullano: "**Etapas de relación entre la Universidad de Los Lagos y el pueblo mapuche williche: Desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones**". Universidad de los Lagos, **Chile**.

Ildefonso Palemón y Oscar Lucan Parrao Rivero: "**La experiencia de la UIMQROO en el desarrollo local y la gobernanza en comunidades de la zona maya de Quintana Roo, México**". Universidad Maya de Quintana Roo (UIMQROO), **México**.

Modera: Beatriz Alor (Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina)

16:00 hs. Panel 6 - Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes

Julio Cesar Tunubalá Yalanda y María Antonia Calambas Pillimue: "**Hilando conocimientos de vida y re-existencia desde las normas naturales: cupos condición especial para indígenas Universidad del Valle Colombia**". Universidad del Valle, Colombia Silvia Cauca, Resguardo del pueblo Misak, **Colombia**.

Mirta Millán, Pamela Esther Degele y Edith Martínez: "**La Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke en la Educación Superior: experiencias y análisis**". Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke – Facso, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Olavarría, Buenos Aires, **ARGENTINA**.

Adir Casaro Nascimento y Beatriz dos Santos Landa: "**Parceria UCDB/UEMS: encontro intercultural com as diferenças indígenas**". Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) y Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), **Brasil**.

Moderador: Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina)

17:20 hs. Pausa

17:50 Panel 7 - Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes

Beatriz Gualdieri y María José Vázquez: "**Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales**". Universidad Nacional de Luján (UNLu), **Argentina**.

Pablo Gómez Jiménez, Williams Ramírez Benito, José Bastiani Gómez y Flor Marina Bermúdez Urbina: "**Educación Superior e Interculturalidad en la Frontera Sur-sureste de México: Acciones Afirmativas de Vinculación entre Universidades Públicas y Universidades Interculturales**". Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), **México**.

Silvia Hirsch: "**Experiencias de construcción curricular desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria con docentes guaraníes del norte argentino**". Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), **Argentina**.

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche: "**Educación Inclusiva y Análisis Situacional de la Etnoeducación desde la Experiencia de Profesionalización de Etnoeducadores en el Departamento de Nariño**". Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), **Colombia**.

Moderador: Mayra Juárez (Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina)

19:30 hs. Comentarios finales

Anny Ocoró Loango, Álvaro Guaymás, Beatriz Alor, Daniel Loncón, Mayra Juárez y Daniel Mato

Nota aclaratoria:

Este año se dedicaron dos paneles al tratamiento del eje de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018, titulado *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Se dio lectura al Prefacio y a la sección de la Declaración de la CRES y luego se presentaron e intercambiaron ideas acerca de cómo llevar las recomendaciones atinentes a la temática.

Los panelistas que participaron de esos paneles también han presentado ponencias sobre el tema del 5to Coloquio ESIAL, a saber: experiencias concretas de colaboración intercultural entre instituciones de educación superior y organizaciones o comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en actividades de servicio, resolución de problemas, investigación y aprendizaje, recientes o actualmente en curso en América Latina.

COLABORAÇÃO INTERCULTURAL NAS EXPERIÊNCIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL: AMBIVALÊNCIAS, TENSÕES E POSSIBILIDADES

AGUILERA URQUIZA, Antonio H
hilarioaguilera@gmail.com (UFMS)
CALDERONI, Valéria A. M. O.
lela_13613@yahoo.com.br (SED)

Resumo: A colaboração intercultural nas experiências de acesso e a permanência de indígenas nas Instituições de Ensino Superior no estado de Mato Grosso do Sul tem sido marcada por ambivalências e possibilidades. Objetiva-se, com este texto, problematizar as motivações e os desafios de estudantes indígenas, quando buscam o acesso à educação nas universidades de maneira especial, quando se trata de acesso aos chamados cursos regulares e na pós-graduação. Trazemos para análise o debate acerca da necessidade de um aprimoramento das políticas públicas e ações interculturais colaborativas voltadas para os povos indígenas. A pesquisa é de caráter qualitativo, tendo como aporte teórico as contribuições dos estudos pós-coloniais e quanto aos procedimentos recorreremos a revisão bibliográfica, a análise documental, e algumas entrevistas semiestruturadas, assim como a experiência de convivência com indígenas na pós-graduação. Os dados consultados e as análises das narrativas de estudantes indígenas apontam para um aumento significativo deles nas IES, nos últimos 5 anos, após a efetivação da Lei Federal nº 12.711 (2012). Entendemos que essa demanda se configura como um outro mecanismo dos próprios povos originários que, em busca de sustentabilidade e alteridade, recorrem a educação superior como um espaço político de afirmação e minimização das desigualdades sociais. Neste sentido, os resultados nos indicam que as políticas de acesso e permanência precisam ser pautadas observando as condições diferenciadas desses sujeitos, para que estas não se traduzam em atos homogeneizadores, e acirrem ainda mais as desigualdades sociais construídas no bojo do projeto colonial. Sugerem também, que essas políticas criam tensões e a necessidade de reconceitualizar colonialismo, colonialidade vigente, como também a necessidade de redefinir a interculturalidade a partir de atos colaborativos, no cotidiano das IES.

Palavras-chave: estudantes indígenas; ambivalências; interculturalidade colaborativa; acesso; permanência;

O acesso e a permanência de indígenas nas Instituições de Ensino Superior, tensionadas pelas políticas para a educação escolar indígena em âmbito nacional, tem sido pautada por ambivalências, tensões e possibilidades, quando percebidas em uma perspectiva intercultural e decolonial. Sabemos que embora não sejam a maioria em termos numéricos como nos aponta o CENSO/IBGE (2010), os ocidentais mantêm o domínio concreto e simbólico sobre o espaço universitário, seus saberes são hegemônicos no currículo dos cursos regulares nas IES.

Para os estudantes indígenas, o espaço universitário tem sido um lugar hostil, fronteiro e ambivalente, visto que em muitas universidades se garantem o acesso, entretanto, não existe uma política de permanência, não consideram a diferença

desses povos, nem dialogam com os seus saberes¹. Em muitos cursos regulares, subalternizam, silenciam os indígenas e seus conhecimentos sob o argumento da universalidade do saber (europeu) e da suposta necessidade de cientificidade dos saberes, ambos construídos da colonização e da modernidade. O espaço universitário é uma construção da modernidade e segue ainda sustentado nos pilares modernos.

Neste texto partimos da leitura da diferença cultural como possibilidade de distanciarmos dos discursos, da suposta arrogância epistêmica de tolerância e inclusão. Esta leitura nos leva a questionar os processos e os discursos que subjazem e produzem a subalternização dos povos indígenas para analisar as políticas públicas e ações afirmativas voltadas para esses povos nas Instituições de Ensino Superior - IES.

Objetiva-se, problematizar as motivações e os desafios desses acadêmicos quando buscam o acesso à Educação Superior nas universidades de Mato Grosso do Sul, de maneira especial, quando se trata de acesso aos chamados cursos regulares, e não às licenciaturas específicas as quais oferecem acesso e permanência diferenciada para estudantes indígenas. Neste caso temos uma questão epistêmica importante, a política de educação intercultural que deveria existir em se tratando de um país hibridizado² culturalmente. Somos interculturais natos, "[...] o que exige uma postura epistemológica de compreensão da realidade como dinâmica e diversa, ou seja, nada está posto de antemão, os conceitos e práticas precisam estar profundamente ancoradas no diálogo entre culturas – diálogo intercultural (AGUILERA URQUIZA, NASCIMENTO, 2010, p. 49-50).

A pesquisa é de caráter qualitativa, entre alguns autores com os quais dialogamos para esta construção, em especial autores pós-coloniais como Bhabha (2003), Candau (2010), Mato (2009, 2010), Quijano (2005), Grosfoguel (2007), que nos permitem discussões e olhares investigativos outros, para assim termos ferramentas para compreender esta realidade ambivalente dos indígenas nas universidades.

Assim, apoiamos nosso estudo na Antropologia e na perspectiva da colonialidade³ do poder (QUIJANO, 2005), e nas concepções de interculturalidade (CANDAU, 2010) e colaboração intercultural (MATO, 2017), para entender as relações culturais existentes nas universidades brasileiras. Quanto aos procedimentos recorreremos a revisão bibliográfica, a análise documental, e a

¹ Neste texto fazemos referência a saber e conhecimento como sinônimo, entendemos com Mato (2009), que não há hierarquia entre saber e conhecimento, mas sim um processo histórico que desqualificou um determinado conhecimento, e que ainda se faz presente como uma herança colonial, a colonialidade do saber.

² Hibridismo não deve ser associado a mestiçagem. Com Bhabha (2003) entendemos como conceitos com sentidos distintos. Entendemos que o hibridismo das identidades sociais num contexto (pós)colonial culturalmente tão rico e nuançado como nosso, não é apenas um instrumento de ruptura com a "unidade" cultural do colonizador, mas uma forma de resistência ao discurso do colonizador e uma possibilidade de construção identitária outra.

³ O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO TORRES, 2007, p.131).

entrevistas semiestruturadas e conversas não formais, assim como a convivência com indígenas na pós-graduação, especialmente na UFMS.

Neste caminho investigativo nos propusemos a levantar algumas problematizações que vêm de um dos traços mais inquietantes da contemporaneidade, qual seja, nossas relações com povos de cultura diferente, visto que há uma dificuldade em lidar com a alteridade, ou seja, com esse “outro” radicalmente diferente do “nós”.

Ao constatarmos um aumento significativo de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Mato Grosso do Sul nos últimos anos, entendemos que essa demanda se configura como um mecanismo dos próprios povos originários que, em busca de sustentabilidade e alteridade, procuram caminhos outros, e assim, recorrem à educação superior como um espaço político de afirmação identitária e minimização das desigualdades sociais.

Estas são algumas questões inquietantes que propomos neste artigo, as quais mobilizaram todo esse caminho investigativo, e ao longo da escrita nos colocam em uma tensão constante, pois as questões epistêmicas exigem uma ressignificação, cria-nos olhares outros, para um exercício de deslocamento epistemológico.

A construção da diferença e o acesso e permanência de indígenas na educação superior

Com os olhares redirecionados por estes autores pós-coloniais⁴ lançamos uma mirada de estranhamento e desnaturalização para a construção da diferença cultural em relação aos ocidentais e os povos colonizados, procurando entender a produção da hegemonia cultural, enxergando-a como consequência das relações de poder, ser e saber, por perceber que essa perspectiva nos possibilita a compreensão de que a “[...] diferença é sempre um processo relacional”. E, como nos afirma Macedo (2006, p. 348), “É deste processo relacional que surgiu o “sistema-mundo moderno/colonial”, ou “sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno/capitalista/colonial/patriarcal”, que Grosfoguel (2007, p. 113), nos provoca a pensar”.

Aliadas à modernidade e a colonialidade se auto representaram e para além de auto representação, construíram, inventaram o outro a partir das categorias e interesses de sua cultura. E essa construção da diferença cultural inventada pelos colonizadores segue pautando as relações interculturais nas IES com forte tradição colonial e eurocêntrica. As implicações, segundo Mato (2009, p. 31),

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afrodescendientes en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la “invisibilización” de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general, como respecto de variables económicas y sociales significativas cruzadas con identificaciones étnicas y/o raciales.

Por outro lado, o entendimento de diferença cultural de Bhabha (2003), coloca em xeque a autoridade da cultura que enuncia e estabelece sistemas de identificação e diferenciação. O autor questiona a noção de diversidade cultural

⁴ A perspectiva pós-colonial rejeita as tradições sociológicas do subdesenvolvimento, ao contrário, busca revisar os discursos ideológicos modernos que estabeleceram entre o Primeiro Mundo e o Terceiro Mundo uma relação binária de oposição, criando a diferença colonial (BHABHA, 2003).

como uma herança das tradições colonialistas e relativistas, estabelecendo uma relevante distinção entre diversidade e diferença.

Segundo Silva (2007, p. 127), a análise pós-colonial se une também a outras, “[...] para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio”. Para o mesmo autor, no projeto epistemológico colonial, “o conhecimento do Outro e da terra era, pois, central aos objetivos de conquista dos poderes coloniais”. Segue argumentando, “O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica” (SILVA, 2007, p.128), gerando um dos impeditivos de termos relações interculturais nas IES pautadas pela alteridade.

A diferença cultural no processo histórico de colonização brasileira, se fez colonial instituindo a subalternização dos povos indígenas, e, a condição subalterna a que estes povos foram colocados reforça o etnocentrismo nas universidades, seguimos ambivalentes, ou seja, discursamos que respeitamos a diferença dos povos indígenas e negamos, subalternizamos ou silenciemos seus saberes nos espaços acadêmicos. Vivemos em uma tensão constante nesta região do país.

No estado de Mato Grosso do Sul, segundo informações das próprias universidades, há cerca de 1000 estudantes indígenas de várias etnias, mas especialmente Terena e Guarani (Kaiowá e Nandeva) que atualmente estão cursando a educação superior, com destaque para a UCDB, UEMS, UFGD e UFMS, em todos os cursos. Refletir sobre os motivos que levam os indígenas a buscar a educação superior, instiga-nos a pensar sobre as questões que envolvem o acesso e a permanências destes acadêmicos nos cursos regulares nas IES. Problematizamos as motivações e os desafios desses acadêmicos quando buscam o acesso à educação nas universidades de maneira especial, quando se trata de acesso aos chamados cursos regulares, e não apenas nos cursos de licenciatura.

A chegada dos estudantes indígenas nas universidades em Mato Grosso do Sul, como em todo país, vem se tornando possível graças ao protagonismo dos movimentos indígenas e indigenista, os quais têm demandado políticas de acesso, assim como de permanência, com ênfase para a recente conquista da “bolsa permanência” específica para alunos/as indígenas e quilombolas. Foi em um primeiro momento para suprir a necessidade de professores indígenas em “cursos específicos” direcionados para a Educação Escolar Indígena, criou-se também um novo mecanismo de luta, o acesso aos cursos de licenciaturas e posteriormente aos cursos regulares.

O acesso e a permanência às IES por parte dos povos indígenas são questões complexas, pois exigem mudanças estruturais desde a educação básica a universitária. Trata-se de um modelo de construção sustentado nos pilares da modernidade, entretanto, a presença de indígenas nas universidades, nos leva a pensar sobre as políticas curriculares vigentes.

Nos últimos dez anos, a respeito das propostas de educação superior, advindas do protagonismo indígena, certamente alguns documentos são mais relevantes, como é o caso da Lei Federal nº 12.711, de 2012, que institui a política de cotas para negos e indígenas em todas as Universidades Federais do Brasil. Outros dois documentos significativos vieram da I e da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. A I CONEEI, realizada em Luziânia, Goiás, em 2009, sob a responsabilidade do MEC, em parceria com a Fundação Nacional do Índio, FUNAI e o Conselho Nacional de Secretários de Educação

(CONSED), trata pela primeira vez, da temática, então inédita para o movimento indígena, da presença de indígenas nas universidades do país. No referido documento, na Parte 3, letra E – Das modalidades de ensino na Educação Escolar Indígena, deparamos com um total de 10 recomendações relativas ao tema da educação superior.

Também na II CONEEI, realizada em Brasília, em março de 2018, também aparece com destaque, no documento final, a temática da presença de indígenas na educação superior. Das 25 proposições finais, pelo menos 5 delas tratam direta e/ou indiretamente, desta temática, sendo a de nº 15 que trata das Licenciaturas Interculturais e a de nº 14, as mais importantes. Segue abaixo a formulação dessa última:

Que a União, estados e municípios, por meio de seus respectivos órgãos de fomento, criem, mantenham e aperfeiçoem programas, com fomento específico e bolsas, para que as universidades, institutos federais e demais Instituições de Ensino Superior garantam a oferta de cursos de graduação (presencial, alternância e EaD) e pós-graduação (Lato e Stricto Sensu) em cursos acadêmicos e profissionais, específicos e interculturais para os povos indígenas, nas diferentes áreas de conhecimento, conforme demanda dos povos indígenas e a partir de consulta prévia às comunidades, seguindo a Convenção 169 da OIT (MEC, II CONEEI, 2018).

Quanto a política de acesso, Mato Grosso do Sul foi o primeiro estado a ofertar vagas especificamente para indígenas, pela implantação da política de cotas através da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que tem cotas para estudantes indígenas, estabelecidas por lei, o que não quer dizer que tenha, eventualmente, outras iniciativas idênticas. Em decorrência da Lei 2.589 de 26 de dezembro de 2002, que definiu um percentual de 10% das vagas em todos os cursos regulares, inclui-se também um programa de bolsa de permanência do Governo de Mato Grosso do Sul.

Alguns programas governamentais, bem como ações específicas das IES tanto públicas como privadas, buscam dar assistência no sentido de manter a permanência desses universitários. Os programas: Programa Vale Universidade Indígena, Programa Bolsa Permanência, destinam-se ao apoio a moradia e alimentação. O Programa Rede de Saberes⁵ busca trazer um apoio pedagógico buscando auxiliá-los nas atividades acadêmicas, acaba também promovendo a socialização e o aprendizado coletivo, como poderemos refletir com a fala dos entrevistados.

Nos espaços acadêmicos, as ações afirmativas (políticas e ações específicas) realizadas nos cursos regulares das IES em MS ainda não são suficientes para minimizar as dificuldades, tanto no respeito a alteridade de sua cultura, língua e saberes, quanto no âmbito econômico que muitos têm que se sustentar e viabilizar sua estada na universidade, entre outras enfrentadas por estes acadêmicos investigados.

Presença de indígenas nas IES: tensões, ambivalências e possibilidades

Quanto à produção de dados, além da pesquisa bibliográfica e a experiência de convivência com estes estudantes indígenas, recorreremos à técnica de entrevistas, no formato de uma “roda-de-conversa”. Participaram estudantes

⁵ Sobre esse tema, ver AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013.

indígenas da UCDB e UFMS (Campo Grande e Aquidauana) sendo a maior parte da etnia Terena, com a exceção de um estudante da etnia Bororo e outro da etnia Kadiwéu. Todos eles frequentadores de cursos universitários comuns, ou seja, não específicos. Através da técnica de entrevista semiestruturada, foram construídos momentos de conversa “quase informal”, a partir de um roteiro mínimo, buscando a percepção desses sujeitos acerca de suas presenças na universidade e o que isto tem gerado de impacto e de significação, para eles e para seus respectivos povos.

Os estudantes indígenas foram unânimes em afirmar que vivenciam todas as formas de dificuldades, pois encontram-se em constantes tensões, conflitos, ambivalências na educação superior. Conforme relata Pedro⁶ (etnia terena, UFMS/campos Aquidauana, 2017) ao perguntamos se haveria por parte das universidades uma política de inclusão das diferenças culturais dos povos indígenas, começa relatando questões estruturais, mas também trata da falta de colaboração intercultural.

Em Aquidauana tem o Rede de Saberes; mas não tem transporte; não tem restaurante universitário; os funcionários não estão preparados para dialogar com indígenas, há muito preconceito; é uma região em que predomina os ruralistas e o embate é grande. No caso da logística o Rede de Saberes é um apoio, porque tem sala com equipamentos para uso dos estudantes indígenas. Precisa de uma logística para acolher, um lugar que ampare os jovens indígenas com **questões básicas**: onde está a sala; e com as **questões maiores**: como conseguir uma bolsa; verificar as notas das disciplinas.

Notamos que no depoimento o estudante fala dos preconceitos do entorno e que são reproduzidos dentro da universidade e que esta, por outro lado, deixa a desejar por não propor um espaço colaborativo. Jéssica (UFMS/Campo Grande) reflete sua mudança de universidade, pois foi transferida do curso de Farmácia da UCDB para a UFMS, e ao refletir sobre o seu deslocamento do espaço universitário, no diz:

Lá na UCDB com o Rede de Saberes, havia monitoria, xérox, espaço de convivência; conhecia muita gente. Aqui na UFMS não tem nada disso; os indígenas não se assumem, devido ao preconceito. A UFMS não tem política de inclusão das diferenças culturais dos povos indígenas.

Conforme a fala dessa estudante, na UCDB (Universidade particular-comunitária), ainda havia espaços colaborativos e de acolhida diferenciada dos estudantes indígenas, porém, na UFMS de Campo Grande, eles se sentem mais um em meio à realidade de discriminação e falta de enfrentamento das diferenças e dos conhecimentos que esses povos trazem para a educação superior. Assim, constatamos que algumas ações afirmativas são realizadas nas IES no estado de Mato Grosso do Sul, mas ainda não são suficientes para minimizar as dificuldades enfrentadas por estes estudantes. Nesses depoimentos, a maioria afirma que há uma dificuldade até mesmo de acesso à universidade, como afirmado por Carla (etnia terena, 2017), quando perguntada sobre como ocorria a política específica para o acesso dos povos indígenas na universidade, esta relatou:

Meu acesso à informação sobre as políticas específicas se deu através do meu pai e dos professores do ensino médio na aldeia. Cheguei na universidade totalmente perdida, e somente ano passado fui saber sobre o Rede de Saberes. Mas percebi o preconceito, já foi logo de cara, pois, quando fiz entrevista para bolsa na

⁶ Nomes fictícios para preservar a identidades dos sujeitos entrevistados.

universidade pelo fato do meu pai ser líder de uma retomada, o preconceito a pareceu na fala da funcionária que me disse: “**índio não tem terra mesmo**”! A funcionária foi logo falando, mostrando seu preconceito. Então desisti de fazer a inscrição para a bolsa da universidade. Não tive nenhum apoio, nem informação do que fazer. Hoje percebo que os estudantes precisam mostrar a cara e não aceitar o preconceito.

São falas contundentes, em que o preconceito se encontra até mesmo na relação entre técnicos da Universidade. Sobre os desafios para a sua permanência na Educação Superior, constatamos que esta se traduz em uma constante tensão devido à forma que estes vivenciam o cotidiano acadêmico, ao se depararem com o desafio de conviver em um espaço que ainda é hostil e hegemonicamente ocidental. Sobre esse contexto, Celma (Terena 2017), diz:

Vim da UCDB porque fiquei de DP em uma matéria e não teria condições de pagar. Como houve a possibilidade, fiz a transferência para a UFMS, pensando que iria encontrar a mesma experiência da UCDB: uma sala, xerox, computadores, monitoria, etc. Os veteranos (não-indígenas) fazem a monitoria para com os indígenas – uma política do Programa Rede de Saberes. A dificuldade aqui é não ter um lugar para estudar. Tem as salas da biblioteca, mas é muito disputada. **É legal ter um espaço como na UCDB**⁷. Nesse ano é que começamos a nos encontrar e reunir. Um aspecto positivo da UFMS é o preço de R\$2,50 para o almoço, sendo possível ficar aqui todo o dia. Facilita quando os professores enviam os textos em PDF, ao invés de deixar na xérox.

Mônica (estudante Terena, 2017), observa também que além “[...] da dificuldade financeira, para conseguir livros e xérox para estudar”, há a questão da segunda língua, pois segunda ela, “Não sou 100% falante da língua, mas tenho colegas que possuem muita dificuldade com a língua portuguesa: têm que traduzir de uma língua para a outra”. Para Gerson (estudante Terena, 2017), “O mais difícil para a permanência é toda a falta de apoio: acesso à internet, a livros, transporte, alimentação, hospedagem, material didático; pois não tenho renda para comprar, nem xérox”.

Também foram entrevistados estudantes indígenas da pós-graduação (mestrado em antropologia da UFMS). Alberto (etnia Kadiwéu, 2017), chama a atenção para a inadequação de uma política específica para os indígenas, que acaba por lhes negar o direito à efetiva permanência da universidade. Assim afirma:

Precisa ter uma **sala específica para indígenas na UFMS**. Em Aquidauana tem uma sala do Rede de Saberes. Quando cheguei na UFMS eu me perdia nos corredores. Em relação aos livros, temos acesso on-line. Atualmente estamos “de favor” no alojamento da UFMS (SEDFOR); mas às vezes, tem semana que ficamos sem alojamento. Esse alojamento é fundamental para os indígenas.

Aqui, no caso específico dos estudantes indígenas da pós-graduação, fazemos rapidamente uma análise da trajetória de dois indígenas do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFMS. Percebe-se que a permanência desses estudantes no programa de mestrado, apesar dos inúmeros obstáculos que enfrentam para frequentar as aulas, como dificuldade de deslocamento de suas aldeias até a Universidade, que só é possível mediante a um duplo pertencimento acadêmico e étnico, ou seja, diante da grande vontade de ampliar

⁷ A estudante faz referências as políticas do Programa Rede de Saberes, há mais de 10 anos apoiando a permanência de indígenas da educação superior.

seus conhecimentos na Academia e poderem repassar esses conhecimentos acadêmicos para suas comunidades, fazendo com que superem qualquer obstáculo. Um dos primeiros obstáculos e que interfere na apreensão dos conteúdos, é a questão do domínio da língua hegemônica. Por serem falantes da língua indígena, acabam tendo um pouco mais de dificuldade na compreensão de determinados conceitos acadêmicos, mas não impede que a troca de experiências entre os discentes e os docentes contribua para superar a fronteira linguística.

É possível perceber que as experiências, trajetórias e relações que passam a estabelecer entre universidade e a cultura de seus grupos étnicos são enriquecedoras não só para os indígenas discentes, mas para toda a comunidade acadêmica, pois a troca de experiência dentro de sala de aula é engrandecedora para todos. Sabemos, por eles, também, o quanto essas experiências impactam positivamente suas comunidades de origem, a ponto de um desses estudantes de pós-graduação, recentemente ter sido eleito vice cacique de uma das aldeias mais tradicionais do Estado.

Por outro lado, o ingresso dos indígenas no espaço universitário torna-se desafiador e até mesmo constrangedor devido às suas condições materiais e financeiras, as quais, dificultam garantir sua plena permanência na universidade, levando mesmo à desmotivação, o que poderia ser amenizado com apoio institucional como: garantia de dormitório, alimentação e transporte no período em que necessitam vir para a universidade para cumprir os créditos obrigatórios.

O pertencimento acadêmico e étnico fortalece o relacionamento com a comunidade indígena, potencializando o orgulho e a autoafirmação étnica pelo estudante indígena no ambiente universitário, levando-os a continuar estudando e adquirindo mais conhecimento.

Por outro lado, o tema do preconceito é recorrente, tanto nos espaços de graduação, como da pós-graduação. Zilda (etnia terena, 2017), chama a atenção para o preconceito ainda vigente no espaço universitário, que acaba em muitos casos dificultando a permanência na educação superior. Segundo ela, "o desafio da permanência é o preconceito; atualmente não acontece de forma explícita e oral, mas uma discriminação sutil: em um olhar, em não fazer trabalho junto, etc. Mudaram as formas de expressão, mas o preconceito continua".

Para a maioria dos entrevistados não há nas IES um currículo que possa minimamente acolher os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, ou que tenha uma prática de colaboração na perspectiva intercultural, conforme podemos perceber nos dizeres de Zilda (2017),

Os cursos de graduação não tratam da temática indígena. No curso de enfermagem havia uma disciplina sobre saúde indígena, enquanto política pública, mas nada sobre tradições, rituais, etc. Somente medicina ocidental e nenhuma menção à realidade/tradição indígena.

Talvez esteja aqui a principal dificuldade, qual seja: não se trata apenas de criar espaços físicos, mas de criar espaços epistêmicos, transformar o currículo dos cursos para que possam acolher outras formas de conhecimento, outras epistemes, as diferenças culturais concretas, presentes nas pessoas indígenas. A simples reprodução do currículo tradicional e hegemônico, cientificista e regulador nas universidades, segue dificultando a presença e atuação de sujeitos culturais diferente, a pluralidade de pertencimentos que definem jeitos de ser e de pensar.

Assim, no espaço universitário, pode ser esta uma possibilidade de emancipação das diferenças em um contexto colonizador, pois, que por mais etnocêntrico que seja este contexto universitário não tem poder para eliminar as diferenças, mesmo que a considere como cultura subalterna e as coloque às margens.

Uma possibilidade para que a interculturalidade e a colaboração intercultural aconteçam no espaço universitário é necessário 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] (as) interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade (MATO, 2010, p. 4).

Nas falas é possível perceber que as universidades seguem construindo e reproduzindo um currículo colonizador e etnocêntrico, e a negação dos conhecimentos indígenas ocorre através do silenciamento e da não inclusão nas práticas cotidianas, da imposição do padrão hegemônico que seguem sustentada na colonialidade e a geopolítica do conhecimento.

Algo, no entanto, é certo, com a presença de estudantes indígenas nas universidades, estas estão sendo provocadas e tensionadas a construir políticas públicas favoráveis às demandas deste grupo étnico, assim terão que repensar o modo como vêm respondendo a esta demanda. Há necessidade de se criar políticas e programas em que a interculturalidade possa pautar as ações pedagógicas no cotidiano das IES, podendo, inclusive, no repensar dos modelos de currículos tradicionais.

Considerações finais para terminar este agora

Este caminho investigativo teve como objetivo apontar algumas ambivalências, tensões e possibilidades quanto ao acesso e a permanência dos indígenas as universidades. Baseados em autores pós-coloniais para refletir essa realidade e, sobretudo, os depoimentos dos indígenas parecem nos indicar que persistem a forma deles de resistir, resignificar e traduzir seus saberes. Percebemos que se firma um grupo cada vez mais ativo de lideranças, e especialmente de estudantes indígenas que buscam cada vez mais se engajar no processo de apropriação indígena dos espaços universitários. Os dizeres dos indígenas são contundentes ao observar os grandes desafios que hoje enfrentam, destacam os de ordem econômica, epistêmica e cultural. A universidade também se depara com a luta pela decolonialidade protagonizadas por sujeitos epistêmicos.

Assim, a colonialidade do poder domina no currículo e nas relações sociais e culturais na universidade, contribuindo para manter formas coloniais de dominação, reafirmando o "sistema-mundo capitalista moderno/colonial" apontado por Grosfoguel (2008). Segue a forma hegemônica de saberes, seguem silenciando as possibilidades de inclui as epistemologias indígenas, pois "[...] são poucas e pontuais as orientações ministeriais quanto à ancoragem epistêmica desses cursos" (CALDERONI, 2016, p. 161).

Observamos com as falas dos entrevistados que não há por parte das IES uma significativa troca de saberes que possibilite a interculturalidade. Acreditamos na educação superior na perspectiva da interculturalidade, pois esta pode contribuir

para que os acadêmicos indígenas possam compreender melhor a situação e os desafios de suas comunidades hoje. Para diminuir os efeitos do colonialismo e enfrentar o preconceito seria oportuno a inclusão dos saberes indígenas nas matrizes curriculares das IES.

Podemos considerar que a presença dos indígenas (sujeitos epistêmicos) e sua diferença na universidade pode criar condições, para o estabelecimento de um processo de revisão, possibilitando um processo decolonial onde faça surgir os conflitos, ambivalências e negociações epistêmicas, pondo em evidência as diferenças, que permitirá a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica.

Referências Bibliográficas:

AGUILERA URQUIZA e NASCIMENTO – **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

AGUILERA URQUIZA, A. H; NASCIMENTO, Adir C. **REDE DE SABERES - Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**. 01. ed. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. v. 01. 86 p.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRAND, Antonio, Jacó; CALDERONI, Valéria, A.M.O. **Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 85-97, Jan/Abr 2012. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org . Acessado em: 25/09/2017.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na Escola Indígena Nandejara da aldeia Te'yikue, Caarapó/MS**. 305f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

CANDAU, Vera Maria; Russo, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. In: Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, janeiro-abril, 2010, (p. 151-169).

GROSFOGUEL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais**. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MATO, Daniel. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. In: MATO, Daniel (Coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina**. México: Colección Cuadernos Interculturales/Calle, 2009.

_____. **Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community.** In: Bulletin IESALC REPORTS ON RIGHER EDUCATION. n. 201; p. 01-07, Janeiro, 2010. Disponível: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista. Acessado em: 30/09/2017.

_____. Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: Aprendizajes y articulaciones más allá de la Academia. **Rev. Lasaforum summer**. 2017: volume XLVIII: ISSUE 3.

MEC. II CONEEI. Brasília, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org.) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed., 11^a REIMP.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

5to Coloquio Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

ACCIONES QUE PROMUEVEN PROCESOS DE PARTICIPACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN EL PROGRAMA PUEBLOS INDÍGENAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

Autoras:

Teresa L. Artieda, Laura L. Rosso y Adriana E. Luján

Universidad Nacional del Nordeste

Correo electrónico: pueblos.indigenas.unne@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es el de describir y reflexionar acerca de las acciones que desarrollamos en el Programa Pueblos Indígenas de la UNNE, en relación con los procesos de participación e interculturalidad que demanda la inclusión de estos pueblos en las Universidades convencionales. Se trata de un Programa que lleva siete años de implementación y cuya línea central, aunque no excluyente, es la inclusión, permanencia y egreso de indígenas en el grado universitario. Desde su origen se propone aportar al cumplimiento del derecho a la participación indígena en los asuntos que los involucran, así como producir transformaciones al interior de la institución que promuevan actitudes de respeto y valoración hacia sus culturas junto con modos colaborativos de producción y circulación de conocimientos que convoquen a diálogos interculturales.

Las acciones que llevamos a cabo con el propósito señalado se explican en relación con las características de la institución en la que trabajamos, el escenario étnico-político provincial y la fase actual de la historia de relaciones interétnicas entre Estado argentino y pueblos indígenas.

En esta presentación nos interesa exponer iniciativas vinculadas a la participación y a los procesos de interculturalidad desarrolladas desde 2014: la activación de mecanismos institucionales de participación indígena, la integración de estudiantes indígenas avanzados como tutores pares, la búsqueda de articulaciones con investigadores y extensionistas que trabajan con pueblos indígenas, el diseño e implementación de un trayecto de formación orientada con participación de sabios de estos pueblos en el equipo docente.

Introducción

La Universidad Nacional del Nordeste es una universidad regional, se ubica en las provincias de Chaco y Corrientes de Argentina. En ambas provincias habitan indígenas, en Chaco los Pueblos Moqoit, Wichí y Moqoit mayoritariamente y otros en menor proporción, representan el 3,9% (1.048036/ 41.304) de la población total; en Corrientes los Guaraníes el 0,5% del total de población (985.130/5129) según datos oficiales¹. La población indígena es la que presenta los indicadores sociales más bajos, en Chaco por ejemplo, la tasa de analfabetismo de este grupo es del 14,3% - la de la población total

¹ Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado en 2010 por el INDEC.

es del 5,5% -, sólo el 2,5% de la población indígena, mayor de 20 años, ha completado el nivel superior y el 1,9% tiene el nivel superior incompleto²; tales resultan algunos indicadores de los procesos de expoliación y exclusión sufridos por estos pueblos³ (Rosso, Luján, Soto y Vilte, 2018).

En ese escenario complejo la UNNE, en 2011, inicia la implementación del Programa Pueblos Indígenas, se trata de una política institucional que busca aportar a la concreción de derechos indígenas consagrados en convenios internacionales y leyes nacionales, tales como el derecho a la educación superior, a su participación en programas que les conciernen y a la educación intercultural⁴.

Dicha definición orientó decisiones que apoyan el ingreso, la permanencia y egreso de los indígenas. Un recurso a través del que se instrumenta esta política lo constituye el otorgamiento de becas que buscan cubrir las necesidades materiales de los estudiantes; y otro medio lo constituyen el apoyo pedagógico y orientación a través de tutorías.

No se dispone de estadísticas específicas sobre matrícula universitaria indígena ya que ambas provincias existen dos universidades estatales y un número importante de universidades privadas⁵, aunque sí se puede dar cuenta de la información generada por el PPI; en el año 2011 cuando inicia su implementación en la UNNE se habían identificado como indígenas alrededor de 17 alumnos qom, que cursaban estudios universitarios de grado, en 2018 la matrícula es de 55 estudiantes quienes pertenecen a los Pueblos Qom, Wichí, Aymará y Moqoít, en 2017 se graduaron una moqoít, una wichí y un qom; y otro grupo de estudiantes se encuentra en instancias finales de sus carreras.

El apoyo al ingreso, la permanencia y egreso resulta la principal línea de acción del programa, además tiene como tareas el desarrollo de un conjunto de acciones que responden a una perspectiva integral de lo que la Universidad está en condiciones de llevar a cabo según sus funciones de docencia, investigación y extensión.

En este marco define otras cuatro líneas de acción:

- ✓ la primera refiere a ofrecer propuestas de formación y capacitación en servicio a docentes indígenas de la provincia del Chaco;
- ✓ la segunda busca capacitar a docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE a través de espacios de estudio y de reflexión sobre culturas indígenas del Chaco, educación superior e interculturalidad;
- ✓ la tercera se propone alentar el diseño y desarrollo de proyectos de extensión en función de las demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región;

² INDEC (2010) Censo Nacional de Hogares y Población. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id_tema_3=99

³ La tasa de ocupación de la población total de la provincia es de 57,5% y en indígenas alcanza solo en 46,2%. Datos tomados de INDEC (2010) Censo Nacional de Hogares y Población. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id_tema_3=99

⁴ Universidad Nacional del Nordeste. Resolución No.733/10 C.S.

⁵ Existen dos universidades estatales públicas y un número importante de universidades privadas.

- ✓ la cuarta, busca promover y consolidar equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre Pueblos Indígenas educación, lenguas, salud, derechos, vivienda, medio ambiente, entre otros temas prioritarios.⁶

Mecanismos institucionales de participación indígena

Para iniciar el desarrollo sobre este tema, tomamos como punto de partida el 2014, porque es el año en que la comisión asesora compuesta por referentes de los tres Pueblos Indígenas del Chaco adquirieron reconocimiento institucional a través de una resolución del Consejo Superior, la que además determinó sus funciones (Resol No.1361/14). Dicha comisión tiene en la letra, alcances consultivos.

Sin embargo, identificamos que los siguientes resultan los contextos instituciones en los que se viene dando la participación indígena:

- a) los que tienen que ver con toma de decisiones. Por ejemplo, en la comisión de becas, allí se analiza el otorgamiento y el mantenimiento de esta ayuda;
- b) los relativos a la mediación entre el PPI y las comunidades indígenas. Una actividad realizada en este contexto es la participación de los referentes en jornadas de difusión sobre becas y tutorías del PPI en escuelas y comunidades indígenas.
- c) los que aluden a espacios de diálogos con diversos actores de la universidad (docentes, funcionarios, investigadores, extensionistas);
- e) los relativos al asesoramiento a la universidad ante demandas de organizaciones y referentes indígenas diversos (Artieda, *et.al.*:2017)⁷.

En esta ocasión compartimos análisis de algunos de los procesos surgidos del contexto c). Desde la coordinación del PPI nos propusimos buscar articulaciones entre indígenas e investigadores y extensionistas que trabajan con/para Pueblos Indígenas. Desde 2016 en adelante hemos propiciando diálogos entre estos actores procurando la participación plena de cada sector. Al tiempo que, buscamos dar un paso elemental para el trabajo, el encuentro y la escucha de los equipos universitarios involucrados, la indagación de puntos en común y la proyección de actividades conjuntas a partir de consensos (Rosso, 2016:11).

Para alcanzar tales metas se organizaron actividades, una se llamó Primeras Jornadas “Pueblos Indígenas y Universidad. Diálogos posibles desde la investigación y la extensión” en 2016 y la otra Taller “Universidad e Interculturalidad: Propuestas de Investigación y Extensión” 2017. En ambas el Dr. Daniel Mato nos acompañó, dictando dos conferencias y co-coordinando grupos de trabajo.

⁶ UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE. Resolución No.733/10 de Consejo Directivo, Corrientes, 2010.

⁷ Finalmente identificamos otros dos ámbitos, que se desarrollaron conforme fue avanzando la implementación del PPI: la intervención en espacios de diálogo sobre las culturas indígenas entre estudiantes y docentes; las instancias iniciales de reflexión y escritura compartida entre miembros de la comisión asesora y responsables no indígenas del PPI.

Creemos que objetivos se lograron en diverso grado, menciono aquí la publicación de un libro digital que contiene dos conferencias del Dr. Mato, resúmenes de proyectos desarrollados por grupos de extensión e investigación y las conclusiones de las jornadas. Propuestas de cambios en la modalidad del trabajo extensión con Pueblos Indígenas. Ideas para difundir y estimular la investigación sobre estos pueblos y diversas temáticas vinculadas, buscando aumentar en la institución los grupos, las publicaciones y el impacto de sus trabajos.

Otra fue una propuesta de formación modalizada que tomó forma en una Diplomatura, propuesta sobre al que me detendré. Se trata una Diplomatura de Extensión titulada “Pueblos Indígenas e Interculturalidad”. En las actividades de intercambio ya referidas, se reconocieron fortalezas de la institución en relación a trabajo con Pueblos Indígenas, se alcanzó un consenso sobre la existencia de una significativa trayectoria de trabajo en investigación y extensión, se pensó en las necesidades de formación que sobre la temática tiene la región en la que se encuentra esta universidad.

Necesidades que consideramos tienen su origen en algunas de las siguientes causas,

- ✓ los procesos generados por la emergencia de la cuestión indígena, y con ella la necesidad de mayor trabajo socio-político por parte de sus líderes.
- ✓ El avance en la definición de derechos indígenas, la implementación de políticas de los Estados nacional, provincial y municipal, con una continuidad de cuatro décadas. Así como, la presencia en la región, de organizaciones de la sociedad civil (OSC) abocadas al trabajo con Pueblos Indígenas;
- ✓ la relevancia adquirida en las últimas décadas por los estudios sobre estos Pueblos.

Tal estado requiere de actores formados para analizar críticamente la situación de los pueblos indígenas de la región provistos de conocimientos teóricos, marcos normativos y herramientas teórico-metodológicas factibles de utilizar en proyectos que contemplen la participación indígena, atendiendo a las demandas de las comunidades y aportando al cumplimiento de los derechos alcanzados. Frase tomada de los fundamentos del plan de estudios de la Diplomatura, y que prefigura a grandes rasgos los que luego, constituyeron los núcleos temáticos centrales de este trayecto formativo.

Otra cuestión consensuada en aquellas reuniones fue asumir la necesidad de generar procesos de interculturalidad, promoviendo la colaboración intercultural; con tal denominación nos referimos a la colaboración que busca “... *establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogos y formas de colaboración, honestos y respetuosos, de interés recíproco, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y de prácticas intelectuales y de saber*” (Mato, 2007:113). E implica “... *(La) inclusión de los conocimientos; modos de producción de conocimientos, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas*” (Mato, 2015:20).

Definición que constituyó nuestro norte y guío las decisiones tomadas en las instancias de diseño curricular, el que se tradujo en una propuesta que busca valorar la diversidad de contextos y conocimientos de los Pueblos Indígenas de la región a la que pertenece esta universidad, asegurar su participación desde en todas las fases. En ese marco, se acordó que el cuerpo docente estuviese conformado por indígenas y no indígenas. Los últimos, académicos de reconocida trayectoria en las disciplinas tratadas; docentes y profesionales con experticia en el desarrollo de políticas y proyectos con estas comunidades; e indígenas sabios y sabias, maestros y referentes reconocidos en sus comunidades por la lucha en defensa de sus derechos.

¿Resultó esto un desafío para los docentes universitarios? Pareciera que no, ya que varios de los equipos de la UNNE ya venían trabajando con Qom, Wichí, Moqoit y Guaraníes como colaboradores en investigaciones, docentes en cursos, y/o dictantes de clases especiales. “Tiramos la red al río” y fueron saliendo propuestas interesantes, a pesar de que, como todos y todas sabemos, las universidades son reacias a incorporar a no-académicos, pues aquí la formación escolar, académica de grado y posgrado alcanza una alta valoración. Sin embargo, aprovechamos un intersticio, la posibilidad dada por las diplomaturas de extensión al habilitar, por normativa, la incorporación de idóneos.

Así mismo, que fuera de extensión nos permitió ofrecerla a un “público” usualmente no considerado por las universidades, agentes de instituciones públicas y de OSC, interesados y/o involucrados en la temática; líderes y representantes de organizaciones indígenas; profesionales de diversas disciplinas comprometidos con la realidad de estos Pueblos.

Esta diplomatura se encuentra en implementación desde agosto del presente año; el grupo de 70 personas, que componen la matrícula, muestra el logro de la diversidad buscada, porque provienen de las provincias de Chaco, Formosa, Misiones y Corrientes, son no indígenas e indígenas qom, wichí, guaraníes y moqoit. 30 de ellos egresados universitarios, y los 40 restantes han alcanzado diferentes niveles educativos (terciario 17, secundario 21, secundario incompleto 2).

En clases estudian, discuten y dialogan indígenas líderes, estudiantes, agentes de salud y maestros, con no indígenas abogados, profesores, profesionales de la salud y becarios de investigación ¿Será una clase universitaria donde la interculturalidad se ensaya? Dado que la experiencia es reciente, creemos que plantear hipótesis es apresurado, tal vez el coloquio del año próximo sea una oportunidad para analizar avances.

Tutores pares indígenas como una acción participativa hacia la interculturalidad

El sistema de tutorías convoca a estudiantes avanzados de cada una de las carreras que contienen en su matrícula a indígenas, y sostiene la figura del tutor “par”, ya que se considera fundamental su experiencia en el recorrido para brindar un acompañamiento apropiado en cuestiones académicas, institucionales, afectivas y motivacionales.

En los inicios de su implementación, el sistema no contaba con estudiantes indígenas avanzados, por lo tanto se comenzó con un equipo de tutores no indígenas, buscando entre los estudiantes perfiles que cumplieran con ciertas características para realizar las tutorías, entre las que es prioritario lo actitudinal, esto es, el respeto hacia otras culturas y la no discriminación.

Cabe mencionar que las tutorías en general constituyen una estrategia de contención para todos los estudiantes que ingresan a la universidad, y se desarrollan bajo diversos proyectos según la facultad que lo/ los lleva/n a cabo. El apoyo sostenido es una apuesta que la universidad contempla para todos los ingresantes, sean indígenas o no. La particularidad del sistema de tutorías del PPI, se relaciona con el tipo de formación que reciben los tutores, mediante cursos de capacitación específicos en interculturalidad. Estas instancias de formación proveen conocimiento sobre acciones articuladas para acompañar el recorrido académico de los estudiantes y generar condiciones de respeto a su comunidad de origen, su lengua materna y valorar su cultura en el ámbito universitario.

Desde 2016 el programa incorporó como tutores a 2 tutoras wichí y a un tutor qom, de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural, Abogacía y Ciencias de la Información, logrando que las tutorías sean desarrolladas por estudiantes pares indígenas avanzados. Actualmente, hay 5 tutores y tutoras indígenas en formación que se sumarán al equipo que ya viene trabajando.

Creemos que esta incorporación modificará la relación tutor-estudiante indígena, ya que el acompañamiento de estos tutores podrá producir un mejor impacto para los ingresantes. Sumado a esto, observamos que la inclusión de indígenas en las tutorías derivó en interacciones positivas con los tutores no indígenas de las demás carreras, en donde la mirada indígena resulta fundamental para mejorar la comunicación en el espacio de acompañamiento.

¿Cómo se ven los/las tutores/tutoras indígenas en este trabajo?

Los tutores y las tutoras indígenas consultadas sostienen que este rol “constituye la concreción del siguiente nivel de avance en el marco de relaciones de estos pueblos con la Universidad, ya que plantean una nueva presencia, no solo como estudiantes indígenas, sino como miembros de la comunidad universitaria, desarrollan una nueva dinámica en la cual es tan importante la pertenencia a esta comunidad, como el fortalecer los lazos con la (las) comunidades de origen” (Luján y otras, 2018).

A esto se suma el trabajo de los “tutores culturales”, se trata de referentes indígenas de la comisión asesora quienes también aportan al acompañamiento. Se propician encuentros con los estudiantes ante problemáticas de rendimiento académico generadas por situaciones existenciales importantes como el fallecimiento de algún familiar, convertirse en padres o madres, o en casos de adicciones. En esas instancias ofrecen un espacio de escucha, y se dialoga, cuando es posible, en lengua materna. Desde su lugar de adultos aconsejan y establecen límites a la conducta de los

estudiantes. Paralelamente tutores pares y tutores culturales coordinan actividades coordinadas, a fin de evitar atomizar las intervenciones (Rosso, 2018).

Conclusiones

Para cerrar, decir que quisimos compartir con ustedes algunas de las experiencias desarrolladas en un programa institucional de una universidad convencional argentina, partimos de asumir las tensiones que las atraviesan y los obstáculos que las condicionan, desde ese diagnóstico buscamos intersticios y posibilidades que permitan llevar a cabo procesos que garanticen la participación indígena y tiendan a la interculturalidad. La implementación de la diplomatura y la formación de tutores pares indígenas son acciones recientes, constituyen desafíos pero que fortalecen el camino de la institucionalización ya iniciada.

Por un lado, una propuesta formativa que busca ser intercultural, ya que se da la presencia de todos los actores involucrados desde la fase del diseño y posteriores; una propuesta curricular que incluye las necesidades regionales percibidas como prioritarias, su matrícula y cuerpo docente compuesto por indígenas y no indígenas.

Por otro, la presencia de tutores pares indígenas surge como un nuevo contexto de participación en la institución; su desempeño e interacción con estudiantes ingresantes; propician el desarrollo de estrategias para acompañar el recorrido de los estudiantes y generar condiciones de respeto a su cultura de origen y lengua materna en el ámbito universitario. Este nuevo actor institucional percibe su condición de doble pertenencia como indígena y como miembro de la comunidad universitaria; lugar liminal desde el que proyectan producir transformaciones hacia adentro de la universidad.

El PPI es una iniciativa que alcanza cierto grado de consolidación, no solo por los siete años de implementación continuada, sino además por los grados de institucionalización adquiridos, sin embargo la inexistencia de normativa nacional que asegure el cumplimiento del derecho a la educación universitaria e intercultural de estos Pueblos y a su participación, nos ubica en estados de precariedad riesgosos, al igual que otras iniciativas semejantes. Es necesario que potenciemos espacios de intercambio como el presente, que permita proyectar acciones conjuntas hacia los cambios que necesitamos.

Bibliografía

Mato, D. (2015). Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflicto y desafíos. D. Mato, Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias, 1ª ed.- Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Lujan, A.; Zamora Aray, T.; Zamora Aray S.; Cóceres, R. (2018) "Las tutorías de acompañamiento del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE como espacios de participación intercultural" 2º Jornadas Latinoamericanas de Participación, Cultura y

Educación: *Hacia un (des/en)tramado de experiencias, actores, problemáticas y responsabilidades*. Resistencia, Chaco, Argentina, 4 al 6 de junio

Rosso, L.; Luján, A.; Soto, M y Vilte, M. (2018) Ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad argentina: un análisis desde los sentidos dados por los sujetos, las estrategias y las condiciones materiales diversas, 56° Congreso Internacional de Americanistas. Salamanca, 18 págs., *mimeo*.

Rosso, L. (2018) Universidades convencionales y participación indígena. Análisis de una experiencia en Chaco, Argentina. En: *Revista Tellus*, 19 págs., en prensa.

Rosso, Laura (comp.) (2016) Pueblos Indígenas y Universidad. Diálogos posibles desde la extensión y la investigación. EUDENE, ^a edición ilustrada, ISBN 978-987-3619-14-4, 75 págs. En: [<http://www.unne.edu.ar/conectando/unne-inclusiva/pueblos-indigenas>]

CARÁTULA

- a. Desde afuera y desde adentro (el equipo de investigación está formado por personas que se reconocen como miembros de comunidades indígenas y por personas no indígenas)
- b. Proyecto "Egresados"
- c. Título de la ponencia: **Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia de Chaco: el proyecto EGRESADOS**
- d. Nombre de los autores: **Camilo Ballena y Virginia Unamuno**
- e. Institución/es de pertenencia del/a autor/a, o de la/os autoras/es: Camilo Ballena, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen -CIFMA- (Chaco, Argentina); Virginia Unamuno, CONICET-Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad -CELES- (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- f. Resumen de la ponencia, que describa claramente el contenido de la misma (extensión máxima: 160 palabras): Esta ponencia presenta el proyecto "Egresados". Se trata de un mapeo colaborativo realizado junto a miembros de las comunidades moqoit, qom y wichi y destinado a localizar a los docentes indígenas a lo largo de las escuelas de la provincia de Chaco, así como a relevar dificultades/posibilidades institucionales para enseñar de forma bilingüe e intercultural. El proyecto nace de la demanda de dichas comunidades y participan docentes, estudiantes e investigadores del CIFMA, del CELES y de la UAB. En dos períodos (2011-2012; 2014-2015), se visitaron 36 escuelas a lo largo de la provincia, se realizaron 94 entrevistas y se filmaron más de 200 horas de clases. Con este material, en dos seminarios de trabajo junto a los docentes indígenas participantes, se elaboraron dos informes sobre el estado de situación de la docencia indígena en la provincia. Estos informes están siendo empleados para la participación comunitaria en la discusión de políticas educativas y de empleo para sector indígena chaqueño.
- g. Breve nota biográfica del/a autor/a, o de las/os autoras/es (extensión máxima: 160 palabras) Camilo Ballena es wichi. Es docente e investigador del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) de la provincia de Chaco. Es profesor de lengua wichi en dicha institución y en la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS). Además, coordina la editorial Wichi Lhomet, destinada a publicaciones en lengua wichi. Es autor de números trabajos, entre los que destacan Ballena Camilo, Patricia Gladys Jaureguiberry y padres de los niños del primer ciclo de la Escuela N° 852: "Alfabetización en lengua materna", En: Ministerio de Educación (2005): Educación intercultural bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias, Buenos Aires: ME. Ballena, Camilo (2012). Guía para la alfabetización de adultos en lengua wichi. San Salvador de Jujuy: Publicaciones de la Universidad de Jujuy. Ballena Camilo (2012): Totsonay tojh hitsilaklhameshen, Buenos Aires: CIFMA-WICHI LHOMET. Virginia Unamuno es vasco-argentina. Es investigadora independiente del CONICET en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) de la UNSAM y titular de la Cátedra de Sociolingüística en el Profesorado en Letras de dicha universidad. También es docente de la Maestría en Gestión de Lenguas de la UNTREF. Desde el año 2010, tiene su lugar de trabajo en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) de la provincia de Chaco. Entre sus publicaciones destaca los libros "Lenguas, diversidad sociocultural y escuela: hacia una educación lingüística crítica", Barcelona, Graó: 2003; "Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina", Barcelona/Buenos Aires: GREIP, 2012; "Lenguaje y educación", Bernal: Ed. Universidad de Quilmes, 2016.

Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia de Chaco: el proyecto EGRESADOS

1. Introducción

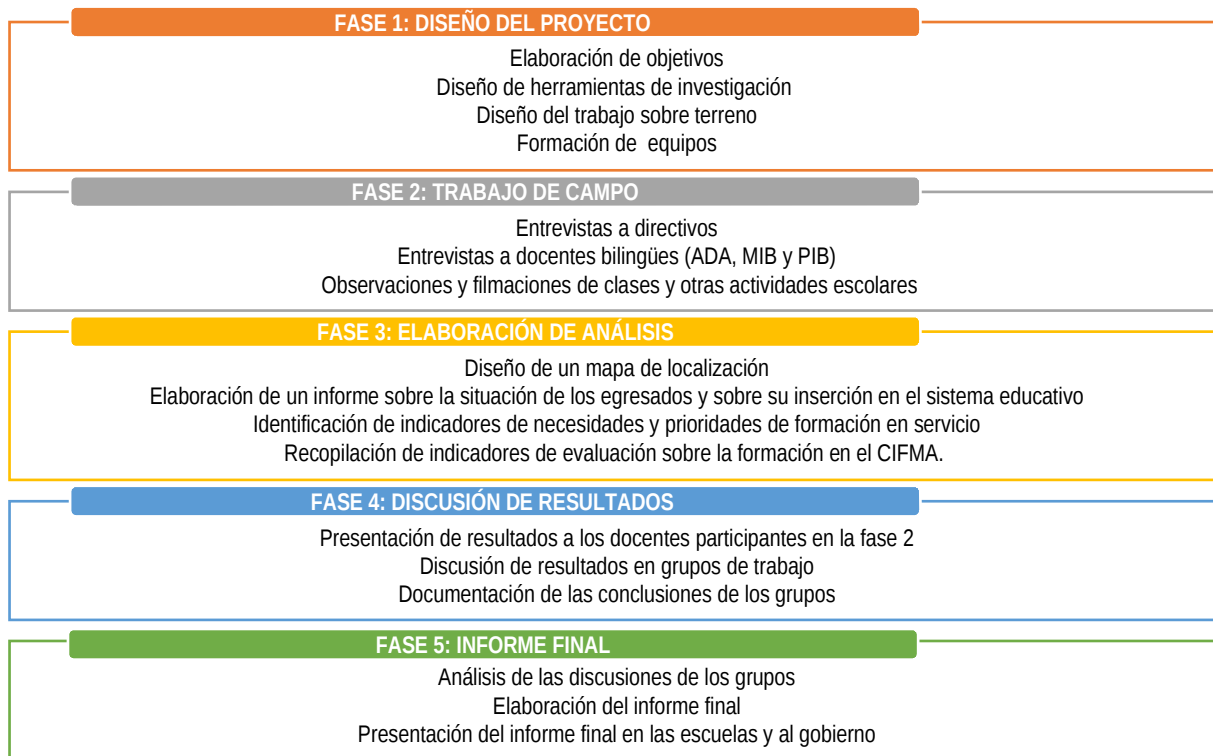
Una de las demandas más importantes de las comunidades indígenas chaqueñas después de la dictadura militar argentina tuvo como foco la incorporación de docentes que pudieran enseñar a niños, jóvenes y adultos en lengua propia. A través de diversas movilizaciones físicas y políticas, las comunidades consiguieron que estas demandas se vieran plasmadas en un documento normativo fundamental (Ley 3258 de las Comunidades Indígenas del Chaco) que sentó las bases para la transformación de la educación en la provincia de Chaco.

A partir de esta Ley, se crea el CIFMA, institución de educación superior pionera en la formación de educadores indígenas en Argentina. Desde su creación, se han graduado más de 500 educadores con diversas formaciones: Auxiliares docentes aborígenes (ADA); Maestros interculturales bilingües (MIB); Profesores interculturales bilingües (PIB). Según los datos de nuestro equipo, casi el 90% de los egresados del CIFMA trabaja actualmente en las instituciones educativas chaqueñas. Sin embargo, no se disponen de datos oficiales sobre su localización, su situación laboral y sobre sus posibilidades de enseñar de forma bilingüe e intercultural.

En el año 2010, diversos representantes de las comunidades moqoit, qom y wichi reunidos en la localidad de P. R. Sáenz Peña se movilizaron frente a la información de que a los educadores indígenas formados en el CIFMA les eran asignadas tareas de cocina o limpieza en las escuelas, en lugar de trabajos docentes para los que se habían formado. En función de esto, y por falta de información y seguimiento oficial, se planteó la necesidad de hacer un trabajo de relevamiento que pudiera localizar a los docentes indígenas a lo largo de la provincia, así como dar cuenta de las condiciones institucionales para enseñar de forma bilingüe e intercultural. Según se acordó en dicho encuentro, el destino final de este relevamiento sería la elaboración de un informe que pudiera emplearse en la denuncia y la discusión sobre política educativa y de empleo para el sector indígena chaqueño. La demanda fue recogida por el CIFMA ese año. A través de un convenio específico de colaboración con el CONICET y con la *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB), los docentes indígenas del CIFMA encabezaron el proyecto conocido hoy como "Proyecto Egresados".

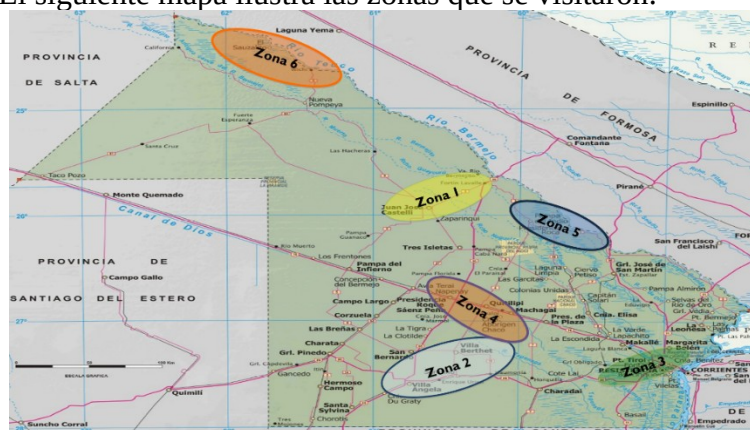
En tres períodos, nuestro equipo viene realizando un mapeo de la situación de los egresados del CIFMA (ADA, MIB y PIB) a través de proyectos de investigación en co-labor que incluyen tanto a docentes-investigadores de las instituciones participantes (CIFMA-CONICET-UAB) como a miembros adultos y ancianos de las comunidades moqoit, qom y wichi.

Con el fin de diseñar el proyecto, establecer objetivos, decidir la metodología y la organización de los equipos de trabajo, se realizó un taller en el cual participaron docentes, investigadores, estudiantes y representantes indígenas. El siguiente esquema resume las fases que vertebran el proyecto que se consensuó en ese entonces:



Cuadro 1: Estructura del proyecto Egresados

La primera experiencia se llevó a cabo entre los años 2011 y 2012. Los diversos equipos de trabajo -coordinados por los profesores indígenas del CIFMA Camilo Ballena (wichi), Sergio Rojas (qom), Maxi Emme (moqoit), Carlos Fernández (qom), Genaro Segundo (qom) y Timoteo Gómez (qom)-, se distribuyeron a lo largo de 6 zonas de la provincia de Chaco. El siguiente mapa ilustra las zonas que se visitaron:



Mapa 1: Zonas en las que se realizó el proyecto en su primera etapa (años 2011 y 2012)

A lo largo de dos semanas (abril 2011), se visitaron un total de 23 escuelas. Se realizaron un total de 63 entrevistas, tanto a docentes como a directivos. Asimismo, se observaron y documentaron a través de filmaciones y fotografías, clases y materiales empleados por los docentes en su trabajo alrededor de la enseñanza bilingüe e intercultural.

En el mes de octubre de ese mismo, se realizó un seminario de trabajo con los egresados que participaron en el estudio. En ese encuentro, en el cual participaron 132 docentes indígenas, se presentaron los resultados del análisis de las entrevistas y de las observaciones escolares para su discusión en grupos de trabajo. Mediante filmación, se recogieron los comentarios de los distintos grupos de trabajo. Con el conjunto del material,

una comisión formada por investigadores del CIFMA, del CONICET y de la UAB elaboró el informe final que fue repartido luego en las escuelas participantes y presentado formalmente ante el gobierno del Chaco en el año 2012.

En su segunda etapa (año 2014), el proyecto se focalizó en el área wichi (zona 6) ya que debido al mal tiempo y al estado de las rutas no se había podido relevar en profundidad en la primera etapa. Como en su fase anterior, se conformaron grupos de trabajo para relevar escuelas sitas en la zona conocida como Impenetrable (noroeste de la provincia de Chaco). Estos equipos fueron coordinados por investigadores wichi del CIFMA: Camilo Ballena, Marciano Bautista y Joel Ballena. Participaron también estudiantes del CIFMA, investigadores del CONICET y de la UAB. El siguiente mapa muestra la localización de las zonas relevadas:



Mapa 2: Localidades visitadas en la segunda etapa del proyecto (2014 y 2015)

Se visitaron 13 escuelas y se realizaron 31 entrevistas (9 a directivos y 22 a docentes bilingües). También se observaron clases y se documentaron experiencias y materiales bilingües para su posterior análisis. En el mes de abril de 2015, se realizó el segundo seminario de trabajo junto con los egresados del CIFMA. Allí se presentaron y discutieron los análisis realizados. Mediante filmación, se recogieron las conclusiones de los grupos de trabajo que se analizaron para la realización del informe final. Este encuentro coincidió con la celebración de los 25 años de la primera promoción del CIFMA: los primeros ADA. Por ello, también se incluyó en el seminario un taller donde estos primeros educadores indígenas de la provincia de Chaco compartieron su experiencia con otros docentes y estudiantes. La comisión ad-hoc formada por investigadores indígenas del CIFMA y por investigadores del CELES-CONICET y de la UAB elaboraron finalmente el informe final se repartió en las escuelas y se presentó formalmente ante el gobierno del Chaco a finales de ese año.

Actualmente, estamos realizando una tercera etapa que se focalizará en la zona de J.J. Castelli (zona 1) y Presidencia Roque Sáenz Peña (zona 4). A diferencia de los proyectos anteriores, el trabajo de relevamiento de la situación de los egresados recae particularmente en manos de los estudiantes de tercer y cuarto año del CIFMA quienes son formados en talleres de investigación para su ejecución. En el siguiente apartado presentaremos algunas de las preguntas que nos formulamos y algunas de las respuestas que obtuvimos.

2. Preguntas y respuestas

Como señalamos, el proyecto nace había recibido diversas denuncias de las comunidades indígenas sobre el hecho que los egresados del CIFMA, pese a su titulación como profesores, eran situados en las escuelas en otros roles, diferentes a los que habían sido formados. Esto inquietaba a las comunidades y el CIFMA no contaba con información que pudiera ser útil en este sentido. Asimismo, el CIFMA estaba interesado en sistematizar información que pudiera servir para evaluar la formación inicial, así como indicadores sobre las necesidades de formación continua que ellos tenían a partir de su experiencia docente en

las escuelas. Por su parte, los investigadores de las tres instituciones estaban interesados en producir conocimiento sobre la EIB en el Chaco.

¿Cómo son las escuelas en donde trabajan los docentes indígenas?

- La mayoría de los egresados del CIFMA trabaja en escuelas sitas en el ámbito rural y con mayoría de alumnado indígena. En la mayoría de las escuelas relevadas, la lengua indígena es lengua habitual de familias y alumnos. Sin embargo, en las escuelas urbanas la lengua familiar del alumnado es mayormente el castellano.

¿Qué presencia tienen los docentes indígenas en las plantillas docentes de las escuelas?

- Los docentes indígenas representan una minoría en la plantilla docente. En el informe 1, en 6 de las 23 escuelas visitadas el docente indígena (sea PIB o sea ADA) está solo; es decir, es el único docente bilingüe de la institución. Si se considera exclusivamente el caso de los PIB (docentes titulados que están al frente de un grado), el caso de un solo docente bilingüe por escuela representa el 40% del total; es decir, es el caso de 9 de las 23 escuelas visitadas. Lo mismo sucede si observamos el caso de los ADAS: en 4 de las 23 escuelas visitadas, sólo cuentan con un ADA en toda su plantilla. En el resto de los casos, la plantilla de docentes indígenas varía. El caso más habitual, sin embargo, es una plantilla docente que incluya sólo 2 docentes bilingües: un PIB y un ADA. En cuanto al segundo informe, el siguiente cuadro ilustra la distribución de docentes indígenas entre las escuelas visitadas

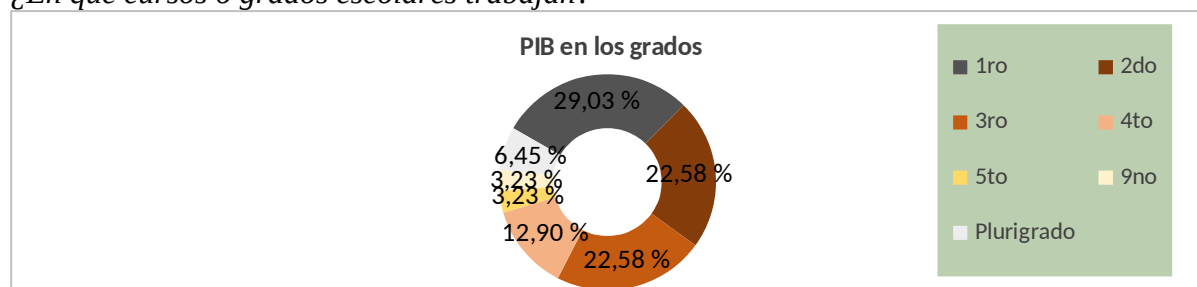
Escuela	PIB	Estudiante PIB	ADA	MEMA	Idóneo	Total
Visita 1	9		1	1		11
Visita 2	5		3			8
Visita 3	3		2			5
Visita 4	4					4
Visita 5	2			1		3
Visita 6	2	1	2	1		6
Visita 7	2		2			4
Visita 8	4		1		3	8
Visita 9	7	1	2	1	1	12
Visita 10	3	3			1	7
Visita 11	2		1	1		4
Visita 12	1		1			2
Visita 13	3					3
Total	47	5	15	5	5	77

Tabla 1: Distribución de docentes indígenas según perfil por escuela (informe 2014-2015)

¿Qué cargos ocupan en las escuelas?

- Independientemente de su titulación, según se desprende de ambos informes, la mayoría de los egresados del CIFMA ocupa un cargo de auxiliar docente en aulas compartidas con docentes no indígenas. Los docentes indígenas a cargo de un grado son minoritarios. Un 30% de los egresados entrevistados tiene a cargo un espacio propio (lengua y cultura indígena) y un 15% está a cargo de parte de la curricula (aulas compartidas).

¿En qué cursos o grados escolares trabajan?



- La mayoría de los docentes indígenas trabajan en el nivel inicial y primer ciclo de educación primaria. En el primer informe (2011-2012), en estos niveles trabajaba el 80% de los docentes entrevistados. En cuanto al segundo informe (2014-2015), el siguiente gráfico ilustra esta distribución:

Gráfico 1: distribución de docentes indígenas entre ciclos de nivel primario (2014-2015)

¿Cuántos docentes indígenas ocupan cargos directivos en las escuelas?

-En el primer informe (2011-2012), de los 21 directivos entrevistados, sólo tres pertenecen a algún pueblo indígena. En el segundo informe (2014-2015), dos escuelas contaban con un docente indígena en el equipo directivo.

¿Qué posibilidades tienen los docentes indígenas de enseñar la/en lengua propia y de forma intercultural?

-En el primer informe (2011-2012), la mayoría de los docentes entrevistados explicitaron su dificultad de enseñar en lengua propia contenidos escolares o enseñar aspectos lingüísticos y culturales indígenas. Su rol como traductor de los docentes no indígenas restringía los usos de la lengua indígena a su actividad de mediador-intérprete de personas y contenidos no indígenas.

-En el segundo informe (2014-2015), los docentes entrevistados manifestaron su dificultad de enseñar contenidos propios en los espacios escolares debido a: a. su rol como mediador-traductor de los docentes y contenidos escolares no indígenas; b. la falta de materiales didácticos; c. la falta de espacios curriculares para la enseñanza de la lengua-cultura indígena en las escuelas.

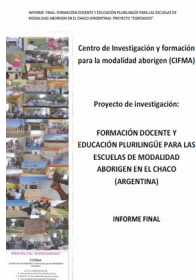
¿Cómo evalúan la formación recibida en el CIFMA?

- Entre los aspectos positivos, los temas más recurrentes expuestos por los egresados del CIFMA, están: La formación recibida en general; la recuperación y el fortalecimiento de las identidades y lenguas indígenas que se produjo durante su formación docente; el rol del CIFMA como espacio de consulta y de asesoramiento para los docentes; la seguridad que les dio el CIFMA para estudiar y ser docentes; la adquisición de herramientas para moverse en el mundo blanco sin dejar de ser indígenas; la enseñanza de la planificación de contenidos escolares; la enseñanza de los derechos indígenas; la formación teórica del CIFMA, equiparable con cualquier otro terciario; la formación lingüística.

¿Qué contenidos o aspectos consideran prioritarios para recibir formación continua?

La siguiente lista, ordenada según nivel de frecuencia, enumera los temas en que los docentes indígenas manifestaron deseos, interés o necesidad de capacitación: 1. Didáctica de la lengua castellana como segunda lengua 2. Didáctica de las lenguas indígenas 3. Alfabetización en contextos bilingües 4. Diseño de materiales didácticos 5. Pedagogía indígena y aspectos interculturales 6. Gestión y administración escolar 7. Planificación de la educación bilingüe 8. Lengua materna (aspectos gramaticales y dialectológicos) 9. Matemática 10. Investigación en las comunidades para poder mejorar la enseñanza escolar 11. Enseñanza de la cultura indígena a lo largo de la escolaridad 12. Enseñanza de lenguas indígenas en contextos heterogéneos (con niños criollos y aborígenes) 13. Enseñanza de la lengua indígena a través de otros contenidos curriculares. 14. Enseñanza cooperativa, a través de proyectos y en formato de talleres. 15. Articulación entre la educación formal y no formal. 16. Diseño curricular

3. Algunas conclusiones de los informes finales



En este apartado resumimos algunas de las conclusiones que figuran en ambos informes de investigación. En primer lugar, notamos que existe una diferencia entre la titulación que posee el docente indígena y el cargo que ocupa en las escuelas.

Como relevamos, el hecho de que un docente sea MIB o PIB no significa que ocupe un cargo de docente de grado, o que figure como tal en la Plantilla



Orgánica Funcional (POF). En muchos casos, éstos ocupan el cargo de auxiliar docente. Es decir, ocupan cargos por debajo de su formación profesional. Complementariamente, hemos registrado muchos casos en que los cargos de auxiliares son ocupados por personas idóneas, sin titulación formal para la docencia. Esto es un tema conflictivo debido a la falta de transparencia sobre la forma en que se asignan cargos docentes en las escuelas.

Según hemos constatado en esta investigación, los educadores indígenas siguen siendo minoría en gran parte de las escuelas. Los docentes no indígenas ocupan los cargos de dirección casi en exclusividad.

La mayoría de los PIB y ADA ocupan cargos en el nivel inicial y en el ciclo inicial de nivel primario. Sin embargo, si se comparan ambos informes, se ha conseguido que los docentes bilingües también ocupen cargos en los ciclos medio y superior de primaria. También se ha constatado la presencia de docentes bilingües dando clases en educación media (secundaria).

La persistencia de los docentes bilingües en el primer ciclo de educación primaria (de primero a tercer grado) se comprende en relación con el significado que directivos y supervisores otorgan a la presencia de docentes bilingües en las instituciones. Según hemos relevado en las entrevistas, para directivos y supervisores, los docentes indígenas son educadores al servicio de la transición de los niños entre el monolingüismo familiar y comunitario (en lengua indígena) al monolingüismo escolar (en castellano). No hemos constatado, a excepción de una escuela primaria de la zona wichi, que las instituciones educativas incluyan en sus proyectos pedagógicos acciones para la implementación de un modelo de enriquecimiento de la lengua indígena. Ninguna escuela de las que hemos visitado incluye acciones dirigidas a instituir el bilingüismo como meta para todos los educandos, independientemente de su origen étnico. Asimismo, en la mayoría de los casos, tampoco se contempla formalmente en las instituciones espacios de enseñanza del castellano como segunda lengua. Tampoco hemos registrado proyectos educativos institucionales dirigidos a la recuperación de la lengua indígena en los casos de las comunidades que ya no la emplean cotidianamente.

En la inmensa mayoría de los casos registrados, entre directores sigue existiendo la idea de que los educadores indígenas vienen a “traducir” la lengua y los contenidos curriculares a los niños indígenas hasta que ellos aprendan a hablar castellano. Esto podría explicarse por el desconocimiento de qué es y qué se propone la educación intercultural bilingüe. También consideramos que es parte del racismo y de la discriminación hacia las lenguas indígenas.

En este sentido, destacamos la importancia de una formación para directivos y supervisores sobre los modelos, objetivos, principios y métodos de la educación intercultural bilingüe, así como instancias de debate y reflexión sobre la misma. Si bien se cuentan con docentes especialmente formados para esta modalidad educativa, no existen instancias de formación para los docentes no indígenas, ni para directivos y supervisores de nivel inicial, primario y secundario, por lo cual, el terreno en donde trabajan los docentes indígenas se presenta hostil a la implementación de propuestas educativas bilingües e interculturales, así como para el ejercicio de la docencia desde perspectivas indígenas.

La falta de inclusión de un proyecto bilingüe e intercultural en los PEI es llamativa. Se recoge la propuesta elaborada por los docentes participantes del proyecto de solicitar acompañamiento técnico para la elaboración de Proyectos Institucionales Bilingües e Interculturales para las escuelas donde trabajan, cuya población indígena representa en promedio un 75% del total de alumnos. Este tipo de proyectos permitiría la elaboración de estrategias pedagógicas y de organización escolar enfocadas a lograr una propuesta educativa bilingüe e intercultural.

En los últimos años, se han incorporado docentes (PBI) a las escuelas, quienes trabajan junto a los ADA. Sin embargo, muchos PIB comparten el grado con docentes no bilingües, y en algunos casos, ejercen roles de asistentes, traductores o intérpretes, roles tradicionalmente asociados a la figura del ADA. Si bien el Currículum para la Educación Primaria (Provincia del Chaco, 2012: 50-53) establece los roles para los diferentes actores educativos indígenas, esto es desconocido o ignorado en la mayoría de las instituciones educativas visitadas. En ellas, es el director quien decide las tareas que llevarán a cabo los docentes indígenas en las mismas, y sus roles en las aulas. Así también, eso se relaciona con la ausencia de una normativa que exija el conocimiento de la lengua indígena para ocupar cargos docentes en las escuelas con niños indígenas, así como una titulación específica.

En cuanto a las demandas de capacitación, los egresados del CIFMA consideran importante seguir capacitándose para la enseñanza bilingüe y desde perspectivas indígenas. Así también solicitan formación para la enseñanza del castellano o de la lengua indígena como segunda lengua, y para la producción de materiales didácticos que les permita enseñar en lengua indígena las áreas curriculares a lo largo de los diferentes cursos de educación primaria y secundaria.

4. Balances y perspectivas del proyecto de investigación en co-labor

Como hemos contado, el proyecto nace de una demanda de las comunidades indígenas y de una institución de educación superior especializada en la formación de profesionales bilingües e interculturales, y se dirige a producir información y conocimiento socialmente útil, sobre la base de algunos principios programáticos: a. el diseño de la investigación se ha realizado a través de diversas instancias en las cuales han participado actores provenientes de diversos ámbitos en igualdad de condiciones epistémicas (representantes indígenas, docentes e investigadores indígenas, docentes e investigadores no indígenas y estudiantes); b. los objetivos se han discutido y consensuado a lo largo del trabajo colectivo, y se han establecido en función de agendas e intereses diversos (necesidad de información para la denuncia, la discusión política y la acción formadora, deseo de evaluar y mejorar la práctica formativa docente, intereses académico-científicos, etc.); c. los equipos de trabajo en las diversas fases han sido heterogéneos en cuanto a las trayectorias investigativas pero se ha respetado el liderazgo indígena en cada caso; d. los beneficios directos e indirectos del proyecto se han repartido.

Consideramos que estos principios son la base de lo denominamos investigación en co-labor y que empleamos en lugar de investigación en colaboración. Según creemos, la idea de colaboración no deja de vincularse al hecho de que ciertos sectores con más poder "ayudan", "colaboran con" sectores de menor poder. Por lo tanto, no se desprende de la lógica asimétrica que históricamente subyace a los procesos de investigación entre los grupos no legitimados por las instituciones universitarias o científicas, y otros. La expresión co-labor recupera la idea de trabajar conjuntamente, y valora la simetría en el proceso investigador.

Esto es especialmente relevante en el contexto en donde trabajamos, marcado fuertemente, por un lado, por una investigación extractivista tanto en las áreas de las ciencias naturales como en las ciencias sociales y en los estudios del lenguaje, y, por otro, por un marcado conflicto étnico entre los grupos a los que son adscriptos los miembros de la academia y a los que autoadscriben los miembros de las comunidades indígenas.

Por ello, la construcción de modelos de investigación en co-labor en este tipo de terreno no es fácil y nos ha llevado a sostener un debate profundo sobre los modos en que podemos producir juntos conocimiento, desde posiciones sociales y epistemológicas diversas. Este debate ha sido el marco de los aprendizajes más importantes que hemos hecho y seguimos haciendo en el proyecto Egresados.

Universidade Luterana do Brasil: experiências de colaboração intercultural e inster institucional

Iara Tatiana Bonin

Universidade Luterana do Brasil itbonin@gmail.com

Resumen:

Sistematizam-se, nesta comunicação, experiências de colaboração intercultural entre a Universidade Luterana do Brasil e outras instituições, coletivos indígenas e afro-brasileiros. Destacam-se três linhas de ação desenvolvidas por professores/pesquisadores da ULBRA, concernentes às temáticas enunciadas. A primeira diz respeito às atividades de pesquisa e extensão promovidas no âmbito de redes interinstitucionais, notadamente a “Ação Saberes Indígenas na Escola”, destinada à formação em serviço de professores Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul e a “Rede Povos Originários e Diaspóricos: epistemologias e territorialidades” vinculada ao ILEA/UFRGS e pensada como espaço de articulação de pesquisadores que atuam junto a povos indígenas e quilombolas. Com a criação do “Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas” – NEABI/ULBRA, em 2014, desenvolvem-se estratégias para dar visibilidade às temáticas indígena e afro-brasileira em cursos de graduação, bem como para estabelecer vínculos com os NEABI de outras universidades brasileiras. A segunda linha de ação diz respeito à pesquisa, notadamente aquela desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Pedagogias e Políticas da Diferença, que focaliza, por um lado, contextos interculturais – formação de professores, formas de ingresso e políticas de permanência de estudantes indígenas em cursos de pós-graduação, produções literárias indígenas que chegam às escolas, iniciativas para abordagem da história e das culturas indígenas em escolas da rede pública – e, por outro lado, espaços de militância e de constituição de identidades afro-brasileiras, a exemplo da imprensa negra (abordagem histórica e atual), das produções musicais, artísticas, ritualísticas, carnavalescas contemporâneas. A divulgação de aspectos das culturas afro-brasileiras se dá, ainda, por meio da linguagem cinematográfica, num projeto sobre cinema negro voltado a estudantes e comunidade. Por fim, a terceira linha de ação envolve iniciativas diretas em comunidades indígenas (voltadas à garantia de direitos territoriais) e quilombolas (visando promover formação acadêmica e iniciativas de geração de renda junto à populações em situação de vulnerabilidade, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e territorial).

1. Palavras iniciais

A Universidade Luterana do Brasil atua há 45 anos na oferta de ensino superior e tem como mantenedora a Associação Educacional Luterana do Brasil (AELBRA). Esta Universidade integra a “Rede Ulbra de Educação”, composta, ainda, por quatro Centros Universitários e duas Faculdades, localizadas nas regiões Sul, Norte e Centro-oeste do país, e possui oferta de educação a distância estruturada em cerca de 70 polos. Conta, ainda, com 15 escolas de educação básica, dentre as quais está a Escola Especial Concórdia, que atende exclusivamente estudantes surdos. A

Língua Brasileira de Sinais é utilizada como primeira língua para a comunicação e para a aprendizagem nesta escola, e nela crianças e jovens surdos encontram possibilidades para aprendizagens respaldadas em suas experiências visuais e culturas surdas, o que permite, também, que se promovam identificações positivas com aquilo que, de modo geral na cultura majoritária e sob uma perspectiva de base clínica, é entendido como “deficiência”.

Em âmbito local, a Universidade é reconhecida por seus programas comunitários inclusivos. Nesse sentido, cabe salientar que a Universidade acolhe grande número de estudantes com baixa renda, cujo ingresso se dá por meio de bolsas de estudo provenientes do governo federal, através do PROUNI – Programa Universidade para Todos. Em 2018 a Universidade acolhe quase dez mil graduandos PROUNI e, em 2019, estima-se que serão 18 mil bolsistas em todos os cursos de graduação. No tocante à Pós-Graduação, a Universidade conta com sete cursos Stricto Sensu de Mestrado e quatro cursos de Doutorado, com formação focada na produção científica investigativa.

O objetivo da presente comunicação é apresentar, de modo sintético, ações de colaboração intercultural conduzidas entre a Universidade Luterana do Brasil e outras instituições e coletivos indígenas e afro-brasileiros. Nesse sentido, serão destacadas três linhas de ação desenvolvidas por professores/ pesquisadores da ULBRA, com abrangência local, regional e nacional, quais sejam: atividades de pesquisa e extensão promovidas no âmbito de redes interinstitucionais; atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas na instituição e, de modo especial, no âmbito de ação do Programa de Pós-Graduação em Educação; iniciativas de atuação direta em comunidades indígenas (voltadas à garantia de direitos territoriais) e quilombolas (visando promover formação acadêmica ou geração de renda). Entende-se que as três linhas de ação consolidam o propósito de colaboração da Universidade com lutas e demandas de afro-brasileiros e indígenas, como também de produção e difusão de conhecimentos que possibilitem, aos graduandos e pós-graduandos, uma formação acadêmica consistente, ampla e fundamentada sobre a temática indígena e afro-brasileira.

2. Vinculação com redes interinstitucionais e colaborativas de âmbito nacional e internacional

A primeira ação a ser destacada diz respeito à participação de docentes da Universidade na Ação Saberes Indígenas na Escola – destinada à formação em serviço de professores Kaingang e Mbyá-Guarani do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma ação de formação continuada de professores, iniciada em outubro de 2013 e desenvolvida em regime de colaboração com Secretarias Estaduais de Educação e Instituições de Ensino Superior. É regulamentada pela Portaria MEC/SECADI nº 98, de 6 de dezembro de 2013 e pela Portaria MEC 1.062, de 30 de outubro de 2013, que Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (em torno dos quais a formação docente para/com indígenas se organiza e se implementa). A formação continuada envolve a realização de encontros de professores indígenas, atividades de estudo, discussões sobre escola, currículo, letramento, numeramento, como também sobre as visões de mundo e saberes próprios a cada povo indígena que devem alicerçar as práticas escolares (preceitos estabelecidos na legislação atual do país). A ação abrange, também, a produção de materiais pedagógicos –

contemplando diferentes linguagens – e de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas (FERREIRA; BERGAMASCHI; BONIN, 2015).

Sobre o funcionamento desta ação, destaca-se que é formada por meio de redes de Instituições de Ensino Superior, recebe recursos do FNDE e está organizada em Núcleos estabelecidos sob a coordenação de instituições de ensino superior, situadas em dezessete estados brasileiros, sendo que mais de 80 povos indígenas participam dos processos de formação continuada em todo o país. A ULBRA integra ação Saberes Indígenas na Escola nucleada na UFRGS, e os docentes envolvidos atuam em momentos específicos, previstos na formação de professores, e colaboram com a sistematização de bases teóricas e metodológicas do campo da Educação que possam subsidiar processos interculturais e de educação escolar indígena. Atuam, ainda, no acompanhamento da formação específica, conduzida por professores indígenas e orientada por sábios e anciãos Kaingang e Guarani, cujos propósitos são, por exemplo, a organização da educação escolar sustentada em pedagogias e processos próprios de aprendizagem de cada povo, a elaboração de currículos e/ou de materiais pedagógicos e didáticos específicos. Pesquisas acadêmicas têm sido realizadas para dar visibilidade e força política a esta iniciativa de formação de professores, que tem como especificidade o protagonismo de professores indígenas na definição de prioridades, formas e caminhos para garantir que este seja um espaço efetivo de discussão sobre a educação escolar indígena, assim como de criação autoral de obras, textos, vídeos, CDs, e outros materiais para as suas escolas.

A segunda ação interinstitucional de que participa a ULBRA é a Rede Internacional Multidisciplinar de Pesquisa (RIMP) “Tradicionalidade e Territorialidades: povos originários e diaspóricos”. A Rede articula pesquisadores de diferentes instituições e tem como tema base o território, levando em conta os distintos significados e vivências entre povos indígenas, quilombolas e coletivos afro-brasileiros. São múltiplos os entendimentos, sustentados em cosmovisões particulares, que estabelecem e consolidam um vínculo ancestral e um uso comunal da terra. A designação “povos diaspóricos” abarca os coletivos que foram segregados do vínculo tradicional com seus territórios, e que, no âmbito da Rede, podem ser grupos identificados historicamente com os africanos escravizados e seus descendentes, ou como comunidades tradicionais de ribeirinhos, caboclos, sertanejos, camponeses que tiveram suas terras usurpadas ou reduzidas, e, ainda, indígenas moradores das periferias urbanas. A rede é espaço de articulação de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em instituições de ensino superior do Brasil, Colômbia, México e Canadá e, neste sentido, conta com a participação de duas instituições internacionais (Universidad del Cauca/Colômbia e Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/México) e cinco instituições de ensino superior brasileiras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, Universidade Federal do Paraná/PR, Universidade Federal de Pelotas/RS, Universidade Luterana do Brasil/RS e a Universidade de Santa Cruz do Sul/RS).

Aprendizagens são geradas nas relações históricas e atuais dos povos com seus territórios, e a Rede busca estender vínculos e formas de apoio às lutas contemporâneas pelo reconhecimento, demarcação e garantia das terras indígenas e quilombolas no Brasil. De acordo com dados do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, são atualmente 1.296 terras indígenas no país. Este número inclui as terras

já demarcadas (401), em alguma das etapas do procedimento demarcatório (306), terras que se enquadram em outras categorias que não a de terra tradicional (65) ou, ainda, terras sem nenhuma providência do Estado para dar início à sua demarcação (530). O Censo Demográfico do IBGE (2010) indica que a população indígena total, no país, é de 817.963 pessoas, de mais de 340 etnias distintas e falantes de pelo menos 274 línguas indígenas. Essas plurais formas de vida são frequentemente caracterizadas como “entulhos”, são vistas como expressões residuais de velhas práticas marcadas por um comunitarismo ultrapassado e pouco viável. E não apenas os indígenas são assim posicionados, como também as comunidades quilombolas e outros coletivos que buscam a afirmação de um território compartilhado, não ajustado à lógica da propriedade privada. No Rio Grande do Sul são mais de 100 terras indígenas (mais de metade sem providências formais de demarcação). Quanto às terras quilombolas, estima-se que existam entre 2 mil e 5 mil áreas onde vivem suas comunidades. Uma ínfima porção destas terras foi reconhecida legalmente pelo Estado brasileiro. No Rio Grande do Sul são 115 terras de quilombolas (todas com extensão bastante reduzida) e, destas, menos de uma dezena está reconhecida e regularizada, conforme legislação vigente.

Um terceiro destaque, concernente à atuação atenta à interculturalidade na ULBRA, diz respeito a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI/ULBRA–, fundado em maio de 2014, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e com a Lei nº 11.645/2008. O núcleo realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão, de caráter institucional e multidisciplinar e empenha-se em estimular discussões sobre as desigualdades étnico-raciais, fomentar ações de promoção de igualdade junto à Instituição e aos cursos de graduação, identificar e produzir fontes de conhecimentos de origem africana e indígena e sistematizar informações para subsidiar propostas voltadas a conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens com vistas à formação de professores e alunos para a diversidade e o combate à discriminação. NEABI também atua junto a instituições de ensino, governos, comunidade e movimentos sociais, visando a realização de atividades de extensão e pesquisa conjuntas. E, nesse sentido, atividades regulares do Núcleo vêm se desenvolvendo em torno de dois programas permanentes: o primeiro, denominado “Programa Griot”, está voltado para o rastreamento de documentos históricos sobre as tradições orais afro-brasileiros e indígenas e o segundo, intitulado “Programa Uanda-Kya”, é extensionista e destinado à formação de professores negros e quilombolas, bem como a iniciativas de geração de renda.

3. Pesquisas colaborativas e de caráter intercultural desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação

A ação da Universidade está também voltada ao propósito de colaboração intercultural no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão, pensados como tríplice estratégia para a produção e difusão de conhecimentos sobre povos indígenas e afro-brasileiros. Nos limites desta comunicação, serão destacadas algumas ações conduzidas por docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Luterana do Brasil, credenciado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 2004. O PPGEDU tem, como área de concentração, os Estudos Culturais em Educação e, como singularidade, a atenção aos múltiplos espaços e instâncias de formação de sujeitos e às relações

entre pedagogia e cultura. Nessa perspectiva, são titulados mestres e doutores para atuarem em diversificados campos de saber: nas instituições de ensino superior, nas escolas de Educação Básica, em instâncias de decisão político-administrativas tais como Secretarias de Educação, Conselhos, além de outras instituições públicas e privadas e de organizações não-governamentais.

As pesquisas desenvolvidas no Programa admitem um amplo espectro de temáticas, possibilitadas pelo campo dos Estudos Culturais, que incluem as propostas curriculares, os livros didáticos, as obras de literatura infantil e juvenil, as produções culturais disponíveis na internet, além de uma variedade de práticas concernentes ao ambiente escolar e não escolar (vistas por seu caráter pedagógico). Estão no foco de atenção, também, artefatos da cultura, tais como filmes, jornais, revistas, fotografias, músicas, peças publicitárias, programas televisivos, produções digitais, redes sociais, artefatos tecnológicos variados, entre outros. As atuais linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação são “Infância, juventude e espaços educativos”; “Currículo, ciências e tecnologias” e “Pedagogias e políticas da diferença”. Serão consideradas, para os propósitos desta comunicação, as ações vinculadas à terceira linha e relacionadas às temáticas indígena e afro-brasileira. Tais as pesquisas têm focalizado: processos de formação de professores; formas de ingresso e políticas de permanência de estudantes negros e indígenas em cursos de graduação e pós-graduação; produções literárias de autoria indígena e aquelas identificadas como literatura, música, teatro e imprensa negra; análise de iniciativas para abordagem da história e das culturas indígenas e afro-brasileiras em escolas de educação básica; análise de abordagens das referidas temáticas em livros didáticos, por exemplo.

As pesquisas de docentes, mestrandos e doutorandos têm sido divulgadas em artigos acadêmicos, livros, matérias para jornais, incluindo aqueles produzidos por organizações vinculadas a movimentos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros. O conjunto de investigações concernentes à temática das relações étnico-raciais também têm subsidiado a produção de materiais de caráter pedagógico, utilizados nas disciplinas ministradas nos cursos de licenciatura da Universidade, e disponibilizados a professores da educação básica (por meio de cursos de extensão, bem como da presença de pesquisadores nas escolas, acompanhando, assessorando e realizando novas pesquisas. Vale ressaltar que todos os pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação orientam mestrandos doutorandos, ministram disciplinas no âmbito do Programa e são docentes de disciplinas de cursos de graduação da Universidade. Alguns destes estão, ainda, vinculados a atividades de extensão – poderia ser destacado, para exemplificar, o projeto de extensão comunitária intitulado “Cinema Negro - Uma abordagem sobre nossas raízes”, que utiliza o cinema para desenvolver um conjunto amplo de discussões e de atividades com o objetivo de preparar os alunos de História, Geografia, Pedagogia e Ciências Sociais, Serviço Social da Universidade, bem como professores da Educação Básica, para a abordagem dos valores e da cultura afro-brasileira em suas comunidades e em coletivos sociais.

4. Atuação direta com comunidades indígenas e quilombolas

Por fim, uma terceira linha de ação da instituição voltada ao fomento da educação para as relações étnico-raciais envolve algumas iniciativas diretas, em

distintos espaços, tais como acampamentos indígenas e comunidades quilombolas. Uma frente de atuação junto a comunidades quilombola é mantida, em um projeto de extensão da Universidade, que visa promover formação acadêmica e iniciativas de geração de renda junto à populações em situação de vulnerabilidade, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e territorial.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, três docentes (e alguns de seus orientandos de Mestrado e Doutorado) têm atuado diretamente em comunidades ou espaços e coletivos constituídos por indígenas e afro-brasileiros. Especificamente sobre indígenas, uma das frentes de ação é a presença solidária, a cooperação em mobilizações, em iniciativas de luta, bem como a participação em campanhas pela garantia de direitos territoriais, sociais e culturais indígenas.

Outra frente de ação diz respeito à divulgação da situação em que se encontram, particularmente, as comunidades indígenas que vivem em acampamentos provisórios no estado do Rio Grande do Sul. Das mais de 100 terras indígenas no estado do Rio Grande do Sul, cerca de 27 são acampamentos provisórios, nos quais famílias Guarani ou Kaingang vivem em condições de vulnerabilidade, à beira de rodovias, nas proximidades de fazendas instaladas sobre suas terras tradicionais, enquanto aguardam que se iniciem ou sejam concluídos procedimentos administrativos de demarcação. Conforme Liebgott (2017), nos acampamentos não há saneamento, a maioria das habitações são armadas com lonas ou lâminas de madeira. Há alto índice de doenças respiratórias e de verminoses. As famílias permanecem acampadas por anos – há acampamentos indígenas que já completam quatro décadas de espera por providências legais de demarcação das terras.

Considera-se que esta linha de atuação da Universidade é, ainda, bastante tímida. Ressalta-se que um dos mestrandos do PPGEDU têm visitado regularmente (para conhecer, cooperar, aprender e desenvolver sua pesquisa) uma das retomadas de terra feitas pelos Mbyá-Guarani, recentemente, no Rio Grande do Sul. Sobre a retomada, um Relatório antropológico preliminar, elaborado pelo Laboratório de Arqueologia e Etnologia da UFRGS assim justifica a ocupação da área (Localizada no município de Maquiné/RS: “Ao analisar as características de mobilidade, itinerância e sazonalidade dos guarani, bem como a sua espiritualidade, encontra-se clara identificação desta terra como um espaço sagrado pelas famílias que a ocuparam. Em outras palavras, os Mbya-Guarani reconhecem áreas habitadas por seus ancestrais a partir da presença, concentração e distribuição das espécies vegetais e animais em cada lugar por eles frequentado (que, nos termos poéticos dos mitos Mbya, são “florestas plantadas pelos deuses”) (UFRGS, 2017). Trata-se, portanto, de um vínculo tradicional com a terra, sustentada no argumento da tradicionalidade – não como forma ininterrupta de ocupação (já que foram expulsos da área há várias décadas), mas como modo de identificação das marcas de ancestralidade e de pertença ao referido espaço. A Constituição Federal afirma, no Artigo 231, que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Ainda assim, as terras indígenas no sul do país, embora correspondendo aos preceitos legais, não têm sido demarcadas porque

sobre elas existem propriedades, ou porque são consideradas estratégicas para a expansão do agronegócio.

Para colaborar com as lutas indígenas e afro-brasileiras, pesquisas vêm sendo desenvolvidas há décadas, no Brasil, e também na ULBRA e estas têm sido oportunas para tornar mais visíveis e mais conhecidas as culturas, as línguas, as organizações sociais, as crenças dos povos indígenas e dos quilombolas, assim como os processos históricos de violência, genocídio, desapropriação territorial que estes vêm enfrentando.

5. Palavras finais

Na atualidade, as pesquisas acadêmicas têm se ocupado não apenas em discutir, desdobrar e buscar expandir o campo de direitos educacionais, ambientais, territoriais de povos indígenas e de quilombolas, como também têm focalizado protagonismos, estratégias atuais de luta e resistência, processos próprios de aprendizagem e de produção de conhecimentos, propostas educativas próprias, entre outras.

Em ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão se tem buscado discutir, problematizar e contestar regimes racializados de representação, bem como se tem investido na divulgação de produções culturais indígenas (literatura, vídeo, fotografia, etc.). Igualmente, investe-se na visibilização de múltiplas formas de luta e de protagonismo contemporâneo dos povos indígenas, quilombolas e de coletivos afro-brasileiros (que se dão por meio de mobilizações, manifestações diante de órgãos públicos, marchas, protestos, bloqueio de rodovias, ocupações, retomadas de terra, autodemarcações, denúncias das violências praticadas contra comunidades, cartas, documentos reivindicatórios, proposições legislativas, entre outros meios), o que pode colaborar para a consolidação de direitos e, no plano acadêmico, para contestar noções de passividade das populações negras e indígenas, historicamente engendradas.

As ações diretas de apoio e solidariedade às lutas indígenas e afro-brasileiras, assim como pesquisas que colaboram para expandir e consolidar direitos, são parte importante nas lutas atuais em favor de indígenas e das populações afro-brasileiras. Esse é um dos aspectos em relação aos quais a Universidade pode e deve estar voltada, para cumprir, desse modo, sua função social.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10 Ed. São Paulo: Rideel, 2004.

BRASIL. Lei 11.645. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 734**, de 7 de junho de 2012. Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares.

BRASIL/IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**, 2010. <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

FERREIRA, Bruno; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; BONIN, Iara Tatiana. Diálogos de saberes e protagonismo em uma experiência de formação de professores Kaingang/RS. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; medeiros, Heitor Queiroz de. **Educação Indígena na escola e em outros espaços**. Camponas, SP: Editora Mercado de Letras, 2015.

LIEBGOTT, Roberto. Às margens, exilados entre cercas e estradas, vivem os subexistentes. In: CIMI. **Relatório da violência contra os povos indígenas no Brasil** – dados de 2016. Brasília: CIMI, 2017. p. 28-29.

UFRGS/Departamento de Antropologia e Laboratório de Arqueologia e Etnologia. Relatório antropológico preliminar sobre retomada Mbya-Guarani de parte da área da FEPAGRO em processo de extinção no município de Maquiné – RS, 2017.

Enfoque de la ponencia propuesta “desde afuera”

Título de la ponencia

Prácticas de EIB: Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo

Autoras

Cintia Carrió (IHuCSO – UNL/CONICET)

Micaela Lorenzotti (IHuCSO – UNL/CONICET)

Resumen

En este trabajo se presenta un recorrido sobre los desafíos de la construcción/implementación de un material didáctico pensado para dos instituciones educativas con población indígena de la Provincia de Santa Fe. El dispositivo *moqoit* es un material interactivo de naturaleza lúdico-hipermedial que busca promover la enseñanza de la lengua mocoví y que fue construido a partir del trabajo colaborativo de investigadores y miembros de las comunidades. En un primer momento se describen las particularidades sociolingüísticas de la población escolar y barrial de las dos instituciones educativas destino del material; en un segundo momento, se relatan dos de las instancias especialmente dificultosas para la generación de materiales para el “aula de lengua indígena”, (i) la génesis y los desafíos vinculados con los alfabetos y (ii) la reproducción-circulación. Por último, se reflexiona sobre la formación docente de los maestros idóneos y no idóneos, actores principales en la implementación del material en las aulas.

Notas biográficas

Cintia Carrió es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba y licenciada y profesora en Letras por la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Es miembro del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHuCSO Litoral). Actualmente es Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desempeña como Profesora Asociada Ordinaria en la cátedra Gramática del español y como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Lingüística General de la UNL. Sus áreas de investigación son la lingüística formal centrada en las lenguas español y mocoví (lengua aborígen sudamericana de la familia Guaycurú).

Micaela Lorenzotti es profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y tesista de la Maestría en Didácticas Específicas de la misma casa de estudios. Es miembro del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHuCSO Litoral). Actualmente es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se encuentra cursando el Doctorado en Humanidades (mención Letras) en la UNL; su tema de estudio versa sobre la relación entre las políticas lingüístico-educativas y las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Santa Fe. Dictó clases en los Niveles Medio y Superior de la ciudad de Santa Fe.

Prácticas de EIB: Educación Superior y Pueblos Originarios en diálogo

Introducción

La provincia de Santa Fe cuenta en su territorio con población indígena, en su mayoría los pueblos pertenecen a la familia lingüística guaycurú y las lenguas que se hablan en gran parte son la lengua *qom* y la lengua mocoví (Messineo y Cúneo, 2015: 22-23). Los pueblos indígenas tienen el derecho constitucional a recibir una educación que atienda a sus particularidades lingüísticas y culturales, sin embargo, en Argentina las decisiones-acciones en términos de política lingüística no sólo se definen desde los espacios macro de gestión estatal, sino que en muchos casos surgen propuestas desde otros actores implicados en espacios micro de gestión institucional.

Diferentes actores pueden intervenir para “empoderar” una lengua, en la medida en que esta acción sea la voluntad del grupo lingüístico respectivo. En este sentido, en Argentina diferentes comunidades originarias manifiestan, de diversas maneras, su voluntad por mantener la lengua materna que es parte de su patrimonio cultural. El dispositivo *moqoit* es un material interactivo de naturaleza lúdico-hipermedial¹ que busca promover la enseñanza de la lengua mocoví y que fue construido a partir del trabajo colaborativo de investigadores y miembros de las comunidades.² El objetivo principal del material fue, desde sus inicios, multiplicar las posibilidades de acceso a la lengua y favorecer su aprendizaje mediante la puesta en uso de nuevos dispositivos tecnológicos propios del actual escenario comunicativo. Se desarrolló un objeto lúdico-hipermedial para la lengua mocoví (variedad santafesina) apuntando a su incorporación en propuestas pedagógicas y didácticas orientadas a la enseñanza de la cultura y la lengua mocoví (como segunda lengua), y pensado específicamente para un grupo destino determinado (niños de escolaridad primaria).

En un primer momento, el objeto fue diseñado para una escuela primaria pública común³ que se encuentra en una localidad que dista 165 Km de la capital provincial y 62 Km de la cabecera departamental; en un segundo momento, el material fue retrabajado para que pueda ser incluido en las propuestas de una escuela primaria pública con modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se encuentra en una localidad distante a 11 km de la capital provincial. Ambas instituciones presentan características sociolingüísticas similares, a ellas concurren, en su mayoría, niños descendientes de la etnia mocoví que tienen al español como primera lengua y sus docentes, a excepción del “docente idóneo”, no son descendientes mocovíes. En cuanto a la organización curricular las dos escuelas cuentan con un espacio semanal destinado a la cultura y la lengua mocoví a cargo del docente idóneo, quien no ha recibido formación lingüística específica respecto de la lengua objeto de estudio.

La construcción de una identidad argentina en torno al monolingüismo español tuvo su lugar a partir de las políticas lingüísticas que produjeron el debilitamiento de las lenguas aborígenes y llevaron a muchos pueblos a sumergirse en un proceso de “invisibilización étnica” (Gualdieri, 2004) que se produce al interior de las comunidades e implica la negación de la identidad aborígen, el desmembramiento de las comunidades y, por lo tanto, el debilitamiento de la lengua. La lengua mocoví de la zona santafesina ha atravesado este proceso; actualmente presenta un riesgo lingüístico alto por la falta de hablantes nativos jóvenes, la falta de concientización de la comunidad en general respecto de esta problemática y la necesidad de acciones gubernamentales o no gubernamentales que apunten al rescate y preservación de la cultura (Carrió, 2009). Las dos instituciones educativas intentan responder a la demanda lingüística de las comunidades indígenas en que están inmersas, que los niños que asisten a ellas se sensibilicen con la lengua y

la cultura mocoví. Para alcanzar el objetivo de alfabetizar a los niños en la lengua mocoví se suman otros desafíos como lo son la ausencia de procesos de normativización que posibiliten la construcción de instrumentos lingüísticos como gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc. Respecto de este último punto es que queremos profundizar en este trabajo.

1. La escuela como institución problemáti(ca)zadora y transdimensional

1.1. El material para el aula: qué, de quién, para quién

Según un informe de UNICEF basado en datos del Censo de Población de 2010, el porcentaje de analfabetismo en la Argentina es mayor en la población indígena, lo que no puede dejar de considerarse en consonancia, y en el mismo informe, son las “condiciones de vida” de la misma población. Ténganse en cuenta los datos incluidos en Carrió (2014:168): “El porcentaje de hogares en los que viven pueblos indígenas casi que duplica el total de los hogares en situación de hacinamiento crítico”; “El porcentaje de hogares indígenas en viviendas deficitarias casi que duplica el total de los hogares”; “El déficit de cobertura de agua de red y desagües cloacales es mayor en los hogares indígenas que en el total de los hogares”. Tal como remarca la autora mencionada, “en condiciones de vida poco favorables, en un contexto familiar con alto índice de analfabetismo, con docentes que piensan el mundo desde otra cultura, con libros pensados para otros ámbitos y con la intervención de un dialecto diferente, resulta casi una utopía lograr el llamado ‘éxito escolar’”. En este sentido consideramos que la generación de material didáctico que acompañe a los niños atendiendo sus particularidades lingüísticas y culturales ciertamente desatendidas, si bien no revertiría estas condiciones de pobreza, sí al menos contribuiría a reducir la brecha y fortalecer la identidad de los pueblos.

Ahora bien, a continuación se detallan dos de los momentos especialmente dificultosos para la generación de materiales para el “aula”: la génesis y la reproducción-circulación.

1.1.1. Génesis del material

Respecto de la génesis del material didáctico, es sabido que para que una lengua minoritaria cobre fuerza se requiere de procesos de normativización, instrumentos lingüísticos (gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.) y normalización (vale decir, que pueda desempeñarse en todas las funciones sociales). Así entonces, se requiere de un saber experto y de un saber, digamos cultural-vivencial. Sólo será posible la gestación de un buen material en la medida en que estos saberes trabajen conjuntamente; sin una participación activa de la comunidad de habla no será posible trabajar hacia el objetivo dado que, de lo contrario, el resultado será un “mediador de juguete”, casi ficcional.

El especialista podrá regular las discusiones respecto de las alternativas y opciones disponibles para la normativización de la lengua; pero, será la comunidad con su saber colectivo el actor determinante del material educativo en tanto que producto. Considérese en este punto el caso de los diccionarios, productos que “hacen una selección del vocabulario de una lengua, detienen el registro de esa lengua en el momento de su confección y llevan la impronta de la conciencia lingüística, la noción de variedad y la postura normativa propias de sus autores, que muchas veces son representativas de las ideas dominantes en su medio social.” (Resnik, 2014: 44)

La generación de material educativo implica discusiones diversas respecto de qué selección de contenidos lingüísticos y culturales elegir, en función de qué sujetos de aprendizaje, considerando qué variedad lingüística y, fundamentalmente, adoptando qué decisiones de representación. Ingresa así a la discusión el necesario consenso respecto del alfabeto.

Consideramos que la escuela es, en el seno de las comunidades, la institución de mayor protagonismo respecto de la concientización y revitalización lingüística. Es la institución que en

mayor o menor medida, a ritmo más o menos sostenido, instala el tema para su observación, discusión, reflexión. Ahora bien, junto a esto, la escuela históricamente se vio ligada a su función alfabetizadora. En principio, y en *pro* de los objetivos históricos (cfr. Ley 1420), dicha meta de alfabetización implicó el leer y escribir en lengua española. Esto parece funcionar como modelo de propósito, pareciera una constante que las comunidades, que buscan en la escuela el actor que visualice la lengua mocoví, pretendan que la misma se instale en el aula mediante su escritura. Este modelo trae consigo no pocos desafíos que abordaremos en el apartado 1.2.

1.1.2. Reproducción-circulación del material

Desde otra lógica, es necesario enfrentar la dificultad que representa la reproducción-circulación-difusión de los materiales didácticos destinados a las escuelas aborígenes. Cabe reconocer que no es poco el material generado para atender a las necesidades educativas de esta población escolar, la elaboración de material didáctico específico que puede rastrearse a través de la producción informada por diferentes proyectos de investigación “sumado a todos los desarrollos anónimos y en proceso, da cuenta del esfuerzo y el compromiso intelectual y social de los grupos (comunidades, escuelas, investigadores). Ahora bien, el problema central radica en que el 80% de estos materiales no están disponibles (por diferentes razones que van desde la construcción “artesanal”, la edición de baja tirada o la publicación por editoriales extranjeras), convirtiéndose así en un conocimiento inerte en términos de circulación de capital intelectual y cultural, lo cual disminuye enormemente su potencial de impacto.” (Carrió, 2014:178) Demás está aclarar el bajo impacto que este tipo de materiales tiene en el mercado editorial de consumo masivo, especialmente el destinado a las instituciones escolares que suponen alumnos y/o docentes y/o instituciones que adquieren los libros y demás materiales.

Sin dudas, el factor de mercado es un actor de alto impacto en este punto de la discusión. El mercado editorial no se involucra con proyectos de este tipo cuyo poder de rédito económico es ínfimo o casi inexistente. Así pues, el Estado entonces debe cubrir aún con mayor presencia un ámbito que el mercado abarca con creces para otra población.

Habiendo reconocido estos problemas y su impacto en el desarrollo de las propuestas, es que para el caso particular de *moqoit* se trabajó en contrarrestarlos. En función de eso es que el material circula en soporte físico digital (*DVD*) y no involucra la conexión directa a internet dado que la población destino para la cual está pensado no cuenta con conectividad óptima. Aun así, en esta etapa del proyecto también se está migrando parte de la propuesta a la plataforma de *Android*, lo que garantiza otro tipo de acceso a la red.

Considerando el caso particular de *moqoit*, entonces, para su ideación, diseño y construcción se requirió de múltiples discusiones que habilitaron la toma de decisiones lingüísticas y didácticas, estéticas y técnicas⁴. El diseño y la producción del material atravesaron una serie de decisiones de diferente índole, dada la interdisciplinariedad que su construcción supone. En cuanto a las decisiones lingüísticas, el desarrollo de proyectos como los de este tipo supuso, como condición ineludible, el relacionarse con referentes de las comunidades que presenten como característica determinante el ser hablantes nativos de la lengua. A partir del diálogo generado tanto al interior del grupo interdisciplinar como el establecido entre el equipo y la comunidad destino, se re-trabajaron insumos lingüísticos en función de las decisiones didácticas; se revisaron estereotipos estéticos para lograr la identidad del producto en función de los intereses del grupo; y se realizaron acciones concretas orientadas a sentar las bases de un proyecto de inclusión digital que tenga como uno de sus objetivos principales intervenir activamente en el proceso de *empoderamiento* de las lenguas originarias⁵.

1.2. Decisiones centrales: “materialidad del material”

La producción de material didáctico pensado para los niños de las escuelas de grupos originarios es una deuda contraída por la sociedad y que las políticas educativo-lingüísticas aún hoy no han atendido. Son diversas las decisiones que se toman a la hora de pensar en un material para el aula, más aún cuando la lengua y/o cultura que se pone en juego no sólo no es la propia sino que además las discusiones alrededor de la estandarización y normativización de dicha lengua aún no están resueltas.

El desarrollo y la producción de *moqoit* se centra en la prioridad auditiva. Se prima la oralidad por sobre la escritura por razones concretas que se detallan a continuación. (i) No hay una variedad de mocoví que se haya instalado desde las comunidades misma como variedad de prestigio; (ii) es una lengua de transmisión oral; (iii) no se ha dado una discusión en términos pedagógicos y didácticos respecto de: el lugar de la escritura en la enseñanza de la lengua, las potenciales dificultades que la instalación de la escritura en el aula de mocoví podría traer aparejadas de manera tangencial; (iv) se observa a este respecto una ausencia de toma de decisiones, internas a las comunidades, y de impacto en la escolaridad; (v) se genera actualmente una coexistencia de diversas normas gráficas, se han generado diferentes alfabetos para poder atender a las particularidades de la lengua (se profundiza luego este punto); (vi) esto trae aparejado la falta de normativización consensuada; (vii) se desconfía de los vicios pedagógicos respecto de la primacía de la corrección normativa por sobre la reflexión lingüística.

No obstante lo anterior, la escritura tiene espacio en el material. Cuando ingresa la escritura al material lo hace mediante los alfabetos (diferenciados) de las comunidades destino. Esto así, justamente para no empoderar *a priori* una variedad gráfica por sobre las demás, y, fundamentalmente, porque una decisión de tal envergadura no puede provenir de agentes externos a las comunidades mismas.

Como se mencionó previamente, entonces, uno de los desafíos que se presentan a la hora de pensar un material didáctico es la falta de consenso respecto del alfabeto seleccionado, esto así dado que los grafos que permiten representar los fonemas del español, no son suficientes para dar cuenta de la fonética del mocoví. Estas diferencias conducen a la generación de nuevos grafos y/o a la reutilización de los grafos existentes en el alfabeto español pero sin correlato directo en el sistema fonológico del mocoví.

Retomando entonces, las dos comunidades en que están inmersas las instituciones educativas destino del material didáctico distan 143 km una de la otra y cada una escribe la lengua mocoví con un alfabeto diferente. Ante esta situación, el material está triplicado en el sentido de que la propuesta fue generada, en simultáneo, para tres alfabetos distintos, *i.e.*, el alfabeto de la comunidad 1, el alfabeto de la comunidad 2 y el alfabeto fonético internacional. Esta última incorporación tiene su justificación en la necesidad de documentar los rasgos fonológicos más allá de las decisiones gráficas de cada comunidad, y, además, en el hecho de que la falta de consenso inicial, en el seno mismo de las comunidades, dilataba el inicio del proyecto.

En algunos casos las comunidades se muestran reticentes al trabajo conjunto con los especialistas, esto trae no poco problemas⁶. Más allá de la problemática directamente vinculada con estas decisiones, la generación de nuevos grafos y/o refuncionalización de grafos existentes para la escritura en español, el problema mayor parece radicar en la falta de determinación del objetivo concreto que se persigue al momento de instalar la lengua en el aula. Esta cuestión se observa fundamentalmente al momento de la evaluación, cuando la adecuación a la norma gráfica (adoptada por la institución particular y/o la comunidad particular) se queda con el protagonismo casi absoluto; corriendo a un segundo plano el valor, a nuestro juicio, central en estos casos, de la oralidad. Pareciera que, una vez más, las herramientas puestas en práctica para lograr la meta de

una escuela pensada para la homogeneización del pueblo, se instala ahora en un ámbito aún más discordante.

2. Maestro idóneo, maestro no idóneo: los desafíos en la formación docente

Más allá de la ausencia de materiales para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en las aulas, las demandas aún pendientes en relación con la EIB en la provincia de Santa Fe son muchas. Entre ellas puede mencionarse por un lado, la necesidad de elaboración conjunta de un *currículum* para la EIB para que las experiencias traspasen las fronteras de las instituciones y, por el otro, cierta especificidad en la formación docente. Uno de los obstáculos para que la EIB se fortalezca es la poca delimitación de propuestas de formación docente en EIB. Los docentes idóneos tienen que alcanzar el estatuto de docentes profesionalizados para lo cual es necesario desarrollar institutos de formación docente de nivel primario y secundario bilingües (Arnoux y Bein, 2015). En el caso de la provincia de Chaco, desde 1985 se están formando docentes bilingües (español - lenguas indígenas) que trabajan actualmente en las escuelas de la provincia (Carrió, 2014; Unamuno, 2015). Si bien el decreto santafesino del año 2005 reglamenta que los institutos de educación superior serían los encargados de elaborar postítulos de formación en EIB, hasta el año 2017 no se registraron propuestas de esta índole⁷. Sobre los desafíos de la formación docente versa este apartado.

2.1 El docente idóneo y la lengua indígena

En la Provincia de Santa Fe el decreto N° 1719 del año 2005 reglamenta el funcionamiento de la modalidad EIB en la jurisdicción⁸. Allí se insta que la planta orgánica funcional de las escuelas con EIB debe incorporar los cargos de “maestro bilingüe” y “maestro artesano”, ambos cargos ocupados por idóneos aborígenes. Allí también se especifica la formación mínima que debe tener el idóneo que ocupe esos espacios, esto es, acreditar el Nivel Primario completo y ser hablante bilingüe en un caso, o artesano en el otro⁹. Sin embargo, algunos de estos “requisitos” no siempre se cumplen o bien no resultan factibles. Este es el caso del dominio de la lengua indígena. En los casos más deseables, el docente que está a cargo de la materia “Lengua y cultura indígena” es un miembro de la comunidad que ha terminado los estudios secundarios y ha concretado una carrera de Profesorado en Nivel Primario pero que no domina la lengua indígena, si bien se espera que la misma se trabaje en el espacio semanal de la asignatura. En otros casos, el docente idóneo no sólo no domina la lengua originaria sino que no ha sido formado en una carrera de formación docente. En los dos casos a los que está dirigido *moqoit*, los docentes idóneos son miembros de la comunidad pero no son hablantes nativos de la lengua mocoví, dado que como se ha mencionado previamente la vitalidad lingüística del mocoví en la zona es baja. En uno de los casos, por decisión de la planta directiva, el docente que ocupa el cargo tiene el título de Profesor de Nivel Primario; en el otro caso no.

Sumado a la falta de formación docente básica y de formación docente en EIB la función de los idóneos en las aulas no es del todo clara. Por un lado, según los documentos oficiales, se espera que el idóneo imparta clases de lengua y cultura indígena a toda la planta de alumnos (indígenas y no indígenas), objetivo que en desconocimiento de la lengua originaria se transforma en una tarea que, a simple vista, parecería difícil de concretar. Por otro lado, dado que no existe oficialmente una currícula que liste los contenidos de cultura o lengua que sería deseable se impartieran en las escuelas con modalidad EIB, los maestros llevan adelante sus prácticas en un devenir cotidiano azaroso en el que se combina la ya mencionada ausencia de materiales pensados para la enseñanza de la lengua indígena en el aula con la falta de idoneidad en la lengua

originaria. El riesgo es que se pierda de vista a uno de los dos objetos; que se privilegie la enseñanza de la cultura por sobre la de la lengua indígena.

En este contexto entonces pensar en la elaboración e implementación del material en el aula de lengua indígena no parece algo dado de antemano. Para que el material tenga “éxito”, esto es, que cumpla su objetivo didáctico-lingüístico, los actores principales tienen que ser los maestros idóneos. Desde esta consideración es que, para el caso de *moqoit*, el próximo paso a seguir es generar un “Cuaderno de Lengua” para el docente idóneo (material en proceso), es decir, libros breves y concretos que acompañen al material y que expliciten los supuestos lingüísticos base del material digital. Otro paso necesario y paralelo es el de testear de qué modo se implementa el material en las aulas, esto es, qué usos les dan los docentes idóneos; cabe aclarar que esta etapa aun no fue iniciada dado que actualmente están en marcha una serie de talleres de trabajo conjunto entre el plantel docente de las instituciones destino y los miembros del equipo (fundamentalmente profesores de lengua y lingüistas).

2.2 El docente no idóneo y la interculturalidad

En términos de Novaro (2006), cuando se habla de interculturalidad en la escuela se lo hace de forma restringida, “se alude a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionales considerados como patrón de medida.” (2006: 52) Pero hablar de interculturalidad implica aludir a “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio ‘entre’ distintas formas de producción cultural.” (Novaro, 2006: 51) y la cultura es una categoría teórica que “hace referencia a los procesos de producción simbólica que caracterizan con relativa continuidad (...) las formas de representación y acción de los distintos agrupamientos sociales.” (2006: 51)

Los docentes no idóneos conforman el mayor porcentaje de la planta docente de las instituciones educativas con modalidad EIB, pero en la legislación no se regula qué condiciones deben cumplir dichos docentes para ejercer en este tipo de instituciones. En el mayor de los casos los docentes no están preparados, desde su formación base, para reconocer la diferencia cultural que conforman las aulas en las que desarrollan diariamente la tarea escolar; la formación docente de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en la Jurisdicción es (podría decirse) “monocultural”, no contempla la diversidad sociolingüística del territorio. Más allá de esto, cuando la fuerza de la experiencia de los proyectos institucionales permite que el docente se comprometa con la lógica institucional, las condiciones laborales dadas por la movilidad docente provocan cambios constantes en la planta institucional, y esto es un punto negativo a la hora, no sólo de sostener el proyecto en el tiempo, sino también de reforzar los proyectos institucionales.

El sistema no garantiza que quien se compromete con un proyecto institucional de atención a la interculturalidad y el bilingüismo en las aulas, permanezca en la institución, o que se priorice en la planta docente a los miembros de la comunidad que han seguido un trayecto de formación docente. Como contrapartida, tampoco se generan desde los espacios oficiales capacitaciones para los docentes que desempeñan su rol en instituciones de este tipo.

Esta situación tiene como efecto inmediato que la atención a la diversidad sociolingüística sea responsabilidad sólo del maestro idóneo y, por lo tanto, que la interculturalidad quede restringida a los cuarenta minutos semanales destinados a la lengua y la cultura indígena.

3. Cierre

Para llevar adelante propuestas que atiendan a la diversidad lingüística y cultural parece central el trabajo de los miembros de las comunidades en conjunto con los investigadores que estudian las lenguas y culturas porque, en consonancia con el planteo de Censabella, Giménez y Gómez “el

estudio de las variedades regionales (o dialectales) de las lenguas y de su relación con aspectos identitarios y sociolingüísticos es de suma importancia para el ámbito de la educación intercultural bilingüe y de la revitalización” (2011: 196). Es necesario que se tenga en cuenta la situación sociolingüística de las lenguas a la hora de diseñar propuestas relativas a la adquisición/conservación de la lengua/cultura en el ámbito escolar.

Muchos actores sociales apuestan a revertir la situación de desequilibrio entre las posibilidades y las oportunidades de acceso a una educación que atienda a las particularidades de los diferentes grupos sociales en pos de los mejores réditos cognitivos (en un amplio sentido: conocimiento enciclopédico, conocimiento del mundo, metaconocimiento, conocimiento de uno mismo). Ahora bien, muchas veces los resultados no parecen avanzar en paralelo con las propuestas, el esfuerzo y la inversión. El punto central radica en que los proyectos de este tipo suponen alta inversión a largo plazo y fuerte compromiso de la comunidad. En consonancia se necesitan garantías de continuidad, más allá de los gobiernos, más allá de los gabinetes y de las personas. Los proyectos focalizados en casos particulares demandan alto esfuerzo intelectual y presentan un gran número de limitaciones, no obstante esto, al momento y con las políticas lingüísticas y educativas actuales, no parecen surgir mejores alternativas.

4. Referencias bibliográficas

AAVV. 2006. Ley de Educación Nacional N° 26206.

AAVV. Decreto provincial N° 1719. Santa Fe. 4 de agosto de 2005.

Arnoux, E. y Bein, R. 2015. “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas” en Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. 1ª. Ed. Bs. As.: Biblos.

Carrió, C. 2009. *Mirada generativa a la Lengua Mocoví (Familia Guaycurú)*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba.

Carrió, C. 2014. Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 149-184.

Censabella, M., Giménez, M. y Gómez, M. 2011. “Políticas lingüísticas recientes en la provincia de Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas” En: Marleen Haboud y Nocholas Ostler (Eds.). *Voces e imágenes de las lenguas en peligro. Actas del Congreso Internacional FEL XV – PUCE I. Quito*, pp. 195- 200.

Gualdieri, B. y Citro, S. 2006. *Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe*. 1º Edición. Serie Documentos. Buenos Aires: Colección Nuestra América.

Gualdieri, B. 2004. Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina). En *BilinglatAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America*. University of Cambridge.

Hamel, R. E. 1995. Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. En *Alteridades*, México, Vol. 1, N° 10. 79-88.

Hamel, R. E. 2003. Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés? Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F. Disponible en: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur> (último acceso mayo de 2015).

Hecht, A. C. 2007. Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro, México, vol. 29. 65 - 85.

- Hecht, A. C. 2015. "Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014". En *Revista Latinoamericana*. Vol. 9, N° 2, noviembre 2015 - abril 2016, pp. 129-144.
- Messineo, C. y Cúneo, P. 2015. "Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica". En: Messineo, C. y Hecht, A. C. (comps.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Eudeba. 21-56.
- Novaro, G. 2006. "Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos". En *Cuadernos Interculturales*. Chile, vol. 04, número 007. 49-60.
- Resnik, G. 2014. Norma y variación lingüística en los diccionarios del español de la Argentina. En Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 43-72.
- Unamuno, V. 2015. "Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco)". En: Messineo, C. y Hecht, A. C. (comps.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Eudeba. 213-231

¹ Para el desarrollo y ejecución del producto se constituyó un equipo de trabajo interdisciplinar en el que cada grupo de especialistas desempeñó actividades asignadas que eran discutidas y consensuadas al interior del equipo. Los avances parciales del producto fueron sometidos a la evaluación del equipo directivo y del plantel docente de las escuelas que constituyen la población destino del material.

² Financiamientos parciales: Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) “Insumos pedagógicos y didácticos para el ‘aula de lengua mocoví’”. Universidad Nacional del Litoral (UNL). 2014-2015; PEIS “Lengua, arte y videojuegos. Intervenciones para el aula de lengua mocoví”. UNL. 2017-2018. Proyecto de Investigación Orientada. 2017-2018. *Ciencia para el conocimiento: lingüística, arte y tecnología*. Agencia Santafesina de Ciencia, tecnología e innovación. Cód. 2010-031-16.

³ Al momento de gestación del material la institución educativa no contaba con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB); la misma le fue otorgada en 2017.

⁴ Si bien el diálogo y discusión al interior del equipo fue fundamental, también se postuló la necesidad del diálogo mesurado con los actores sociales; se consideró central la función de monitoreo a cargo del plantel docente y directivo de la escuela destino. En este sentido es que a los controles del propio grupo se suma la participación activa de los docentes y de los alumnos de la escuela. De este modo la población escolar colaboró con la toma de decisiones respecto de aspectos técnicos vinculados con el desarrollo psicopedagógico y motriz de los niños a los que está destinado el uso del material.

⁵ El proyecto actualmente continúa en una segunda fase de ampliación del dispositivo y complementación con nuevos materiales y desarrollos.

⁶ Para ampliar respecto de las particularidades y problemáticas vinculadas con el diseño e implementación de cada alfabeto, *cfr.* Carrió y Lorenzotti, 2018 (en proceso).

⁷ El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, dio inicio en el año 2017 al Ciclo de Profesionalización Docente de Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI), ciclo que está dirigido a maestros idóneos bilingües que se encuentran dentro del sistema educativo y que no poseen formación docente.

⁸ En la provincia de Santa Fe las políticas lingüísticas y educativas que respondan a las necesidades y demandas de los pueblos/lenguas amenazadas son escasas, políticas que sí se han puesto en marcha recientemente en la provincia de Chaco, a saber: Ley Provincial N° 6640/2010 de Oficialización de las lenguas *wichí, qom y moqoit*; Ley 6691/10 de Educación General en la provincia, el Decreto 226/11 y la Resolución 0786/11 que avalan el funcionamiento de escuelas de gestión indígena; creación de la Secretaría de Educación Intercultural y Plurilingüe que tiene a su cargo la implementación del programa provincial de educación plurilingüe, previsto por la Ley N° 5905 de 2007 y reglamentado por el Decreto N° 11064/08. (*cfr.* Censabella, Giménez y Gómez 2011; Carrió, 2014, Hecht, 2015, Unamuno, 2015).

⁹ “Artículo 16° - Maestro Bilingüe (Idóneo Aborígen): 1.- Los postulantes a suplencias a este cargo deberán: 1.1. Tener el ciclo primario completo. 1.2. Tener conocimiento y capacitación en la Modalidad. 1.3. Pertenecer a la etnia mayoritaria de la comunidad en la que esté inserta la institución. 1.4. Ser hablante bilingüe con dominio de la lengua materna predominante en la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura. Artículo 17° - Maestro Artesano (idóneo aborígen): 1. Deberá reunir las mismas condiciones del Maestro Bilingüe y su ingreso a la escuela, como suplente o como titular, se realizará bajo el mismo procedimiento. 2. Como requisito se exigirá, además, antecedentes personales que acrediten su relevancia como artesano (constancias o certificaciones).” (Decreto 1710/05)

Parceria UCDB/UEMS: encontro intercultural com as diferenças indígenas

Adir Casaro Nascimento

UCDB-adir@ucdb.br

Beatriz dos Santos Landa

UEMS-bialanda@uol.com.br

Resumo. Relato das experiências que a UCDB e a UEMS têm realizado em parceria tendo em vista uma colaboração interinstitucional com o propósito de desenvolver ações que possibilitem o diálogo intercultural entre os diversos campos das instituições que envolvam serviços, investigações e aprendizagens e os enfrentamentos, tensões nos encontros entre as diversas epistemologias, pedagogias e metodologias que as diferenças indígenas provocam no contexto acadêmico. Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena que tem acessado a academia nos cursos de graduação, de pós graduação e de formação continuada. Além dos cursos , que envolvem a pesquisa e o ensino que, tem possibilitado a produção de conhecimentos outros , bem como caminhos outros de investigação, estas instituições ainda promovem encontros/eventos onde as reflexões sobre as políticas públicas, a territorialidade e a sustentabilidade se fazem eixos centrais sobre a contemporaneidade das vidas indígenas quer sob a condição individual, quer sob a condição coletiva como estruturante de suas identidades e/ou da ressignificação das mesmas. Percebe-se ainda, um retorno à indianidade, quando processos de colonização se repetem em alguns espaços onde persiste a monocultura eurocêntrica e unilateral, evidenciada pela subalternização e inferioridade dos saberes indígenas ou quando, ambivalentemente, se abre a discussão crítica sobre a trajetória da colonização e a produção da colonialidade, que marca indígenas e não indígenas, abrindo espaço para uma possível desobediência epistêmica, que abrirá as fronteiras para uma colaboração intercultural.

Este artigo aborda as experiências que a UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e a UEMS(Universidade Estadual de Mato grosso do Sul) têm realizado em parceria, a partir de projetos que vem promovendo a colaboração interinstitucional, com o propósito de desenvolver ações que possibilitem o diálogo intercultural entre os diversos campos de atuação das instituições e que envolvem investigações, aprendizagens, experiências, os enfrentamentos e tensões nos encontros entre as diversas epistemologias, pedagogias e metodologias que as diferenças indígenas provocam no contexto acadêmico. Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena que tem acessado a academia nos cursos de graduação, pós graduação e de formação continuada, em instituições públicas, comunitárias e privadas.

A crescente demanda por parte dos povos indígenas no estado pelo acesso ao ensino superior (graduação e pós –graduação) tem provocado uma série de políticas nestas instituições com objetivos efetivamente definidos não só de possibilidades de acesso e permanência , no sentido de poderem frequentar as universidades, como: bolsas, cotas, monitorias entre outras

ações de sustentabilidade à presença física, mas , também, embora mais complexo, de promover o encontro de culturas e saberes entre àquilo que as academias trazem como saberes legitimados e já proclamados como superiores e classificados, a priori, como científicos e universais e os saberes que as diferentes culturas indígenas trazem de seus mundos vividos e experienciados. Neste sentido, teoricamente, a disponibilidade destas instituições tem sido a de promover o diálogo e a produção de conhecimentos outros a partir dos saberes “científicos” e as culturas indígenas. Em última instância a presença indígena nestas universidades (UCDB e UEMS) têm provocado não só o desconforto e a inquietação, mas interrogado os nossos saberes, os nossos fazeres pedagógicos e os nossos conhecimentos produzidos. Quanto mais presentes eles se fazem, particularmente na pós-graduação e na formação continuada (específica para os mesmos), mais desequilibram nossas certezas teóricas, epistemológicas, pedagógicas...

Porém, em nossas trajetórias e experiências vividas nestes contatos, encontramos sujeitos que trazem diversas marcas da colonialidade e que provocam tensões, conflitos e “resultados” diferentes nesta relação.

Em geral, aqueles que chegam nos programas de pós-graduação *strito sensu*¹ e nos programas de formação continuada coordenado pelas universidades (UCDB e UEMS), desenvolvidos nas comunidades indígenas para gestores e docentes das escolas indígenas² e, ainda, aqueles que ingressam nos cursos de graduação de ambas universidades e que vêm de movimentos políticos e sociais (movimento de professores, retomada de territórios, lutas por uma educação e saúde diferenciadas), trazem consigo ou constroem durante suas formações para pesquisadores e educadores, pedagogias de resistências. Como salienta Arroyo, 2012, p.14,

Trazem [ou produzem] os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem [ou produzem] com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

Por outro lado, com relação aos cursos de graduação, de maneira geral aqueles que ingressam, por meio de cotas ou de ingressos regulares, nem sempre chegam à universidade imbuídos de uma pedagogia da resistência, pois como observa Quijano, 2005, pag.237, as suas trajetórias foram marcadas, em níveis variados, em:

Aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa.

É interessante esta configuração apontada por Quijano do “aprender parcialmente”, pois em certo sentido é o que ocorre e os diferentes indígenas que chegam em busca de alargar os seus conhecimentos adquiridos no processo de colonização e que os fizeram assimilar a si mesmos como inferiores ou não modernos e civilizados, também trazem , parcialmente, línguas, cosmovisões, interpretações, saberes construídos milenarmente em suas culturas e que marcam os seus jeitos de ser, de viver e compreender o mundo. Assim sendo, muitas vezes, não são recebidos nas universidades nem como o colonizado, aptos a integrar-se e, muito menos como o Outro da universidade que podem colaborar para uma reflexão da construção/desconstrução do eurocentrismo, da homogeneização e

1 na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação indígena - UCDB.

2 Programa Ação Saberes Indígenas na Escola /MEC/SECADI/INEP.

estereótipos tão fortemente produzidos em territórios colonizados e na sociedade imaginada sob as condições dos Estados - nação modernos. (QUIJANO, 2005).

Esta condição tem provocado o sentimento de exclusão, apesar de incluídos, resultando em altos índices de retenção e/ou de evasão. Não raras vezes ouvimos dos professores que não conseguem compreender estes alunos, que os mesmos não conseguem alcançar a complexidade dos conteúdos curriculares e que não estão preparados para acompanhar os estudos acadêmicos. Ambivalentemente também provocam tensões e conflitos no sentido de colocar a universidade e a formação de seus formadores em crise, o que tem possibilitado a inclusão, em suas reflexões e momentos de formação, do lugar da diferença que vem das margens em seus espaços, espaços estes que foram naturalizados como o abrigo do conhecimento mundialmente imposto como o único racional e científico.

A parceria UCDB/UEMS e as ações institucionais

A parceria de longa data entre estas duas instituições em cursos e projetos que envolvem a pesquisa, a extensão e o ensino, apesar das dificuldades, tem também possibilitado a produção de conhecimentos outros, bem como caminhos outros de investigação ao promover fissuras no modelo hegemônico nas/das práticas acadêmicas que subalternizam aquelas pessoas que trazem em seus corpos e origens a marca da diferença na qual se incluem os negros (pretos e pardos), indígenas, quilombolas, deficientes, entre outros tantos que ao vencerem os preconceitos experienciados ao longo do processo educacional na educação básica, conseguem adentrar no ensino superior. Estas duas IES possuem um histórico com os povos indígenas em seus quadros discentes que vem sendo construído com contornos diferenciados, mas com efetividade na promoção do ensino superior para este segmento da população: uma pela sua origem religiosa de atenção aos povos indígenas e que consegue fazer uma migração de ação assistencialista e missionária para uma ação efetivamente acadêmica, nos últimos vinte anos, a UCDB e a outra fortemente marcada pela ação afirmativa efetivada por meio das cotas para ingresso, a UEMS.

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão propostos individualmente por docentes destas universidades que possuam interesse na temática indígena, tornam-se gradativamente coletivas ao irem se consolidando no diálogo com os indígenas que se tornam mais presentes no ambiente universitário tanto na graduação como na pós graduação, além de trazerem para estes lugares suas lideranças, sábios, e comunidade.

Cada pequena quebra dos protocolos e práticas acadêmicas é suficiente para demonstrar que é possível formas “outras” de se fazer universidade com orientação intercultural, como por exemplo, a realização de defesas de mestrado em terras indígenas com participação de sábios como avaliadores da pesquisa e entoação de cantos indígenas nestes momentos (UCDB), ou apresentação de trabalho de conclusão de curso em língua materna e curso de língua materna oferecido por falante da língua pertencente a etnia (UEMS), tendem a abrir possibilidades múltiplas para a desestabilização das certezas existentes nestes ambientes além de poderem ser replicados em outros contextos.

A construção de práticas interculturais e contra-hegemônicas demandam o envolvimento de muitos atores neste processo que deve ser contínuo e criativo, pois estas estarão constantemente sob a avaliação e críticas dos que desejam manter o *status quo*.

As práticas que remetem à interculturalidade crítica (TUBINO, 2005; WALSH, 2012) promovem o aprofundamento da democracia em campos marcados pela manutenção de práticas coloniais.

Estas instituições ainda promovem encontros/eventos onde as reflexões sobre as políticas públicas, a territorialidade e a sustentabilidade se fazem eixos centrais sobre a contemporaneidade das vidas indígenas, quer sob a condição individual, quer sob a condição coletiva como estruturante de suas identidades e/ou da ressignificação das mesmas. Percebe-se ainda, um retorno à indianidade, quando processos de colonização se repetem em alguns espaços onde persiste a monocultura eurocêntrica e unilateral, evidenciada pela subalternização e inferioridade dos saberes indígenas, ou quando, ambivalentemente, se abre à discussão crítica sobre a trajetória da colonização e a produção da colonialidade que marcam indígenas e não indígenas, abrindo espaço para uma possível desobediência epistêmica, que abre as fronteiras para uma colaboração intercultural.

A grande demanda nas últimas décadas e a movimentação de lideranças e organizações indígenas resultou na implantação do sistema de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, após a Assembleia Legislativa ter aprovado a Lei Estadual nº 2589, de 26 de dezembro de 2002. Após intensas discussões internas na instituição, no ano seguinte, e com a forte presença e mobilização dos movimentos indígenas, foi aprovada no ano de 2003 pelos conselhos superiores, a legislação interna que previu o índice de 10% do quantitativo de todas as vagas em cada curso ofertado para indígenas (UEMS, 2003). A primeira turma ingressou na instituição no ano de 2004 com 64 indígenas matriculados em várias unidades universitárias, com o maior número na unidade universitária de Dourados. No ano de 2018, estão matriculados na UEMS 395 estudantes indígenas, sendo que destes dez não ingressaram pelo regime de cotas, presentes em 13 das 15 unidades universitárias da instituição: Aquidauana, Amambaí, Campo Grande, Coxim, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Paranaíba e Ponta Porã. Destes, há 32 que cursam a graduação a distância no polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil/UAB/MEC nos municípios de Japorã, Miranda e Paranhos. Constituindo-se como caso único no país, é importante destacar que o polo localizado no município de Japorã foi construído na Terra Indígena Porto Lindo, que apresenta uma população em torno de 4800 Guarani e Kaiowá localizados tanto na reserva quanto na área retomada. Recentemente a UEMS aprovou cotas para o ingresso de indígenas e afrodescendentes em cursos de pós-graduação *strito sensu*.

A UCDB, desde a sua criação reserva bolsa para acadêmicos indígenas aos diversos cursos de graduação. Além das bolsas tem no NEPPI, Núcleo de Estudos e Pesquisas de Populações Indígenas um ponto de apoio à permanência destes acadêmicos na instituição. No contexto do NEPPI também é editada a revista TELLUS, especializada em assuntos indígenas e que tem uma sessão de Escritos Indígenas, reservada às produções de autores indígenas com textos de diversas natureza literária.

A partir de 2003, o Programa de Pós Graduação em Educação - mestrado e doutorado, cria uma linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena em que prioriza o acesso a indígenas, não só do estado, mas também de outras regiões. Todos os indígenas que passaram e estão no programa desenvolveram suas pesquisas em suas comunidades, o que tem oportunizado que histórias ainda não contadas saiam do silêncio, que pedagogias outras e processos próprios de aprendizagens sejam descritas, bem como a teorização de outros modos de fazer pesquisa como as autoetnografias, a ressignificação das contações de histórias de vida, ou seja, abriu-se um espaço para que possam fazer a antropologia de si mesmos , o que nem sempre coincide com as antropologias já registradas por pesquisadores não indígenas.

Desde 2013, a UCDB e a UEMS fazem parte da Rede MS da Ação Saberes Indígenas na Escola, que promove a formação continuada de gestores e professores indígenas com os objetivos de - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. (Brasil, 2013). Esta Ação tem oportunizado às universidades atividades de extensão e pesquisa, o contato direto com as comunidades indígenas, a troca de saberes a ressignificação dos conteúdos , bem como o respeito e a legitimação dos modos de ser e fazer de cada etnia, a compreensão da oralidade como sistema de produção e reprodução do conhecimento e também de outras lógicas epistemológicas e metodológicas que insistem em se fazer presentes em suas sabedorias milenares e ancestrais, apesar de todo processo de colonização e imposição da modernidade em suas vidas. A interculturalidade está presente em seus modos de ser e viver.

Estes contatos tem nos feito diferentes e nos permitido levar para os outros sujeitos das universidades outros olhares e outras práticas que não as cartesianas e de um único caminho para compreender o mundo.

Bibliografia

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. PORTARIA Nº 1.061, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas. Campo Grande - MS, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER Edgardo. *A Colonialidade do Saber , eurocentrismo e Ciências Sociais- Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

UEMS/Universidade Estadual de Mato Grosso do SUL. Resolução COUNI nº 241 de 17/07/2003, que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS. Dourados – MS, 2003.

TUBINO, Fidel. El Interculturalismo Latinoamericano y los Estados Nacionales. In.: RODRÍGUEZ, M. (Comp.). Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano Contra Corriente, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. RETTA, Vol. III, nº 06, Jul.-Dez./2012, P.25-42.

“5to Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: “Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes”

Buenos Aires, Argentina 24 al 27 de octubre, 2018

Universidad Ixil: indígena, comunitaria e intercultural

Pablo Ceto

Universidad Ixil. Guatemala.

pabloceto@gmail.com, universidadixil@gmail.com

Resumen

El Pueblo Ixil, unos 200 mil habitantes, está asentado en las ricas montañas, bosques y ríos de los Municipios Chajul, Cotzal y Nebaj, Departamento Quiché, Guatemala. Centroamérica.

Igual que muchos Pueblos Indígenas ha sobrevivido a la barbarie de la invasión española hace 500 años; a la esclavitud, repartimiento, trabajo forzado, racismo y exclusión de la colonia y la república, y el siglo pasado a la política de masacres y genocidio cometido por el Estado de Guatemala contra los Pueblos Indígenas durante el conflicto armado interno (1960 – 1996).

Firmados los Acuerdos de Paz, diciembre 1996, inició su proceso de reconstrucción de la vida en comunidad y del papel de nuestras autoridades ancestrales, y atendiendo una preocupación grande de nuestras comunidades por el futuro de nuestros jóvenes hombres y mujeres, nació la **Universidad Ixil**.

A partir del estudio y práctica del pensamiento maya ixil, aprendiendo la gestión comunitaria del territorio, bienes naturales y medio ambiente; reforzando la agricultura familiar diversificada para una soberanía alimentaria comunitaria, y estudiando nuestra historia, identidad y derechos como Pueblos Indígenas y los convenios internacionales, la Universidad Ixil forma y gradúa técnicos universitarios y licenciaturas en desarrollo rural comunitario.

Como universidad indígena comunitaria en construcción, desde la palabra y el consejo de ancianas y ancianos mayas, busca el acceso y uso de otros saberes, ciencias y tecnologías para ayudar a construir el buen vivir y una sociedad respetuosa de la identidad y derechos de sus pueblos y solidaria con los otros pueblos y comunidades.

La Universidad Ixil, con sus contenidos, pedagogía y protocolos, ha establecido relaciones de entendimiento con distintas universidades convencionales, y es integrante de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala – **RUICAY** – que agrupa diversas universidades e instituciones educativas de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes que comparten metas comunes.

“Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento”

Popol Wuj,

Las primeras palabras

Abordar el tema **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes** invita a, por un lado, los numerosos y variados esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior dirigidos a acercarse y tomar entre sus contenidos la cultura y saberes indígenas y afrodescendientes; por otro lado, los distintos esfuerzos y experiencias propias de educación universitaria de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Juntar nuestras palabras y pensamientos alrededor de la relación entre las mismas, debiera ser su mayor riqueza.

En ese entendido, compartir la experiencia de la Universidad Ixil, una universidad indígena en construcción del Pueblo Maya de Guatemala, busca enriquecer este intercambio en el tema de la educación superior y las experiencias universitarias indígenas y afrodescendientes.

La Universidad Ixil es parte del proceso de reconstrucción del Pueblo Ixil que, igual que los demás Pueblos Indígenas de Guatemala después de la firma de los Acuerdos de Paz de 1996, está empeñado en la construcción del buen vivir, TIICHAJIL TENAM en idioma maya ixil,

1. Guatemala: resistencia indígena, insurgencia revolucionaria y Acuerdos de Paz

Guatemala, con un territorio de 108,889 kilómetros cuadrados y una población de unos 17 millones de habitantes de 21 Pueblos de Origen Maya, el Pueblo Xinka, el Pueblo Garífuna y los sectores sociales de población mestiza. Los Pueblos Indígenas son mayoría, arriba del 60%, aunque los censos cada vez los cuentan menos, actualmente hay un proceso censal en Guatemala cuyos resultados son esperados.

La historia de Guatemala y de los Pueblos que la constituyen tiene una primera parte, la anterior a la invasión europea hace cinco siglos: Pueblos con organización social y política propia, agricultura, medicina, arquitectura, filosofía, ciencia, matemática, la milenaria civilización maya.

La segunda parte, inicia hace 500 años con la invasión de la espada y la cruz, que significó, por un lado, el despojo de territorios, la esclavitud, repartimiento, encomienda y sometimiento de los primeros pueblos habitantes de este Continente, y por el otro, el inicio de la destrucción de las civilizaciones y culturas milenarias de dichos pueblos.

300 años después, los grupos de poder colonial, los descendientes de los invasores y los criollos, se independizaron de sus metrópolis y se crearon las repúblicas, los estados nación, pero los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes siguieron bajo el despojo, sometimiento y opresión colonial.

En el siglo pasado, en Guatemala se registraron dos hechos muy importantes: la revolución democrática de 1944 interrumpida por la intervención norteamericana en 1954, y la insurgencia revolucionaria de 1960 que concluyó con la firma de los Acuerdos de Paz en 1996.

En el caso de la insurgencia revolucionaria, vía obligada por el sistema de esclavitud, despojo, explotación y racismo colonial, dio continuidad a la recia y heroica resistencia indígena fraguada por cientos y miles de motines, levantamiento y rebeliones contra el poder colonial durante siglos, y abrió a las comunidades y pueblos indígenas la posibilidad de constituirse, mediante sus luchas, en un factor determinante en la configuración del futuro de Guatemala.

Los Acuerdos de Paz de 1996, hoy, no tienen los resultados esperados porque fueron sustituidos por los sucesivos gobiernos de turno que abrazaron la agenda neoliberal empresarial. Siguen siendo tareas pendientes en la construcción de la nueva Guatemala: la democratización del país, la vigencia de los derechos humanos, el respeto de la identidad y derechos de los pueblos indígenas, la atención a las poblaciones desarraigadas por el conflicto armado interno, de los aspectos agrarios y socioeconómicos, las recomendaciones de la comisión de esclarecimiento histórico, el fortalecimiento del poder civil y las reformas constitucionales.

En ese sentido, las metas de los Acuerdos de Paz: una democracia con justicia social, funcional y participativa y una nación y un Estado pluricultural, multiétnico y multilingüe, están vigentes y siguen siendo los principales desafíos para construir la tercera parte de la historia de Guatemala.

En este contexto, han sido las comunidades y organizaciones campesinas, estudiantiles, sindicales, y otros sectores populares que han demandado persistentemente el cumplimiento de los Acuerdos de Paz.

Por su lado, los Pueblos Indígenas, desde sus comunidades han realizado distintos procesos de reconstrucción del tejido social y comunitario roto por el genocidio cometido por el ejército durante el conflicto armado interno, defienden sus territorios, bienes naturales, ejercen sus derechos, y fortalecen su organización y lucha en un contexto de crecientes amenazas, criminalización y persecución de sus autoridades, lideresas y líderes comunitarios por parte de funcionarios de gobierno a favor del sector empresarial extractivo nacional y transnacional.

2. Pueblo Ixil: Reconstrucción y construcción del Tiichajil Tenam, el buen vivir.

El Pueblo Ixil, unos 200 mil habitantes, está asentado en las ricas montañas, bosques y ríos de los Municipios Chajul, Cotzal y Nebaj, Departamento Quiché, Guatemala. Centroamérica.

Igual que los demás Pueblos Indígenas de Guatemala que con persistencia y creatividad han impulsado diversas acciones dirigidas a curar las heridas de la guerra interna, fortalecer su organización social y política comunitaria y su participación a los distintos niveles del Estado para alcanzar las metas de los Acuerdos de Paz, el Pueblo Ixil inició su proceso de reconstrucción de la vida y construcción del buen vivir.

El proceso de construcción del buen vivir del Pueblo Ixil, tiene al menos cuatro actores. En primer lugar, las autoridades mayas ancestrales y la vida comunitaria y el manejo comunitario de los bienes naturales, montañas, bosques, ríos, biodiversidad, conforme la experiencia y tradición de nuestros ancestros mayas que nuestras ancianas, ancianos, mayores, han preservado a lo largo de siglos y transmiten a las nuevas generaciones.

En segundo lugar, las familias y comunidades y la rica y diversa agricultura ancestral que le dio base material a la gran civilización maya y que es la base de la soberanía alimentaria que las comunidades deben alcanzar a través de sus variables cultivos alimenticios, frutales y medicinales, una agricultura que provee a las comunidades de alimentos sanos y orgánicos. En tercer lugar, las mujeres, su organización y participación en la educación, transmisión de valores culturales y cuidado de las nuevas generaciones y diversas funciones en la vida de las comunidades.

Y, los jóvenes, su identidad cultural maya y la práctica de las costumbres y valores culturales mayas, enriquecida con nuevos conocimientos, criterios y habilidades, y capacidades para contribuir en la construcción del buen vivir del Pueblos Ixil, los demás Pueblos Indígenas y de la sociedad guatemalteca en su conjunto.

En este contexto de reconstrucción y construcción del Pueblo Ixil, como parte de dicho proceso, se crea la Universidad Ixil en el año 2011.

3. Universidad Ixil, indígena, comunitaria y pluricultural

La Universidad Ixil es parte del proceso de reconstrucción y construcción del futuro del Pueblo Ixil y de Guatemala que tiene como eje orientador el estudio y práctica del pensamiento maya ixil para el buen vivir, TIICHAJIL TENAM en idioma maya ixil.

En su proceso formativo y educativo estudia, practica y fortalece la identidad indígena maya ixil, la cultura, historia, cosmovisión, y la realidad actual y el futuro deseado del Pueblo Ixil, teniendo en el centro del debate el papel del Pueblo Maya en la historia y en el futuro de Guatemala.

Conoce, construye, reconstruye, recupera, desarrolla, proyecta esos saberes, filosofías, ciencias, técnicas y prácticas de sus comunidades en un diálogo en permanente construcción con las autoridades ancestrales, ancianas y ancianos, en su idioma, lógica y pedagogía maya ixil. En ese sentido, sus montañas, bosques, ríos y demás bienes naturales, las comunidades, ancianos, ancianas y autoridades ancestrales son su fuente primaria de conocimientos, lo que la hace una universidad indígena y comunitaria cuya esencia se la dan sus Comunidades Mayas.

Sus principales ejes temáticos de estudio y práctica son: 1. las formas ancestrales mayas de gestión comunitaria del territorio, bienes naturales y medio ambiente en el marco del respeto a la madre tierra; 2. las prácticas y saberes de la agricultura maya buscando recuperar nuestra capacidad de arrancar de la madre tierra una alimentación sana, a través de la agricultura familiar diversificada, y; 3. historia, cultura, cosmovisión, sistema de organización social, jurídica y política propios, y el conocimiento y aplicación de la legislación nacional y los convenios internacionales.

Así mismo, busca el acceso y uso de otros saberes, ciencias y tecnologías de otros pueblos y latitudes del mundo para el buen vivir, el bienestar de las sociedades, sea sobre la contaminación, el calentamiento global y el cambio climático, los alimentos sanos y orgánico frente los cancerígenos, el acceso a la tecnología de la comunicación, la administración de las instituciones del Estado para el bien común de su respectiva sociedad, y muchos otros, para ayudar a formar actores que, conociendo la realidad socioeconómica, política y cultural de sus Comunidades, Pueblos y del país en general, ayuden a buscar soluciones a los grandes problemas del Pueblo Ixil, los demás Pueblos Indígenas y de la sociedad guatemalteca en general.

En su experiencia va construyendo la relación entre la cultura maya en general, la maya ixil en particular, y las otras culturas, ciencias y tecnologías, y configurando su carácter pluricultural e intercultural. Pluricultural porque implica el reconocimiento mutuo de las dos o más culturas y su acceso y uso de ellas, plural en lo cultural, construyéndose en el pluralismo cultural. Intercultural por la interacción que se da en el estudio y práctica de las dos o más culturas que debe ser sobre la base de unos criterios mínimos de respeto mutuo, no subordinación de una a las otras como regular y tradicionalmente es, y en función de construir el buen vivir, entre otros.

Busca permanentemente que el conocimiento de la realidad del Pueblo Ixil, su historia, y los saberes y el lenguaje de sus ancianos y ancianas, autoridades ancestrales y sus comunidades en sus distintos módulos o temas de estudio, enriquezca la visión, fortalezca la vitalidad de la juventud maya ixil, y alimente la relación entre las dos generaciones a través del respeto y el diálogo de las investigaciones comunitarias.

En el estudio de cada módulo o tema de estudio, en las clases presenciales se facilita el intercambio sobre lo que se conoce de él para ir recuperando el derecho al uso de la palabra. Le sigue, el protocolo y el dialogo con ancianas, ancianos y ancestrales de las Comunidades que permite a estudiantes hablar y aprender la sabiduría y las prácticas ancestrales sea en el cuidado y respeto a las montañas, los

nacimientos de agua, los bosques, las semillas criollas y los cultivos alimenticios, una práctica que alimenta la relación entre las dos generaciones. Cierra este proceso de estudio y práctica con la construcción colectiva de conocimientos, aprendizajes, inquietudes y cuestionamientos que son expuestos en el debate final del tema de estudio.

En un periodo de 3 años de estudio y práctica del pensamiento maya ixil y la propuesta de solución a problemas de las Comunidades del Pueblo Ixil, gradúa técnicos universitarios en desarrollo rural comunitario. En tres años más, de conocimiento del papel de las instituciones del Estado y de búsqueda de soluciones a los grandes problemas que viven los Pueblos Indígenas y la sociedad guatemalteca en general, gradúa licenciaturas con alguna especialidad técnica. Con una primera experiencia de estudio e investigación de la historia de la lucha armada insurgente revolucionaria en la Región Ixil abrió la primera Maestría en Historia Política del Pueblo Ixil.

La relación con otras Universidades y Universidades indígenas, interculturales y comunitarias de nuestra América en la experiencia de la Universidad Ixil.

En el segundo año de su creación, la Universidad Ixil suscribió carta de entendimiento con la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala que permitió que estudiantes de dicha Facultad hagan sus prácticas de ejercicio profesional en la Región Ixil. También en ese año, suscribió convenio de cooperación con la Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King que brindó apoyo inicial en la metodología investigativa.

En los años siguientes, suscribió cartas de entendimiento con la Universidad de Torino de Italia, Misak Universidad del Pueblo Misak y el Colegio Mayor de Antioquía, las dos últimas de Colombia, que han permitido que estudiantes de dichas universidades realicen sus prácticas en la Región y en la Universidad Ixil. En estos años también, surgió la Universidad Maya Kakchikel y están en proceso de construcción otras experiencias indígenas de Guatemala.

En el año 2016, pasó a ser parte integrante de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala – RUIICAY – que agrupa diversas universidades e instituciones educativas de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de nuestra América. Desde ese mismo año (6 de septiembre) es parte integrante de la Red Latinoamericana de Estudios y experiencias Interculturales, y en el año 2018 firma convenio de cooperación con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua – URACCAN.

Esta relación con otras instituciones de educación superior, en la experiencia de la Universidad Ixil arroja las siguientes lecciones: en primer lugar, reafirma el derecho, legitimidad y necesidad de la Universidad Ixil como universidad indígena con su visión, fundamento y carácter comunitario, contenidos, lógica y protocolos indígenas, aún sin el reconocimiento institucional de la educación superior guatemalteca, situación que es similar en relación a las otras universidades indígenas en construcción.

La relación con otras entidades y universidades nacionales y extranjeras ha permitido el intercambio entre estudiantes, pasantías de estudiantes universitarios de la Universidad de Torino Italia y de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia de Colombia en la Región Ixil, y estudiantes ixiles en ésta última. Recién se ha iniciado intercambios cortos de estudiantes de la Universidad de Utah de Estados Unidos con la Universidad Ixil en la Región Ixil.

En segundo lugar, la existencia de universidad interculturales unas con contenidos y métodos indígenas en una combinación de contenidos y métodos y con el aval y presupuesto de las instituciones de educación superior de los Estados de sus respectivos países. Entre los últimos, ha sido importante el restablecimiento institucional de la Universidad Amawtai Wasi del Ecuador y el inicio del reconocimiento institucional de la Universidad Indígena intercultural del Cauca.

En este nivel, posiblemente la mayor riqueza es que, a excepción de Nicaragua, Bolivia, y ahora Ecuador y Colombia, países en los que desde hace algunas décadas existen Universidades Indígenas con reconocimiento estatal, la institucionalidad universitaria estatal de educación superior se ha empezado a abrir a las diversas formas de educación universitaria indígena y afrodescendiente, en un camino aun con muchas dificultades y lejos de llegar a ser realidades de reconocimiento, respeto y apoyo mutuo.

Se ha abierto camino al necesario dialogo entre Pueblos Indígenas y sus instituciones de educación universitaria y los Estados y sus instituciones de educación superior, y abre numerosos desafíos en la construcción de la relación de enriquecimiento, complementariedad y cooperación entre estas dos vertientes de la educación en nuestras sociedades.

Y, en tercer lugar, la existencia de programas de estudio e investigaciones con contenidos indígenas y afrodescendientes desde las instituciones de educación superior que han contribuido importantemente en abrir las Universidades convencionales al entendimiento y apropiación de las culturales, ciencias y cosmovisiones de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes.

Desde nuestras experiencias iniciales, la relación entre universidades de distintos orígenes, currículos y pedagogías, enriquece a las mismas.

Constituyen todas estas experiencias y esfuerzos realizados durante las últimas décadas una base a ensanchar según cada región, cada país y cada universidad, como una contribución muy importante hacia sociedades más tolerantes que hagan de su diversidad cultural una riqueza parte de su bienestar. A futuro, seguramente con una creciente presencia de instituciones educativas indígenas que buscan “una cultura de tolerancia, solidaridad, hermandad entre nuestros pueblos y comunidades y de armonía con la madre tierra”, desde otras “cosmovisiones y pedagogías”, como afirma la Carta de las Universidades e instituciones de educación Indígenas Interculturales y

Comunitarias en la reciente III Conferencia Regional de Educación Superior – CRES 2018 –.

Evidentemente, el gran desafío es la construcción de diversos y variados niveles de relación entre la educación superior y sus diversas instituciones, contenidos, modalidades y pedagogías y las diferentes universidades indígenas, interculturales y comunitarias, cada una desde sus naturalezas, prioridades y prácticas propias, sean éstas en la cooperación académica, investigaciones comunes o compartidas, intercambios estudiantiles y docentes, entre otras.

Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica .

María Sofía Chacón Sánchez

mchacons@uned.ac.cr

La vinculación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) con los pueblos y comunidades indígenas costarricenses se inicia de manera sostenida y creciente desde el 2005 cuando la propia Rectoría decide atender la solicitud expresa de varias comunidades de la Costa Atlántica, para la implementación de programas de inclusión educativa, tanto en matrícula de carreras como de extensión universitaria, dando lugar a la instalación en Talamanca, del primer – y único hasta ahora en el país- Centro Universitario dentro de un territorio indígena.

La UNED atiende la mayor cantidad de estudiantes matriculados en las universidades públicas mediante su red de 34 Centros Universitarios en todo el territorio nacional; 11 de de los cuales comprenden dentro de su área de influencia o atracción a las poblaciones de los 24 territorios indígenas reconocidos en nuestro país.

Costa Rica adolece de las mismas barreras, exclusiones y formas de discriminación históricas y colonialistas que vivencian los pueblos indígenas en todo el continente. En este contexto se inscriben, sin embargo, iniciativas y nuevas tendencias de apertura de las Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales evidencian un posicionamiento cada vez mayor de las demandas y derechos de estos pueblos, en la agenda educativa del país.

Como ha sido reseñado en los Coloquios ESIAL anteriores y en los documentos base del Eje Educación Superior: diversidad cultural e interculturalidad en América Latina (Zúñiga 2015, 2016, 2017 y 2018), en Costa Rica todas las universidades públicas poseen iniciativas orientadas a la inclusión de estudiantes indígenas en sus programas de estudio, así como múltiples proyectos de extensión e investigación y algunas iniciativas curriculares significativas.

Para este Coloquio, a propósito del tema que nos ocupa, hemos decidido enfocar nuestra exposición en uno de los programas emblemáticos de la UNED: el programa conocido como Área de Gestión en Pueblos Indígenas, que ha sido impulsado en los últimos cinco años.

El Área de Gestión de Pueblos Indígenas (AGPI) surge luego del Acuerdo de Mejoramiento Institucional (AMI) de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) que se da como parte de un acuerdo de las universidades públicas con el Gobierno de la República, con financiamiento del Banco Mundial. Este acuerdo orientado al desarrollo de infraestructura física y tecnológica de las instituciones, incluyó dos salvaguardas, una en el tema ambiental y otra en Pueblos Indígenas.

El Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública (PPIQ), aún vigente, fue diseñado considerando las múltiples barreras de exclusión, expuestas por las propias poblaciones en un amplio proceso de elaboración con participación comunitaria, de estudiantes y de liderazgos indígenas durante el año 2013, mediante diferentes talleres y mecanismos consensuados para su validación.

El cumplimiento de dicho plan es tarea de cuatro de las cinco universidades públicas de Costa Rica, aunque cada una cuenta con sus propios intereses e iniciativas específicas, algunas coordinadas con las demás y otras por su propia cuenta. A continuación esbozaremos un perfil del trabajo que se ha venido realizando desde la UNED, siendo la única universidad con una modalidad a distancia y con la mayor cantidad de estudiantes autoidentificados indígenas.

El PPIQ plantea tres ejes de trabajo: acceso, permanencia y pertinencia, mediante los cuales, se fortalecen o se implementan nuevas iniciativas que se unen a los diversos esfuerzos que ya venía llevando a cabo la UNED desde el 2005.

El AGPI esta conformado por una coordinación ejercida en la actualidad por una profesional en Trabajo Social, cuatro profesionales de las áreas de educación y ciencias sociales, a saber: Orientación, Trabajo Social, Sociología y Psicología y un asistente de medio tiempo.

La inclusión de estudiantes en los programas regulares de las universidades públicas

En el eje de acceso tres acciones han sido fundamentales: la visita a colegios, la divulgación de la solicitud de beca y la identificación de la población indígena.

Con relación a la visita a colegios cabe señalar que es una acción que se realiza desde el año 2014 y contempla la visita a colegios de Talamanca, Buenos Aires, Turrialba, Limón y Puriscal, que son las zonas donde se localizan los territorios indígenas. Al año se visitan más de 15 centros educativos en la modalidad diurna y nocturna, se procura que en dicha visita se tenga presencia de funcionarios/as y estudiantes regulares indígenas de la institución .

Además, se cuenta con un material audiovisual denominado “Entrando a la UNED”, protagonizado por estudiantes regulares de la UNED, autoidentificados indígenas, elaborados en diversos idiomas nativos. El video se encuentra también en español porque existen territorios que ya han perdido su idioma o bien que no todas las personas lo hablan y lo entienden, además de este material se entrega información escrita de interés.

En cada visita a colegios se brinda información sobre el sistema a distancia, carreras impartidas, la ubicación de los centros universitarios, costos y oportunidades de beca. Para facilitar las solicitudes de beca se hace un trabajo articulado con los centros universitarios en o cercanos a territorios indígenas para apoyar a las personas interesadas, ya que la solicitud debe realizarse “en línea” y se hace tres veces a año, por lo que desde los centros universitarios se facilitan equipos de cómputo y se capacita a los y las funcionarias sobre el llenado para que puedan brindar orientación y apoyo a las personas que lo requieran.

Además, gracias a que los servicios de la Oficina de Atención Socioeconómica se encuentran presentes en las regiones, las personas que provienen de un pueblo originario pueden realizar consultas con estos/as profesionales, quienes junto con personal administrativo y otros se encuentran capacitados en derechos indígenas y conocen las barreras de exclusión de estos estudiantes.

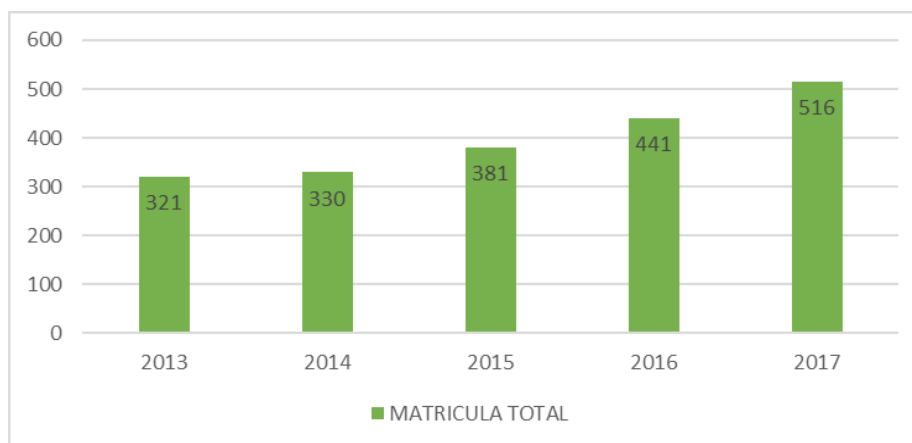
El material de divulgación de la solicitud de beca también ha sido validado por la población indígena mediante grupos focales en diversos centros universitarios. Esta información ha sido elaborada en materiales que son resistentes al agua y a las diversas inclemencias del clima, con la finalidad de que puedan colocarse en botes, pulperías o locales de los territorios, paradas de autobús entre muchos otros lugares visibles a la población. Para la distribución de esta información se cuenta con los propios funcionarios y con el apoyo de estudiantes indígenas becados de cada comunidad que ya cuentan con beca.

Además de la divulgación adecuada y el llenado de la solicitud de beca, un tercer componente de este proceso es la asignación de beca propiamente dicha y todo lo que esta conlleva, dadas las complejidades que presenta la población indígena en cuanto a su zona de procedencia y situación socioeconómica, por lo se ha creado un “Protocolo de atención a la población indígena desde la Oficina de Atención Socioeconómica” que no consiste en un procedimiento estático ni es la única forma de atención sino una guía para el mejoramiento continuo de la atención y el acompañamiento que requieren los estudiantes indígenas.

La Oficina de Atención Socioeconómica desde el año 1995 cuenta con un código de beca socioeconómica que permite reconocer a un o una estudiante que se ha autoidentificado como indígena durante su matrícula o al realizar su solicitud de beca y se le pueda incluir en diversas acciones que estén dirigidas a esta población o que puedan ser de su interés.

Después de un arduo proceso de trabajo que se ha tenido desde el AGPI-AMI y que ha llevado cinco años, se cuenta con una base de datos depurada sobre la población indígena que nos permite conocer su zona de procedencia, carrera que cursan, cantidad de materias matriculadas, edad, sexo, pueblo indígena al que pertenece, centro universitario, si cuentan con la asignación de beca entre muchos otros datos que permiten la identificación y el perfil de la población estudiantil indígena. Las acciones desarrolladas nos permiten identificar un incremento de un 60.74% en la matrícula entre el 2013 y el 2017

Gráfico 1: Matrícula anual de estudiantes indígenas en la UNED para el período 2013 - 2017



Fuente: Área de gestión de pueblos indígenas del AMI con base en información de la Oficina de Registro y de la Oficina de Atención Socioeconómica, 2018

Este crecimiento constante y sostenido podría tener diversas explicaciones, pero creemos entre los factores de mayor importancia, la visita particularizada a los centros educativos de secundaria dentro de territorio indígena, la divulgación del programa de becas, la socialización de experiencias de estudiantes regulares en sus territorios, la presencia de la UNED en cantones cercanos a los territorios indígenas y la participación de la universidad en múltiples actividades comunitarias que se han incrementado significativamente como parte de la vinculación universidad- comunidad indígena.

En cuanto a los datos de asignación de beca, debe destacarse que estas continúan otorgándose por condición socioeconómica y no por condición étnica, tras diversos análisis que se han hecho alrededor de este aspecto, y considerando que no toda la población requiere de beca por condición socioeconómica, para el caso de la UNED se tienen estudiantes en otros tipos de beca como deportivas, artísticas y de representación, así como personas que no requieren de ningún apoyo.

Para el año 2017, un 80% de la población estudiantil indígena fue beneficiaria de alguna categoría de beca. Se estima que el restante 20% se ubica en otros tipos de beca o no requiere de este tipo de apoyos.

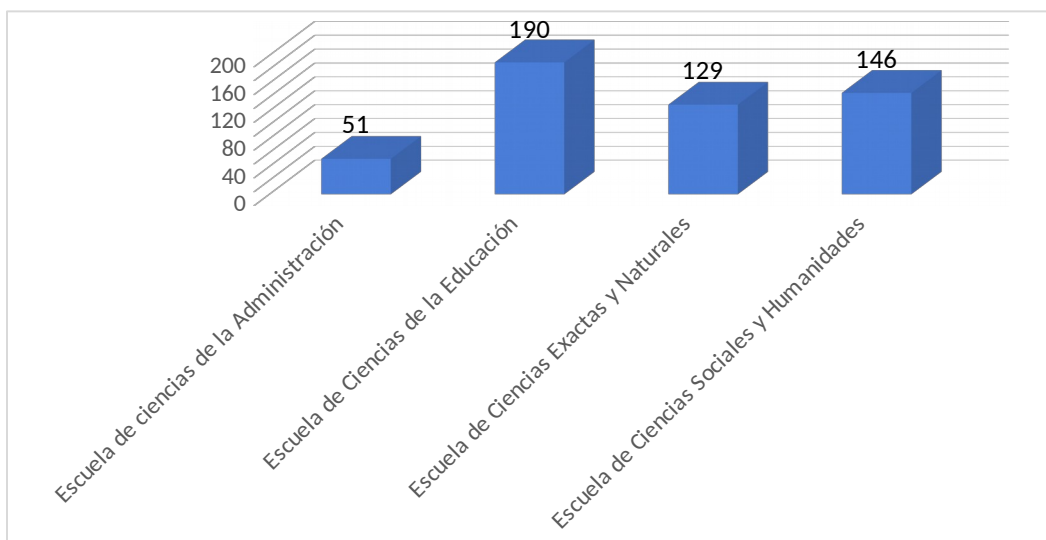
El apoyo a la permanencia del estudiante en el proceso de formación

Como objetivo del eje de permanencia se tiene “generar procesos que favorezcan la permanencia de los estudiantes indígenas y la finalización exitosa de sus carreras en las universidades públicas” (PPIQ, 2013:34). Dentro de las acciones relevantes se encuentran:

Seguimiento académico

La UNED cuenta con estudiantes indígenas matriculados en carreras de las cuatro diferentes Escuelas (se asimilan a las facultades de las universidades presenciales), aunque se destaca su participación en carreras de educación, dado que esta es el área de mayor mercado laboral en sus territorios.

Gráfico 3: Matrícula de estudiantes indígenas según Escuela, año 2017



Fuente: Área de gestión de pueblos indígenas del AMI con base en información de la Oficina de Registro y de la Oficina de Atención Socioeconómica, 2018

Teniendo esto presente es que se han desarrollado estrategias que faciliten a los y las estudiantes la escogencia de su carrera, la manera en que hacen sus matrículas, las técnicas de estudio, la utilización de recursos de apoyo y cuando se requiere se coordinan apoyos adicionales con los y las encargadas de carrera y de cátedra.

Los seguimientos que se hacen son individuales y/o grupales según lo requiera la población, algunos de ellos se desarrollan en los centros universitarios y otros en espacios que se ubican dentro de las propias comunidades. Para cada estudiante con atención en temas académicos se registra un expediente propio a cargo de una profesional en orientación.

Seguimiento asociado a la asignación de beca

La atención a la población indígena becada se realiza mediante diversos espacios individuales y grupales en los que de manera dialógica se identifican los aspectos considerados por el o la estudiante como fortalezas y aquellos que dificultan su avance en el plan de estudios, permitiendo que se brinde atención focalizada a estas situaciones o se realicen las respectivas referencias según se requiera.

Producto de lo anterior se han desarrollado talleres con diversas temáticas tales como el reglamento de becas, uso del Fondo Solidario Estudiantil para su traslado, alimentación y hospedaje, sexualidad, autoestima, derechos humanos e indígenas, violencia entre muchos otros, permitiendo una atención más integral al o la estudiante y no solamente académica.

Tutoría introductoria

Se trata de una sesión introductoria para todos los estudiantes indígenas en la que se promueve la motivación, la evaluación de procesos educativos e información y acercamiento al sistema de educación a distancia de la UNED. Esta acción se realiza desde el año 2015 ha permitido que los y las estudiantes se conozcan entre ellos/as y compartan desde sus propias experiencias y vivencias, se reúnen estudiantes de primer ingreso y regulares, a través del desarrollo de estas acciones se fortalece el proceso de interaprendizaje de la población.

Alfabetización digital

Gran parte de la población carece de conocimientos tecnológicos, principalmente en lo que tiene que ver con el uso de la computadora y las diversas TIC`s, de ahí que desde el año 2015 se han implementado cursos de alfabetización digital para población indígena en coordinación con la Dirección de Extensión, capacitando hasta ahora a 50 estudiantes de diferentes territorios.

Estos cursos contribuyen con la permanencia de la población dentro de la institución, pues ahora cuentan con mayores herramientas para el uso de las plataformas y demás metodologías asociadas a un sistema a distancia como el de la UNED.

Producciones audiovisuales

La producción audiovisual es una de las mayores fortalezas de la UNED, específicamente relacionados con pueblos indígenas se cuentan más de 150 materiales. Como parte de esta iniciativa se han producido materiales educativos, entre ellos 6 historias de estudiantes indígenas asociadas al éxito académico, educación y maternidad, privación de libertad, estudiantes indígenas en zona urbana, trabajo y movimiento estudiantil indígena, todo con la participación directa de los propios estudiantes en su producción.

La pertinencia cultural de las acciones

Con el objetivo de “implementar en las acciones para el acceso, permanencia y éxito académico la pertinencia intercultural que favorezca el arraigo y la identidad de los y las estudiantes universitarios indígenas” (PPIQ, 2013:34) se han implementado múltiples actividades que involucran a estudiantes, sus familias, y las comunidades con especial atención a mayores y líderes/ lideresas, a continuación, se destacan algunas de estas:

1. Conmemoración de fechas que reconocen las luchas de los pueblos indígenas en Costa Rica.

2. Espacios de encuentro entre estudiantes, organizados en un gran porcentaje entre los mismos estudiantes y con temáticas que se vinculan a su cultura y temas de interés como el ejercicio pleno de sus derechos
3. Apoyo de espacios que promueven y fortalecen la cultura de los pueblos originarios tales como: encuentro de mayores de diversos pueblos, inauguración de un Usure, encuentros entre pueblos indígenas de diversa nacionalidad, entre muchos otros.

Otra línea de trabajo en este eje es el de la investigación, vinculada a la situación educativa de las y los estudiantes, egresados y profesionales indígenas. Entre ellas las siguientes:

1. Prácticas sociales en territorio indígena relacionadas con la institucionalización de estudiantes en los sistemas de educación y de salud
2. Políticas públicas en salud y educación dirigidas a estudiantes indígenas en los últimos 20 años
3. Procesos de inclusión y permanencia de estudiantes indígenas en otras universidades estatales centroamericanas con población indígena
4. Oportunidades de trabajo para estudiantes indígenas en los cantones de Talamanca y Buenos Aires

Una tercera iniciativa dentro de este eje corresponde al curso institucional sobre pueblos y territorios indígenas que se imparte cada año desde el 2014, a funcionarios de la UNED, el cual incluye diferentes módulos sobre el perfil general de los pueblos y culturas indígenas, derechos indígenas, normativa institucional relacionada entre otros contenidos, con visitas y actividades de intercambio con la población indígena directamente en los territorios. Hasta ahora un total de 152 funcionarios/as de muy diversas instancias universitarias han participado de esta experiencia.

Un rápido balance

Está claro que este plan ha sido exitoso en la inclusión y permanencia de estudiantes a los programas regulares y son significativos los avances en la

identificación de la población estudiantil indígena, lo que facilita el impulso del conjunto de acciones afirmativas que ha decidido adoptar la institución como parte de su compromiso con estos pueblos. Sin embargo estas siguen siendo acciones parciales y reducidas frente a la deuda histórica de nuestras instituciones. Los pendientes son muchos: cuantificar y cualificar por ejemplo, los factores claves de éxito y de fracaso una vez dentro de la institución o la suerte de los egresados y graduados una vez concluyen o deciden salir de la institución, ya sea por suspensión temporal o por deserción.

Asimismo, se requiere un mayor reconocimiento desde la academia del tema indígena, se han hecho esfuerzos desde cursos de generales para la inclusión de temas relacionados con la realidad de los pueblos originarios, sin embargo no se tienen a la fecha estudios para la inclusión en la malla curricular de las carreras, que se ajusten a las demandas reales del contexto en que se desenvuelven los y las estudiantes indígenas así como en la oferta de nuevas carreras o adaptaciones de las ya existentes para que puedan aportar de forma más directa a cada territorio y pueblo indígena.

A pesar de las limitaciones de este programa, su importancia e impacto no puede ser reducido a sus propios logros en forma particular, pues como se ha mencionado antes, este es uno entre otros programas que vienen siendo impulsados con fortaleza en la UNED y cuyos esfuerzos y logros se potencian en relación con otros esfuerzos como el programa de Investigación del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo(CICDE) por ejemplo, que posee una línea de investigación intercultural acerca de las luchas de los pueblos indígenas, con participación directa de sus protagonistas en una triple función de protagonistas/investigadores y narradores de su propia historia; o el programa de Técnico en Gestión Local para Territorios Indígenas que posee un curriculum propio, para citar solo dos de las otras iniciativas también relacionadas con los derechos educativos pero desde otros lugares de la universidad.

a) Propuesta enfocada “desde afuera”

c) Estrategias pedagógicas para enfrentar las falencias de la enseñanza filosófica en la educación media con población indígena y afro del Departamento del Cauca-Colombia.

d) Natalia Correa Yu'Tjeng, Alejandra Paz Fernández.

e) Universidad del Cauca.

f) Dentro de la ponencia se encontraran integradas experiencias pedagógicas obtenidas en los colegios Quintín Lame ubicado en el resguardo indígena de Tacueyó, y la institución educativa María Auxiliadora, ubicada en una zona de asentamiento afrodescendiente en norte del departamento del Cauca en Colombia. El enfoque práctico se encuentra bajo el proyecto “Desarrollo de prácticas pedagógicas para el buen uso y aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por medio del relato fílmico en la enseñanza de las competencias y preguntas filosóficas estipuladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)”. Esta ponencia, evidencia el sentido de la estética y ética que se abordó con estudiantes de secundaria durante el proceso de enseñanza filosófica, utilizando el cine como herramienta que permite a los estudiantes replantearse sus contextos, identificarse con los personajes o situaciones, discutir en torno a ello y dar posibles soluciones a situaciones en su territorio.

g) Natalia C. Yu'Tjeng, nació el 4 de diciembre de 1993 en el territorio indígena de PitayóCauca, ha trabajado la parte artística con la comunidad indígena juvenil, lo cual le ha permitido sumarse a un dialogo constructivo en su comunidad en temas políticos, culturales y de medio ambiente.

Alejandra Paz, nació el 6 de enero de 1992 en Caldono Cauca, pertenece a la asociación nacional de usuarios campesinos ANUC.

Ambas autoras cursan pregrado en Filosofía en la Universidad del Cauca en Colombia, y pertenecen al semillero de investigación “Filosofía y enseñanza de la filosofía” adscrito a la VRI y Colciencias, como resultado del proyecto de investigación en el que participaron, se encuentra en proceso de impresión un libro en el cual participan como coautoras, este libro será titulado “Aportes del cine a la enseñanza de la filosofía” Donde se consignara el proceso y experiencias obtenidas durante el desarrollo de dicho proyecto.

Estrategias pedagógicas para enfrentar las falencias de la enseñanza filosófica en la educación media con población indígena y afro del Departamento del Cauca-Colombia.

En esta ponencia se encuentran integradas experiencias clave, resultantes de la ejecución de un proyecto de investigación desarrollado en zonas Indígenas y Afro del Departamento del Cauca- Colombia. Dicho proyecto busca repensar estrategias pedagógicas que permitan acercar la reflexión filosófica a estos contextos ubicados en zonas rurales, indígena y campesina respectivamente. El proyecto tiene por nombre: *Desarrollo de prácticas para el buen uso y aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por medio del relato fílmico en la enseñanza de las competencias y preguntas filosóficas estipuladas por el Ministerio de Educación Nacional* y está estructurado en tres líneas de estudio: estética, conocimiento y moral; a partir de estos ejes fueron diseñados los ejercicios y practicas desarrollados en algunos colegios de enseñanza media, de los cuales, para este caso tomamos una institución del resguardo indígena de Tacueyó y la otra situada en Buenos Aires Cauca perteneciente a una comunidad afro.

El objetivo de este texto es dar cuenta de la experiencia que tuvo lugar con estos dos distintos grupos, en el ejercicio de acercarlos a la reflexión estética y ética con el propósito de a través de material audiovisual, suscitar en ellos miradas reflexivas hacia su realidad inmediata. A partir del encuentro con las imágenes que recrea el cine, se busca la emergencia de una reflexión autónoma, que no sólo de cuenta de su capacidad intelectual, sino que principalmente les permita abrirse a consideraciones teóricas y prácticas, motivándolos a tomar posición desde su experiencia sensible y vivencial como actores de la diversidad social y cultural que les atañe.

Para enfocar el trabajo y los resultados, escogimos los ejes de estética y ética que consideramos significativas en atención a la peculiaridad de las zonas indígena y afro, nos referimos a los fuertes y representativos procesos culturales, económicos, sociales y ambientales a los que estos jóvenes estudiantes se enfrentan día a día, lo que hace pertinente motivar la reflexión en horizonte humanista que les permita la toma de decisiones en conjunto y asumir la responsabilidad de las transformaciones.

El sistema educativo en las zonas indígena y afro en Colombia, presenta profundas falencias que no permiten un real proceso de formación en el que los jóvenes estudiantes construyan pensamiento propio, pues se apela a programas o bien rígidos o bien intermitentes y sin

continuidad, incapaces de satisfacer las expectativas de estos jóvenes. Por esta razón y en nuestra condición de estudiantes, decidimos involucrarnos en un proceso investigativo filosófico y experimental, que exigiera el cuestionamiento, el análisis y la acción sobre los diferentes factores que influyen en el proceso educativo de estas poblaciones. La herramienta que utilizamos para desencadenar una serie de acciones teóricas y prácticas, fue el relato fílmico. Este instrumento resultó idóneo en principio porque no es un medio que se utilice de manera frecuente y en interrelación con la actividad formativa del currículo.

Así las cosas, podemos formular de nuevo la pregunta: ¿Por qué el cine para la enseñanza filosófica y humanista en estas comunidades? Para responder debemos primero remitirnos a la pedagogía que convencionalmente se establece en las aulas de clase del sistema educativo colombiano, el cual, es tradicionalmente autoritario y lineal lo que genera desinterés en los estudiantes respecto al pensamiento crítico y autónomo. Cuando no se trabaja una historiografía del pensamiento filosófico, simplemente se señala una oposición reductivista que opone a las cosmovisiones de las culturas indígenas y afro, los filósofos del pensamiento llamado occidental. De manera general, la enseñanza y aprendizaje se enfocan en la competencia que exige el sistema educativo en Colombia más que una construcción de identidad cultural desde el pensamiento crítico y la reflexión propositiva.

Un aspecto que parece obvio es el que más se desdeña, pues no se tienen en cuenta los factores contextuales que determinan la imagen de sí mismos y las expectativas de estas comunidades. Por ejemplo, en Tacueyó la comunidad sostiene su economía por medio de la siembra de cultivos ilícitos como la coca y la marihuana y en Buenos Aires, el medio económico se encuentra bajo la minería en su mayoría artesanal y la explotación ilegal lo que en ambos casos genera trastornos graves no sólo en el medio entorno natural, sino también en las dinámicas y lógicas económicas. Todo esto influye en el pensamiento y en los proyectos de vida de los jóvenes, pues son factores que afectan y determinan las decisiones y los deseos respecto a lo que estos quieren hacer con sus vidas.

Es claro que del sistema educativo que opera en cada país, depende el nivel y la calidad de los procesos de formación que reciben las comunidades. Precisamente la idea de la formación humanista busca la integridad de los procesos que no solo fortalecen la parte intelectual, sino que también activan la potencialidad sensible que permite el carácter necesario para la crítica y la toma de decisiones. Por eso consideramos que, a partir del relato fílmico como manifestación esencial del arte que se produce en un juego lúdico de imágenes, sonidos y

percepciones, se logra un cambio de paradigma en el que el joven se hace partícipe viviente de la consideración y transformación de su entorno.

En este sentido y como primer resultado, el relato fílmico permite a través de la ficción la interpretación de realidades libremente, es decir la visualización de una película previamente seleccionada, abre la posibilidad de relacionarse directa o indirectamente con su entorno y hacer conciencia de su espacio inmediato e historia compartida. Para el caso de la comunidad indígena, se seleccionó la película “*También la lluvia*” (2010) grabada en Cochabamba Bolivia, la cual muestra una historia donde se pretende grabar detalladamente una película que refleje el encuentro de Bartolomé de las Casas con los indígenas. Las expectativas de los habitantes de esa región, en su mayoría indígenas, son llamativas, pues desean participar en el rodaje. De ese modo, asisten a un casting y el director termina seleccionando a un indígena (Daniel) quien muestra un carácter fuerte y de liderazgo, que le permite asegurarlo como protagonista. La historia va desarrollando una serie de inconvenientes que no se esperaban, pues el papel de Daniel se les sale de las manos a los directores de la película a tal punto que ya no es ficción sino realidad. Ya no se estaba grabando una historia del pasado en donde el indígena fue mal tratado, saqueado, quemado, entre otros; sino que al contrario, se estaba viviendo un presente dignificante de resistencia y lucha frente al interés de funcionarios extranjeros que pretendían privatizar el agua. Así, El desencadenante de lo anterior, gira en torno a un derecho vital, donde la comunidad a través del liderazgo de Daniel va hasta las últimas consecuencias.

En un sentido simbólico, los estudiantes indígenas identificaron a través del filme escenarios determinantes que los llevó a una reflexión por entender cómo sus líderes indígenas han resistido a través de la historia frente a sus derechos vitales y sobre todo la enseñanza que influye al pensar su lucha. Nos referimos aquí a Álvaro Ulcué Chocué¹ y Manuel Quintín Lame², quienes dejaron un pasado histórico de lucha por la liberación de la tierra y por el sentido de la educación como base fundamental para el desarrollo de los pueblos indígenas. Estos dos líderes nasa fueron guerreros y constructores de actos políticos que dignificaron y reconocieron en su pensamiento y educación propia, la única salida posible de la opresión. Por consiguiente, la relación de ficción y realidad encontrada en *también la lluvia* permitió entender y discutir principios establecidos dentro de la comunidad que pueden sin duda

1 Indígena de la etnia nasa, 16 de julio de 1943 -10 de noviembre de 1984.

2 Líder indígena colombiano, 26 de octubre de 1880 - 7 de octubre de 1967.

mejorar y ayudar a mantenerse vigentes mediante la participación juvenil en los procesos sociales indígenas.

Por otro lado, la experiencia con los jóvenes afro fue a través de la película “*Chocó*” (2012), la cual entrega ideas importantes para la reflexión del machismo latente frente a la mujer en su papel de trabajadora y madre. Igualmente permite confrontar la minería y sus nefastas consecuencias como malformaciones genéticas, contaminación de fuentes hídricas y fauna acuática causadas por el uso del mercurio; historias que han logrado dignificarse y han sido muestra de lucha y resistencia de las comunidades negras que de diversas maneras se oponen a la práctica minera y la utilización de químicos nocivos para su salud. La mayor parte de población no tiene más sustento económico que la minería, optando así por la minería artesanal o barequeo³. En relación a la historia de la mujer protagonista del filme que es maltratada por su marido, las mujeres estudiantes del colegio de Buenos Aires, muestran su empoderamiento aseverando que bajo ninguna circunstancia permitirían un trato igual al que recibe la protagonista del filme.

Es de suma importancia observar el componente práctico de la estética y la ética y su cercanía a las formas del relato fílmico. La sensibilidad y receptividad de los jóvenes a estas formas expresivas permiten entender, lo indispensable que es el acompañamiento y orientación de estos jóvenes pertenecientes a comunidades que se estructuran en valores íntimamente ligados a las costumbres, relatos y demás prácticas culturales. Así entonces, nos dimos cuenta que la estética hasta antes de nuestra llegada no había sido un tema discutido, por lo que no tenían idea de que se trataba. Sucedió lo contrario con la ética sobre la cual ya conocían algo, especialmente porque en el pensum académico existe la asignatura de Ética y valores.

La estética, consideramos desde nuestro pensar, influye en la capacidad de acción y decisión del individuo frente a su realidad, es decir que mientras el hombre hace contacto -desde su sensibilidad- con lo artístico va formando a su vez un camino que le permite desde otra mirada re-pensar su entorno de vida. Lo anterior lo podemos apreciar por un lado, con los jóvenes indígenas, pues resulta que al ver una película que tiene que ver con líderes que resistieron por el derecho al agua, inmediatamente se sintieron orgullosos de ser indígenas y expresaron con palabras, incluso con miradas, la admiración de los anteriores líderes porque encontraron en su momento fuerte afinidad con el sentir de sus raíces. De esa manera el factor estético dejó ver cómo facilita la capacidad de retener reflexiones, que de otra manera no

³ Lavado de oro mediante una batea que es un recipiente redondo fabricado en madera.

serían importantes en nuestra educación, pues para el sistema educativo en Colombia, es más competente desarrollar la técnica que el profesionalismo de un pensamiento.

Con los estudiantes de Buenos Aires, se observó una perspectiva ética que en gran medida hay que fortalecer, teniendo en cuenta el acompañamiento de la familia, pues al ser la estructura de enseñanza primaria que el joven recibe, es importante que se observe con mucho más tiempo las relaciones que se establecen en el hogar. Esto a su vez, permite investigar el espacio difícil que se torna al tratar con estudiantes temas como los que se observan en las escenas de la película *Chocó*. En su trama, contiene escenas de sexo y machismo, por lo que las reacciones no se hicieron esperar, unos reían, otros se estremecían y a otros simplemente no les interesó. El punto clave es que se observó en los jóvenes, que varias de esas escenas de algún modo las han vivido directa o indirectamente. Al final de la presentación del filme, las expresiones de desagrado o burla se manifestaron, dialogando sobre valores que en su mismo parecer sienten que hace falta. En esta parte, las estudiantes afro, fueron quienes hablaron con propiedad del tema, lo que indica en ellas el interés decisivo frente a esas realidades que no deben ser ocultas.

Como segundo resultado encontrado en esta investigación tiene que ver con el tema del medio ambiente, pues las comunidades indígenas y afro de Colombia desde su cosmovisión, fortalecen el cuidado de la tierra y sus yacimientos de agua. Estéticamente, las practicas a través de las manifestaciones artísticas en los estudiantes generan una consiente relación entre hombre-naturaleza, pues el relato fílmico, como también la danza, la música, el dibujo entre otros, son formas sensibles y genuinas. Su cultura les da a entender que el medio ambiente es precisamente un espacio que debe ser valorado como éticamente se valora la vida. Así entonces, en Tacueyó los indígenas nasa, se reconocen con el principio de armonización con la “madre tierra” desde el uso medicinal de plantas como la labor agrícola constante. En Buenos aires, los afros desde sus danzas y composiciones propias, las cantadoras haciendo honores a los ríos manifiestan no solo de donde vienen, sino en donde se encuentran, que se debe cuidar y priorizar su cultura y los recursos naturales para la supervivencia de estas comunidades. Ese proceso intercultural, que a través del relato fílmico se realizó, logró en los jóvenes retroalimentar su contexto, tratando de poner en acción una filosofía de vida.

Como último resultado, la practica investigativa permite ser una alternativa para los otros saberes, los cuales están sujetos a las costumbres de su contexto; Nos referimos a aquellos pensamientos que influyen en la sostenibilidad y/o supervivencia de las comunidades. Frente

a lo anterior, la enseñanza filosófica integra el arte y la ética de la vida, en regiones que tienen sus características importantes para ser reflexionadas y puestas en acción. Por eso, la investigación sirvió para poner en debate los factores educativos y sociales que conducen a los jóvenes estudiantes hacia una dinámica de constante competencia y a su vez carente de profundización intelectual. Lo que queremos decir con esto, es que en los lugares que se promueve la educación para estas regiones, el humanismo que se quiere lograr se enfrenta severamente a problemas de tipo económico, pues teniendo en cuenta que una sociedad requiere sobrevivir con lo que esté puesto para producir, las labores de tipo minero y siembra de coca - marihuana generan un muro por el cual el joven se ve más inclinado a seguir esas prácticas a querer plenamente enfocarse en el estudio.

La labor filosófica en medio de esas condiciones de vida es difícil de tratar. Aun así, es de suma importancia seguir investigando e ir armando una estrategia más efectiva que deje ver el papel de conexión que pone en juego al estudiante con su entorno. Por un lado los jóvenes nasa de la I.E Quintín, fueron curiosos en poner el tema de la siembra que en Colombia se le llama ilícita, aun sabiendo que es la única fuente de ingreso en esa zona. Además de ponernos a pensar cómo el humanismo logra entrar a las mentes de jóvenes indígenas, fortaleciendo su capacidad de decisión en función de una vitalidad e impulso para seguir aprendiendo y no quedarse estancado en la facilidad de las siembras aprovechadas por otros intereses de poder.

En el caso de los estudiantes afro en la I.E de Buenos Aires Cauca, se presenta generalmente a nivel social el problema del desempleo, por lo que la minería viene siendo ese motor que les brinda medidamente lo necesario para sobrevivir. Por ello los estudiantes fueron enfáticos a la hora de darnos sus expectativas sobre la práctica de una enseñanza filosófica que fomente la ética y sensibilidad en aras de que sean ellos protagonistas de transformaciones sociales. Una de esas miradas, es propiamente lo que tiene que ver con la violencia armada, pues si bien, se habla de un proceso de paz, no ha sido totalmente viable para estas comunidades, que ahora se encuentran en medio de los grupos paramilitares y la delincuencia común, que surge a partir de factores como la desigualdad social-pobreza, falta de oportunidades en estudio y trabajo. Es así que el refugio de esta comunidad se encuentra en la minería, tema controversial en Colombia, al que el gobierno tilda de “ilegal” y se le prohíbe sacar beneficios a gente del común, quienes no son parte de una empresa y/o multinacional que genere economía e interés para unos pocos.

Indudablemente es necesario conocer las expectativas de vida en las dos regiones, y ser conscientes de las alternativas que manejamos para que los jóvenes sean el motivo de que más adelante se hable de sus grandes acciones en la sociedad. En este punto, al llevarles una herramienta como el relato filmico, a través del cual se hable sinceramente sobre el inconformismo crítico frente a su realidad, fue un resultado enriquecedor para las partes; nosotros como acompañantes, ellos como protagonistas de lo que hoy expresan y mañana trasformaran en hechos. El dialogo reflexivo, lleva intrínseco la oportunidad de enriquecer nuestra posición a partir de la opinión del otro. Por eso los filmes presentados lograron trasladar al joven indígena y afro a la raíz de los problemas que generalmente no se discuten en las clases, algunas veces por falta de tiempo, teniendo en cuenta que las horas dedicadas para humanidades son pocas, o sencillamente porque el sistema educativo controla frecuentemente lo que se “debe” enseñar.

Conclusiones

- Hemos expuesto resultados de experiencias poco investigadas en el país, que de manera interesante abren camino hacia el qué hacer filosófico en espacios de mucho aprendizaje, en este caso las comunidades indígenas y Afro. Colombia es un país que cuenta con numerosas etnias indígenas y comunidades afro y/o palenqueras, por lo que acercarse a su medio es alimentarse de sensibilidad de conciencia y lucha. Su futuro indiscutiblemente se encuentra en los niños y jóvenes, quienes en el presente están en el deber de forjar un cambio en la medida en que puedan acceder a sensibilizarse y cultivar el sentido de humanidad.
- La experiencia obtenida en el proceso investigativo confirma la premisa de la precariedad con la que es enseñada la filosofía en la educación media en Colombia, contextualmente en las instituciones ubicadas en zonas de comunidades indígenas y afros del departamento del Cauca. El sistema educativo tradicional se debe reformar, enfocándose en que los estudiantes se comprendan como sujetos críticos y propositivos, abiertos al dialogo, pero también como haciendo parte del mundo con capacidad para transformar y mejorar sus vidas, las de sus semejantes y sus entornos.

Bibliografía

BERMÚDEZ RICO, R. E. (coord.); RODRÍGUEZ MALDONADO, T. y ROA AVENDAÑO, T. (2015). *Mujer y minería*. Recuperado de:

http://desterresminees.pasc.ca/wp-content/uploads/2015/11/Bermudez-Rico-et-al-2011Mujer_y_Mineria.pdf

GALEANO, E. (1970). *Las venas abiertas de América Latina*. Montevideo: Silo XXI de editores.

Filmografía

GORDON, J. (productor) & Bollain, I. (Dirección). (2010). *También la lluvia* [Película]. Chile.

HENDRIX, J. (Director). & ANTORCHA FILMS. (Productora). (2012). *Chocó*. [película]. Colombia.

Servicio, investigación y aprendizajes desde el cisen (UNSa) Reflexiones sobre un acercamiento duradero con comunidades andinas del noroeste de Argentina

Ana de Anquín, Mabel Argañaraz, Ariel Durán, Álvaro Guaymas, Adelaida Jerez

cisen - Universidad Nacional de Salta cisenunsa@gmail.com
adeanquin@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo compartimos algunas reflexiones en torno a modos de hacer, colaborando con grupos y organizaciones indígenas, sobre la experiencia de trabajo en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del norte argentino (cisen) de la Universidad Nacional de Salta de Argentina. En nuestra experiencia, hablamos de colaboración intercultural como un amplio espectro de acciones donde convergen las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión universitaria.

Dentro de una trayectoria de trabajo que se remonta a los noventa, tanto el contenido de la colaboración como sus modalidades fueron cambiando, pero justamente la larga duración, la presencia en territorio, la disposición a escuchar y comprender son rasgos para destacar. Además, transmitir la convicción de que se trata de procesos singulares, de difícil generalización, que requieren una comprensión particular y tiempos flexibles, sobre un horizonte amplio de posibilidades de acción y reflexión sobre la acción.

Como referente para esta reflexión tomaremos el intercambio sostenido desde el 2005 con pobladoras/es y docentes de la Quebrada del Toro, al oeste de la provincia de Salta, donde comenzamos con un Proyecto interdisciplinario de Extensión Universitaria (SPU). En el análisis de los problemas y necesidades, la falta de titularización de las tierras que habitan fue y sigue siendo la cuestión más acuciante, motivo de continuos atropellos por parte de patrones y nuevos dueños.

Al paso de los años, tanto las crisis socioeconómicas y los cambios en las políticas movilizaron a las comunidades de la zona a organizarse hasta la constitución del Consejo de los Pueblos de Tastil (CPT) que reunió a los 14 pueblos de la quebrada. Acompañando este proceso tratamos de conciliar nuestra formación y la de otras/os, la mirada investigativa, el servicio y el aprendizaje, inventando tácticas y argumentos para sostener presencia en territorio y compromiso con docentes, estudiantes y familias.

Ubicación y propósitos

Compartimos una de las experiencias de trabajo con pueblos indígenas en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del norte argentino (cisen) de la Universidad Nacional de Salta de Argentina, sobre servicio, investigación y aprendizajes desde el cisen (UNSa), a fin de que su reflexión sea enriquecida en el debate con colegas de otros centros de educación superior en América Latina (Abya Yala).

En un afán de apertura y colaboración con pueblos indígenas, un grupo de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Salta y de Institutos de

Educación Superior del interior de la jurisdicción, emprendimos – hacia comienzos de los 90 - una praxis orientada a una posición de escucha, acción y reciprocidad, secundando a los/as miembros de escuelas y comunidades en sus iniciativas, con presencia en sus lugares, evitando alterar sus prácticas y aprendiendo de ellas. Nuestra forma de intervención varía, desde capacitadores, animadores/as, coordinadores/as, ayudantes o simplemente como observadores participantes en variadas actividades comunitarias.

Tanto la colaboración como sus modalidades han ido cambiando a través de los años y considerando que ambos aspectos son medulares para comprender y proponer vínculos sustentables, quisiéramos transmitir de nuestra experiencia, la comprensión que estamos ante procesos singulares, de difícil generalización, por lo que es necesario contar con tiempos holgados, planificaciones flexibles y un horizonte amplio de posibilidades.

Cuando hablamos de colaboración intercultural nos referimos a un amplio espectro de acciones que no se reducen a la educación sistemática (carreras de grado o de postgrado o cursos) sino que tienen como marco las amplias funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión universitaria. Al respecto nos parece necesario destacar que todas estas funciones tradicionalmente diferenciadas convergen en el intercambio intercultural, obligando a mover estructuras y recursos preestablecidos. En particular quisiéramos revalorizar la reciprocidad, la escucha atenta, la presencia en territorio, la búsqueda en conjunto, la generación de alternativas, entre muchos otros aspectos que se refieren al respeto y a la confianza necesaria para afianzar el trabajo en común y el mutuo aprendizaje.

Como no podemos explayarnos, por las limitaciones de tiempo y espacio propias de un encuentro académico, tomaremos una experiencia con pobladorxs y docentes de la Quebrada del Toro, una zona andina al oeste de la provincia de Salta. Con anterioridad, en el Coloquio realizado en 2015, fue presentada la colaboración mantenida con comunidades guaraníes (Bonillo, Jalil y Quiroga en Mato, D., 2016) y en delante, confiamos en seguir participando y poder comunicar más de nuestro trabajo en territorio.

Modos de hacer

Dentro de una trayectoria de trabajo que se remonta a los noventa, tanto el contenido de la colaboración como sus modalidades han ido cambiando pero justamente la larga duración, la presencia en territorio, la disposición a escuchar y comprender son rasgos que proponemos al debate. Además, transmitir la convicción de que cada actividad de intercambio con pueblos indígenas implica un proceso singular, de difícil generalización, que requiere una comprensión particular y tiempos flexibles, sobre un horizonte amplio de posibilidades de acción y de reflexión sobre la acción.

La propuesta desde los modos de hacer se imbrica al sentir y pensar, tratamos de desplazarnos de nuestras inquietudes a las de lxs otrxs, “entrar” en sus tiempos y en sus formas, sin un procedimiento regular y mucho menos, enfocando logros a corto plazo. Sobre este proceso de larga duración y sus problemas, se instalan preguntas más abstractas y paulatinamente se co-construyen y deconstruyen

campos teóricos de indagación que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento único. Estos modos de hacer junto a otrxs alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para leer críticamente el mundo y para comprender, re-aprender y actuar en el presente.

Con una orientación muy difusa, intentamos conciliar nuestra formación y la de otrxs, la mirada investigativa y el servicio, entendido como colaboración, como reciprocidad. Nuestro pensar, hacer y sentir tuvo que inventar tácticas y argumentos para sostener nuestra presencia en territorio y nuestro compromiso con docentes, estudiantes y familias. Un hito importante en este andar lo llamamos “el espacio practicado”, supone el estar ahí y escuchar las distintas voces de quienes lo habitan. La mirada y escucha, los desplazamientos entre la universidad y el territorio, movilizaron el reconocimiento de mundos plurales con sus propias lógicas y saberes, con tradiciones, costumbres e imaginarios distintos.

Entonces la reflexión se trasladó de la “otra” cultura a nuestras propias creencias, posiciones teorías y habituales prácticas, las cuales fueron reiteradamente cuestionadas. Perdimos la creencia en la universalidad de la razón y en consecuencia, desocultando una racionalización que sistemáticamente ha ignorado, despreciado, destruido conocimientos en nombre de la lucha contra la ignorancia. Paralelamente, se fue abriendo la posibilidad de mirar-nos, reconocernos como agentes socializadxs en formas de ser y de hacer distintas pero que no queríamos violentar las de otrxs.

Con respecto a investigar, hablamos de investigación formativa (Simons, M. y Masschelein, J. 2008), como un tipo de investigación pedagógica en donde el termino pedagógico, no refiere estrictamente a una investigación en el campo educativo, sino que remite a la naturaleza de la investigación en sí: a la dimensión educativa o formativa de la actividad de investigación misma, en una doble vertiente: para los propios investigadores y para todos/as los/as demás que participan en ella, en este caso: pueblos originarios.

Esta dimensión “educativa” o “formativa” de nuestras prácticas como docentes, investigadorxs y extensionistas no tiene el sentido de enseñar o educar sino – por lo contrario - de salir de la certeza y la trasmisión, proponiendo estar fuera de nosotrxs mismxs (de Anquín y Bazán, 2008) Estamos advertidxs, no obstante, que funciona una gigantesca maquinaria de fabricación del otrx que se expresa en un lenguaje dominante, el de la técnica, del saber y del poder, que hacen todo calculable, identificable, medible, manipulable, que ni nos habla ni permite que hablemos ni nos escucha (Bensi, Jerez y de Anquín, 2016) .

Desde la perspectiva planteada, no aludimos a un ideal de cultura o de ser humano, sino a la reflexión profunda sobre qué es lo humano y cuales los valores culturales. Las preguntas son complejas, políticas, comprometen distintos caminos, quizás posibles salidas a las crisis sociales contemporáneas. En síntesis, la propuesta es desplazarnos de nuestras inquietudes a las de los/as otros/as, sin un procedimiento regular y mucho menos, expectantes de logros a corto plazo.

En la experiencia elegida para compartir y reflexionar, se generaron y continúan distintas actividades, con cambios, con intermitencias, pero que sostienen

un diálogo, una mutua expectativa a partir de la acción y de la interacción, tanto con pobladores como docentes y con quienes lideran las organizaciones originarias en las que se fueron agrupando las comunidades. En este prolongado intercambio, si bien los interlocutores pueden variar, hay renovados proyectos de extensión universitaria y de investigación, por donde la línea de colaboración intercultural continúa.

Dónde, cuándo, cómo...

Antiguamente “Quebrada del Perú”, la zona donde trabajamos se conoce hoy como Quebrada del Toro y fue habitada desde tiempos muy remotos, siendo un área de conexión importante entre tierras altas y bajas: al oeste, las altas cumbres de la cordillera de los Andes, la puna, los valles andinos, la selva de transición y al este, la llanura chaqueña. Los descendientes de los antiguos pobladores (diaguitas-calchaquíes-tastiles) vivían organizados en poblados y dedicados al trabajo agrícola y pastoril, hasta ser esclavizados en mitas y encomiendas por los conquistadores españoles. En tiempos de la organización nacional, fueron igualmente obligados a trabajar en los grandes latifundios devenidos de mercedes reales, también en la explotación minera. Comenzando el siglo XX, igualmente fueron explotados en la construcción del ramal C14 a Chile, en el tendido del telégrafo, en la construcción de caminos provinciales y nacionales y otras obras públicas y privadas.

La gran obra ferroviaria para unir Antofagasta con Buenos Aires, motorizó la construcción de iglesias, escuelas y centros de salud en las estaciones del tren, las cuales proveían de agua y modificaron el enclave de los antiguos asentamientos y las rutas de intercambio. El cierre del ferrocarril significó el desmantelamiento de esas pautas y de la economía regional; emigraron muchas familias, se cerraron o achicaron escuelas y otros servicios públicos. Luego, el aumento del tránsito vehicular, la presencia de otras instituciones del Estado, como gendarmería y aduana, influyeron en nuevos intercambios. Por otra parte, desde las últimas décadas del siglo XX, el turismo de aventura y el “Tren a las nubes”, volvieron a estimular la elaboración de artesanías, principalmente del tejido de mantas, ponchos y prendas de vestir, elaboradas con lana de llama y oveja. También, en menor medida, trabajan cerámica, cuero y madera de cardón.

Por nuestra parte, comenzamos en el 2005 con un proyecto interdisciplinario de Extensión Universitaria financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias que tuvo como eje de investigación e intervención, la accesibilidad y vigencia de los derechos indígenas en la región. A través de este acercamiento fue posible un diagnóstico participativo, donde los pobladores destacaron la problemática de la tenencia de la tierra. En efecto, la falta de titularización del territorio que habitan desde siempre sigue siendo un problema acuciante, más aún cuando se reavivan intereses foráneos ligados al turismo y a la minería.

Todavía hoy continúan distintas actividades, con cambios, con pausas e intermitencias, pero que sostienen un diálogo, una mutua expectativa a partir de la acción y de la interacción, tanto con pobladores como docentes y con quienes lideran las organizaciones originarias en las que se fueron agrupando las comunidades de la Quebrada del Toro, dentro del municipio de Campo Quijano. En este intercambio, si bien los interlocutores pueden variar, porque hay traslados tanto de vecinos como de universitarios, con renovación de proyectos de extensión

universitaria y de investigación, la línea de colaboración intercultural continúa.

Los primeros trabajos de lxs voluntarixs del cisen fueron convenidos con las escuelas y paisanxs en torno al apoyo escolar y a la animación sociocultural, con múltiples actividades en las escuelas de El Mollar, Ingeniero Mauri, Gobernador Solá, El Alfarcito, Santa Rosa y Las Cuevas. Por otra parte, acompañamos a lxs docentes y participamos de sus reuniones, junto a lxs supervisores, para analizar las características de las prácticas en las escuelas de personal único y pluriaños, fundamentalmente se tematizó la relación con la cultura y la comunidad. Con el soporte de estas intervenciones en terreno, participamos en capacitaciones y, luego de varios años de trabajo, ofrecimos un Postítulo sobre Educación Rural y Educación Intercultural.

Del contexto y del estado de situación

Como afirma Millán, puede detectarse en Argentina, un progreso en el tratamiento de la educación y la cooperación con pueblos indígenas, al respecto afirma “Hoy tenemos la capacidad de interpelar a agentes del estado y a la sociedad en general, los pueblos indígenas en el país fueron empoderándose en especial en la práctica educativa y se acuerda con firmeza sostener el camino de la interculturalidad” (Millán, 2015). Con Guaymás, consideramos que a pesar de las dificultades se ha producido una modificación sustancial en el enfoque de la diversidad cultural “...el fuerte anclaje territorial, la recuperación de las cosmovisiones, la historia de los antepasados, el idioma y las pautas culturales fortalecen y construyen nuevas estrategias de lucha de los treinta y nueve pueblos indígenas en Argentina” (2018: 7).

Con este panorama general y al comenzar el siglo XXI, enfocamos una particular historia: la del pueblo autodenominado “Tastil”, que agrupa a pobladorxs de la quebrada del Toro (Departamento Rosario de Lerma, Salta) quienes se organizaron y adquirieron visibilidad, en defensa de sus derechos y reclamo de necesidades elementales. En su lucha contaron con el apoyo de agentes del Estado, como extensionistas del Plan Social Agropecuario y animadores del INAI. Por nuestra parte, como extensionistas del cisen de la UNSa., participamos de reuniones y asambleas hasta que, con representantes de los 14 pueblos de la quebrada se constituyó el Consejo de los Pueblos de Tastil (CPT).

Tastil es el nombre de una cultura preincaica (entre 8.000 y 10.000 años de antigüedad), cuyas huellas arqueológicas pueblan la región (quebrada y puna). Así, la organización da cuenta de su auto identificación con parte del pueblo indígena, con raíces diaguitas, cuyas huellas arqueológicas pueblan quebrada y puna. Sin embargo, tal identificación étnica no ha sido asumida por todas las comunidades y familias de la región, generando dinámicas diferentes entre grupos generacionales y pobladores que están más o menos aislados o pertenecen desde antes a la comunidad coya o criolla.

A pesar de haberse conformado recién en el 2007, el CPT se ha convertido en referente de muchos proyectos que involucran a los habitantes de la Quebrada del Toro, al decir de uno de sus dirigentes:

“...Cada comunidad se empezó a organizar a trabajar en forma comunitaria... y sale esta idea del consejo, el Consejo Indígena del Pueblo de Tastil...”. “...el Pueblo Tastil no tiene un ser superior, todo es comunitario, todo es igualitario, entonces, cada comunidad tiene su dirigente y nadie es más que otro...”

“...el consejo hoy está trabajando, está bajando sus proyectos, el gran objetivo del consejo es que sean reconocidas todas las comunidades como tales... hay cinco que están reconocidas por la provincia y la nación... como el INAI, pero para que esto llegue al IPPIS (Instituto Provincial de Pueblos Indígenas de Salta) hemos tenido que pasar grandes discusiones dentro del mundo indígena...”

(Entrevista a Esteban en Céspedes Rico, M; González Rojas, A; Choque, F. en audiovisual: *Pueblo Tastil*”: cisen. UNSa. Salta. 2010).

En la actualidad, el CPT ha logrado:

- Reconocimiento de la etnia Tastil por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), con representación en el Consejo de Participación Indígena (CPI).
- Desarrollo del proyecto de abastecimiento de agua para riego y consumo para las localidades de la Quebrada del Toro.
- Asesoramiento e implementación de acciones legales para evitar desalojos e iniciar procesos de regularización territorial.
- Denuncia de la explotación indebida de recursos naturales, de la minería, de los planes de turismo.
- Presentación legal sobre el derecho a la tierra que habitan.

Mientras el empuje turístico de la zona aumenta, dado que está atravesada por el Qhapaq Ñan, el sistema vial andino prehispánico que fue parte del Tawantinsuyo (Imperio Inca) y la noticia que será declarada “Patrimonio de la humanidad”, los miembros del CPT han interpuesto recursos legales ante estos actos inconsultos del gobierno provincial, ya que no se les ha participado por esta gestión sobre su territorio, y en conocimiento de los conflictos y apetencias del capital globalizado que lucra con el turismo, olvidando a los pueblos indígenas.

En la actualidad tratamos de colaborar con los dirigentes del Consejo y de uno de sus componentes, la “Asociación aborigen de Gobernador Sola”, en la proyección de un turismo apropiado y autogestionado por las comunidades. Por otra parte, continuamos con el apoyo escolar y la animación sociocultural en la escuela albergue de El Mollar, cerca de la localidad de El Alisal, actividad coordinada por “Amigxs de la Quebrada” con quienes colaboran voluntarios de la Universidad de Valencia, España (<http://abra-salta.blogspot.com.ar/>).

A modo de cierre de una reflexión que continua sobre las acciones de servicio, investigación y aprendizajes desde el cisen (UNSa)

Defendemos una praxis orientada a una posición de escucha, acción y reciprocidad, secundando a los/as miembros de pueblos indígenas en sus iniciativas, con presencia en sus lugares, evitando alterar sus prácticas y aprendiendo de ellas.

Cuando Daniel Matos se pregunta en un artículo titulado “Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”” (Matos, D, 2017), cuáles son las condiciones necesarias para transformar las universidades actualmente existentes, pensamos como nuestras colegas María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, que “Una Educación Superior en términos de EIB exige repensar la naturaleza modernizante, asimilacionista, colonizada que prevalece en las estructuras académicas. Abrir ese debate la pone en línea con la lucha por la superación de las asimetrías que históricamente han regido las relaciones de saber y de poder entre pueblos originarios y cultura hegemónica. Se trata de estar dispuestos a romper esas formas de encierro y conventualización del saber, de complejizar la labor propia de una universidad de profesionalización disciplinar y colocarla en el marco de una lucha sociopolítica por el empoderamiento a través del saber” (Ma. B. Bonillo, Ma., Jalil y A. Quiroga, 2016: 410).

En el artículo citado, también Mato da una interesante respuesta en esa dirección: “Si estamos comprometidos con la descolonización de la investigación académica, estas preguntas deben hacerse. La descolonización de la investigación académica también demanda reflexionar críticamente sobre las formas históricamente establecidas de constituir objetos de estudio y trazar límites entre las disciplinas académicas; límites entre la academia y otros ámbitos sociales; y prácticas de investigación que producen ciertos tipos de conocimiento” (2017:76).

En un cierre para esta reflexión sobre los intercambios con las comunidades y escuelas de una zona andina cercana a la sede Salta de la UNSa., reiteramos la importancia de algunas pautas de trabajo:

- ✓ presencia en territorio, acompañando variadas actividades, sobre todo las imprevistas, aquellas que surgen como urgentes y necesarias para la comunidad y no cuentan con nuestro total acuerdo.
- ✓ disposición a escuchar y comprender:
“Conviene que escuchemos con la mayor apertura a nuestros interlocutores indígenas, a ver qué podemos hacer juntos” (Matos, 2017: 78).
- ✓ larga duración, la colaboración intercultural no puede acotarse a los tiempos de los proyectos, o sea, no son 2 ni 3 años sino muchos más. Tampoco se trata de un tiempo cronológico sino muy subjetivo ¿qué nos pasa mientras tanto? ¿qué les pasa a lxs otrxs?, creemos que es una oportunidad para meditar sobre “nuestra habitual falta de tiempo” en los cronogramas académicos.

Bibliografía

de Anquín, A. y Bazán, Ma. D., (2011). Interculturalidad y formación. Deviniendo otros, en Bazan, Ma. D. (Compiladora), *Exploraciones de frontera. Esbozos pedagógicos interculturales*. Salta, Argentina: Hanne.

Bensi, Ma. Angeles, Jerez A. y de Anquín A. (2016). “Una Experiencia en Educación Superior Rural Intercultural Bilingüe en Salta, Argentina”, en el segundo congreso

internacional: Los pueblos indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI, Resol. N° 584/2014 Consejo Directivo, Facultad de Cs. Humanas-UNLPam.

Bonillo, Jalil y Quiroga, 2016, Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta. En Mato, Daniel (coordinador), 2016, *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Bs As: EDUNTREF.

Guaymás, Alvaro, (2018), Formación docente, interculturalidad y pueblos indígenas en Argentina: la necesidad de recuperar la política pública y ampliarla. Andén 89 Digital - <http://andendigital.com.ar>

Mato, D. 2016, Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”, en Revista del CISEN, Tramas/Maepova, 4 (2), 71-94, 2016 ISSN en línea 2344-9594 | tramas@unsa.edu.ar | <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>

Millán, Mirta Faviana, 2016, Políticas de educación Superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina, en Mato, Daniel (coordinador), 2016, *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Bs As: EDUNTREF.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2008) Sobre el precio de la investigación pedagógica, en Masschelein, Jan y Simons Maarten (Eds) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Laertes. Pags.129-145

Negros de instituição privada têm acesso às Cotas na UEL

Maria Nilza da Silva
Universidade Estadual de Londrina
mnilzap@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de inclusão, avaliação e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas para estudantes negros na Universidade Estadual de Londrina desde a sua implantação. Todos os dois processos avaliativos tiveram a participação da comunidade interna da instituição e externa representada pelo Movimento Negro da cidade de Londrina.

Primeiro, em 2004, foi aprovado um sistema que condicionava a reserva de vagas ao número de inscritos com o limite de até 20%. Porém, os candidatos negros jamais chegaram a essa proporção em todos os cursos ofertados. Em 2011, o sistema foi avaliado e as cotas foram aprovadas por mais cinco anos sem a condição de proporcionalidade. O sistema passou a oferecer efetivamente 20% de suas vagas em todos os cursos para os estudantes negros oriundos das instituições públicas do ensino básico (anterior ao ensino superior).

No início de 2017 o sistema foi novamente avaliado, tendo em vista o acesso à instituição em 2018. Atualmente a UEL reserva 45% das vagas, sendo 20% para estudantes oriundos de escolas públicas, 20% para negros oriundos do mesmo tipo de instituição e 5% para negros de qualquer percurso escolar. O sistema vigorará por 20 anos, com avaliação em 10 anos.

A UEL se tornou a segunda instituição entre as centenas que adotam as cotas a não impor a condição de ter origem em instituição pública para os estudantes negros. Os oriundos de instituições privadas, antes impedidos de concorrer às cotas, já podem participar do processo seletivo e disputar as vagas oferecidas. A UEL aceitou o argumento dos defensores das Ações Afirmativas que, independente do tipo de origem institucional, os negros sofrem desvantagens na sociedade brasileira.

Introdução

Após um período de avanço nas políticas de inclusão social voltadas à população negra no Brasil constata-se, na atualidade, um evidente retrocesso. As ausências de representação de grupos populacionais considerados excluídos, notadamente os negros, não se observam apenas no alto escalão governamental, mas em todos os âmbitos de decisão no país, com evidente homogeneização de classe e de categoria social e com forte impacto em todas as políticas públicas, especialmente naquelas direcionadas aos grupos populacionais historicamente excluídos.

A exclusão não se refere apenas aos representantes de 53,6% dos brasileiros, os negros¹; também aqueles que expressam as diferenças de gênero e de outros grupos populacionais estão sub-representados. A face mais conservadora da elite nacional está no poder e comanda, atualmente, os retrocessos das políticas sociais.

1 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010.

As consequências das atuais políticas governamentais repercutem no dia a dia na vida de cada brasileiro e, nas universidades, isso não é diferente. As políticas de Ação Afirmativa², em especial com a reserva de vagas para estudantes oriundos de instituição pública e para negros, hoje estão estagnadas ou em processo de recuo, notadamente em relação à permanência estudantil. Nesse contexto, as políticas de apoio à permanência nas instituições de ensino superior, com destaque para as bolsas voltadas aos estudantes dos cursos de graduação, sofrem o mesmo tipo de dificuldade.

Hoje, o Brasil está sob o impacto de uma perda irreparável no que se refere à educação nacional, com o incêndio e a destruição³ do maior e mais significativo patrimônio da ciência brasileira, o Museu Nacional, fundado em 1818, no Rio de Janeiro, com 200 anos de existência e mais de 20 milhões de itens em seu acervo. A história e a memória nacional foram profundamente violentadas pela tragédia anunciada⁴. Desde 2015 o Museu vivenciou a diminuição de recursos até a sua destruição na noite de 02 de setembro de 2018⁵. É nesse contexto que analisamos as Ações Afirmativas e de inclusão⁶ na Universidade Estadual de Londrina - UEL, implantadas desde 2004.

A educação e a presença negra no Ensino Superior

Desde a escravidão, especialmente durante as tratativas para a futura abolição, no século XIX, foram imensas as dificuldades para a inserção do negro no processo educacional brasileiro. Após o fim daquele período e, ao longo de todo o século XX, foram inúmeras as estratégias para manter a população negra e indígena distante da educação oferecida aos demais grupos populacionais no Brasil.

2 Ação Afirmativa é o nome genérico que foi dado nos Estados Unidos às políticas de inclusão dos negros como resultado do movimento pelos direitos civis nos anos de 1960. Funcionam como um conjunto de preferências atribuídas aos estudantes no momento da avaliação dos seus currículos e dos testes de ingresso no ensino superior. Critérios de residência, origem, renda familiar, habilidades esportivas, profissões dos pais, entre outros, são somados aos critérios de identidade étnica e de identidade racial, cada um deles com uma ponderação relativa e que varia de uma instituição para outra (CARVALHO, 2016: 16).

3 <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,incendio-atinge-museu-nacional-no-rio,70002484984> Acesso em 03 de setembro de 2018.

4 <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,destruicao-de-museu-era-tragedia-anunciada-dizem-pesquisadores,70002485220> Acesso em 03 de setembro de 2018.

5 <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/05/bicentenario-museu-nacional-o-mais-antigo-do-pais-tem-problemas-de-manutencao.shtml> Acesso em 03 de setembro de 2018.

6 Inclusão é o processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riqueza e demais recursos equivalentes (materiais e imateriais) de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle para outro segmento, vinculado histórica e nacionalmente ao primeiro e que se encontra em situação crônica de carência, fragilidade, vulnerabilidade, incapacidade involuntária ou pobreza e que sofre opressão, desvantagem por violência, racismo ou discriminação (CARVALHO, 2016: 15).

A distância não foi apenas física quanto ao acesso às escolas e à educação nacional; o *écartement* também foi cultural entre o conteúdo que mereceu ser ensinado e o que poderia fazer parte de educação. A prioridade foi a reprodução do eurocentrismo e da colonialidade, como um processo contínuo das consequências do colonialismo e da exclusão dos negros e indígenas. Vale lembrar que o contexto social é profundamente heterogêneo e oriundo de diversas e diferentes culturas. Kabengele Munanga contribui para a compreensão dessa realidade, em especial em relação às escolas:

O brasileiro gostaria de ser considerado como europeu, como ocidental. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de educação é uma educação eurocêntrica. A escola é o lugar onde se forma o cidadão, onde se ensina uma profissão. Há escolas que sabem lidar com os dois lados da educação: ensinar a cidadania e a profissão. A história que é ensinada é a história da Europa, dos gregos e dos romanos. No entanto, quem são os brasileiros? Os brasileiros não são descendentes apenas de gregos e romanos, de anglo-saxões e de europeus. São descendentes de africanos também, de índios, e descendentes de árabes, de judeus e até de ciganos. E, se olharmos o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? (Kabengele MUNANGA⁷).

A escola, como reprodutora do racismo e das desigualdades, também é destaque na análise de Anny Ocoró Loango, ao pensar a educação latino-americana e os desafios que devem ser enfrentados para a superação dessa realidade:

La historia escolar fue un medio muy poderoso que sirvió para promover la idea de la supremacía racial y para reproducir la dominación cultural hacia estos grupos. Los manuales escolares no han sido neutros, por el contrario han propuesto una lectura eurocéntrica de las sociedades latinoamericanas, ayudando a sostener el epistemicidio de los saberes, relatos e historias de los grupos subalternos. Comúnmente los indígenas y afrodescendientes han sido relegados de los imaginarios de desarrollo y de las actividades productivas (OCORO LOANGO, 2015: 143).

A distância física e os conteúdos privilegiados na educação brasileira, no início do século XXI, foram objeto de uma legislação inédita com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10639 de março de 2003, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e, posteriormente, com a Lei complementar 11645 de 2008, que agregou o conteúdo sobre os indígenas.

⁷ <http://www.inctinclusao.com.br/noticia/114/antropologo-derruba-a-ideia-de-democracia-racial-no-brasil> Acesso em 03 de setembro de 2018.

Contudo, o conteúdo previsto nas leis está em processo de implantação há mais de 15 anos, pois faz-se necessário um esforço extraordinário para superar as resistências do processo educacional e da sociedade que foram acostumados a ver o negro e o índio com exotismo e desprovidos da sua humanidade em plenitude.

No tocante ao acesso ao espaço escolar, as Ações Afirmativas no Brasil foram impulsionadas pela ação protagonista do Movimento Negro e das convenções internacionais de que o Brasil é signatário, especialmente pela *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas* realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul⁸.

O Brasil, sob influência dos Estados Unidos, ao adotar as reservas de vagas para estudantes negros, indígenas e de escola pública passa a chamar a política de Ação Afirmativa em referência à política adotada naquele país. Nesse contexto, a atuação protagonista do Movimento Negro e das suas instituições com múltiplas características levou o Brasil a adotar as Ações Afirmativas; diferentes entidades somaram-se para que fossem criadas políticas a fim de compensar as grandes desvantagens sofridas pelos negros brasileiros. Nesse sentido, entre tantas organizações, destaca-se o Teatro Experimental do Negro - TEN, fundado no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento e outros intelectuais negros⁹.

As Ações Afirmativas para estudantes negros de escolas públicas

Inicialmente, por ocasião da implantação do sistema de cotas, a principal reivindicação de pesquisadores e militantes do Movimento Negro foi a de incluir os negros, excluídos desde sempre da educação oficial em nosso país. Mas, durante o processo de debate e de sua implementação, praticamente todas as instituições que adotaram as cotas o fizeram também para estudantes brancos de instituições públicas. Hoje esses estudantes são os maiores beneficiários das cotas, visto que poucos negros concluem o ensino médio, ou seja, os nove primeiros anos da educação básica, pois o racismo, presente em nosso país e em suas instituições, impacta profundamente a trajetória escolar dos estudantes negros, afetando o seu rendimento e a permanência no ambiente escolar¹⁰.

8 Declaração de Durban: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf acesso em 10 de agosto de 2016.

9 Quilombo, p. 3, em Ano I, n. 1, RJ, 9 de dezembro de 1948. In.: Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro, ed. Fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. Intr. Antônio Sérgio Guimarães; FAPESP: Ed. 34, 2003, p. 21.

A Lei de Cotas promulgada em 2012, logo após o julgamento da constitucionalidade do Supremo Tribunal Federal, atinge apenas as instituições federais e não, porém, as estaduais. Vale a pena recordar aquele contexto, pois, antes de 2012, havia muitos questionamentos sobre a constitucionalidade ou não das cotas.

A elite dominante em nosso país jamais teve que compartilhar algo com aqueles que lhes serviram, os negros, durante a história deste país. São muitos os que não conseguem ver os negros como cidadãos detentores de direitos iguais. Em 130 anos de abolição, a mentalidade escravocrata e colonialista ainda permanece, apesar das tentativas do Movimento Negro e de tantos que lutaram para que todos brasileiros pudessem ter a sua humanidade reconhecida.

São os indígenas e os negros que têm o valor de suas vidas diminuídos e, muitas vezes, nem mesmo são considerados seres humanos por aqueles que detêm hegemonia e o poder da violência que se expressa das mais diferentes formas. O impedimento de acesso à educação de qualidade é uma forma de violência, visto que os números relativos às vidas ceifadas dos negros, sobretudo, dos jovens, não deixam dúvida, sendo perversas as consequências do racismo.

Embora em muitos contextos nacionais, na América Latina, ocorra um processo de endurecimento e retrocessos, não é possível ocorrer um retrocesso total. Pois são muitos os jovens indígenas e negros presentes em instituições de ensino superior atentos aos acontecimentos. Muitos estão seguros de seus papéis e da importância de terem acesso ao conhecimento universitário e, ao mesmo tempo, do valor de suas culturas e trajetórias. Busca-se uma opção ao conhecimento colonialista.

As primeiras universidades: a reserva de vagas em diferentes contextos

É nesse contexto que as universidades estaduais¹¹ foram as primeiras a adotarem as Ações Afirmativas, na forma de reserva de vagas, para estudantes de escola pública e negros. E, até hoje, as estaduais possuem características diversas baseadas na autonomia universitária sob o comando dos governos de cada estado da Federação, no grau de comprometimento da comunidade local, em especial do Movimento Negro de cada região¹².

10 Conf. RODRIGUES, João Bastista. **Racismo e evasão escolar**. In: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105138/000940781.pdf?sequence=1> Acesso em 10 de agosto de 2016.

11 O Brasil possui 26 estados e um distrito federal. Alguns estados possuem universidades públicas sob o comando e a administração autônoma do governo estadual. Havia 63 universidades federais em 2017. Conf.: <https://noticias.unb.br/images/Noticias/2017/Documentos/apresentacaoTourinhoAndifes.pdf> acesso em 03 de setembro de 2018.

As primeiras instituições a adotarem cotas, fruto de uma lei¹³ do governo local, foram as universidades do estado do Rio de Janeiro, em 2001. E a primeira, no sul do Brasil, foi a Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná, em 2004 com o primeiro vestibular¹⁴ e ingresso de estudantes negros e de escolas públicas em 2005.

Embora muitos acreditem que as Ações Afirmativas para negros, no Brasil, estão presentes em todas as universidades públicas, não é isso que ocorre. O estado do Paraná possui sete universidades, a maioria possui cotas para estudantes originários de escolas públicas, mas somente três adotaram as cotas para negros. A Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, implementou 5% de cotas para negros, a Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, desde 2017, reserva 40% das vagas, em cada curso, para estudantes de instituições públicas, metade das quais para os negros¹⁵.

A experiência da Universidade Estadual de Londrina

A UEL, primeira estadual do Paraná a implantar as cotas. Desde 2018 reserva 25% das cotas para estudantes negros, 5% das quais para negros de qualquer percurso escolar, e 20% para negros de instituição pública, em todos os seus cursos de graduação para negros.

Contudo, na primeira fase do sistema na instituição, do ano 2005 a 2012, a reserva de vagas para negros era proporcional ao número de inscritos. Isso reduziu drasticamente os lugares, visto que o limite era 20%, mas dependia do número de inscritos. Os cursos menos procurados e que já contavam com presença de negros, independente das cotas, simplesmente aumentaram o contingente dos negros. Mas, uma das preocupações principais era garantir o ingresso da população negra nos cursos¹⁶ em que sua presença era praticamente nula, porém, o ingresso continuou pouco significativo.

12 A chamada “Lei de Cotas” regulamentada pela Lei federal 12.711/2012 atinge apenas as instituições federais. Das demais instituições públicas que implementaram as Ações Afirmativas em processos específicos, muitas dependeram da mobilização do movimento social, de cada realidade local e institucional e, atualmente, encontram-se em situação de vulnerabilidade devido à falta de investimento nas áreas básicas, como a educação na sociedade brasileira.

13 <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument> Leis subsequentes sobre o tema alteraram a primeira. Acesso em 03 de setembro de 2018.

14 Sistema de seleção de candidatos a uma vaga na universidade. Em 2016, a UEL conjugou o vestibular com mais uma forma de seleção, o Sistema de Seleção Unificada – SISU, criado pelo Governo Federal. Em 2018, o vestibular disponibilizou 2482 vagas e o SISU, 603, totalizando 3085. Concorreram a uma vaga na UEL pelo vestibular 20.870 candidatos.

15 <https://vestibular.uenp.edu.br/2019/site/> Acesso 03 de setembro de 2018.

16 A exemplo do curso de Medicina que, nos primeiros anos de cotas, das 80 vagas reservou apenas duas para os negros. Somente a partir da segunda fase passou a reservar de fato 20%. A cada ano ingressam em torno de 20% de negros nesse curso.

Muitos estudantes negros têm sua trajetória escolar comprometida, por causa da desigualdade racial e do racismo resultando em um menor número de candidatos à uma vaga no ensino superior. Constata-se que alguns não acreditam que uma universidade pública, gratuita e de qualidade não está ao seu alcance.

Na certeza de que era preciso renovar as cotas e “derrubar” a condição de proporcionalidade, foram muitos os que se mobilizaram, em 2011, para garantir a continuidade do sistema melhorado. Após a aprovação do sistema, mas jamais sem colocar algum tipo de dificuldade, se antes as Ações Afirmativas foram aprovadas por sete anos, com o número de vagas condicionado ao número de inscritos no vestibular, a revisão e aprovação das cotas em 2011 previu uma nova avaliação, após cinco anos. Dois anos a menos que na fase anterior. A regulação do novo período das cotas na UEL ocorreu em 2012 para o primeiro vestibular com o formato recém-aprovado para 2013.

Em 2017, a política de Ações Afirmativas na UEL passou por um processo de avaliação e, com a mobilização de diferentes agentes institucionais, do Movimento Negro e do Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo do Ministério Público, a reserva de vagas foi renovada por 20 anos com avaliação em 10 anos, não estando, contudo, previsto o recuo da proporção da reserva das vagas, podendo esta ser até aumentada. Além disso, o sistema foi ampliado e passou a reservar 5% para estudantes de qualquer percurso escolar, além dos 40% para estudantes de instituição pública, metade dos quais para negros do mesmo tipo de escola.

Entre centenas de instituições que adotaram o sistema de cotas, somente duas universidades brasileiras aceitam estudantes que possam ter curso superior ou que tenham realizado a sua trajetória escolar em instituição privada. Isso é justificado, visto estarem impedidos de concorrer pelo sistema de cotas muitos estudantes que estiveram presentes em algum momento em escola privada, mesmo que somente por alguns meses, ou aqueles que já concluíram alguma graduação. E, neste momento, numa perspectiva de vanguarda a UEL reserva 5% de suas vagas aos negros oriundos de qualquer percurso. Nessas vagas acolhem-se também os imigrantes e refugiados.

Considerações Finais

O fato da UEL ampliar seu sistema de cotas em 2017, passando de 40% das vagas reservadas para 45%, não pode mascarar as reais dificuldades pelas quais passam o ensino superior e a educação brasileira. A atuação do movimento negro, de instituições ligadas aos Direitos Humanos e dos agentes da própria universidade influenciaram no resultado de ampliação das Ações Afirmativas. É importante destacar que a inclusão de estudantes negros de qualquer percurso, incluindo aqueles de escolas privadas é um avanço neste

processo. As Ações Afirmativas contribuem para romper barreiras seculares e amplia as oportunidades, pois o fato de ser negro independente da origem significa estar em desvantagem na sociedade brasileira.

Referências bibliográficas:

BEZERRA, Giovani e ARAUJO, Doracina. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: Entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 56 jan-mar, 2014. Pág. 101. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>

CARVALHO, José Jorge. **A política de cotas no ensino superior**. Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília, INCT e Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. CNPq/UnB, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Ações Afirmativas e Políticas de Permanência: desafios e perspectivas**. Conferência de abertura do III encontro dos NEABs Região Sul - organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Londrina. 13-14 de abril de 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Antropólogo derruba a ideia de democracia racial no Brasil**. (Entrevista) in.: <http://www.inctinclusao.com.br/noticia/114/antropologo-derruba-a-ideia-de-democracia-racial-no-brasil> Acesso em 06 de agosto de 2016.

OCORO LOANGO, Anny. Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. **Revista Colombiana de Educación**. n. 69 (2015), p. 137-157. Universidad Pedagógica Nacional.

REZENDE, Maria Alice e OLIVEIRA, Vinicius Pereira. O sistema de ensino brasileiro, as políticas racializadas e as ações extensionistas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEAB UERJ). Revista da ABPN - Nov 2014 - Fev 2015, vol. 7, número 15 (2015).

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, Mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 31 July 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100008>.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Experiencias de investigación del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad y participación comunitaria.

José del Val y Carolina Sánchez
Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural de la
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El Programa de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) tiene como propósito configurar una plataforma multidimensional de conocimientos útiles para la toma de decisiones en materia de políticas públicas, programas sectoriales, proyectos regionales e iniciativas sociales, tanto de instituciones públicas y privadas, instancias universitarias y de investigación, y organismos internacionales, así como de los distintos grupos etnoculturales de México y del continente. Sus actividades también están orientadas a dar respuestas conceptuales y metodológicas a las demandas dispersas o específicas de la población indígena y afrodescendiente, así como a la formación de jóvenes investigadores. De igual manera, la coordinación de investigación promueve intensamente la aplicación de mecanismos transversales de asociación con universidades públicas, indígenas e interculturales, instituciones gubernamentales y organismos internacionales, con investigadores, expertos, intelectuales, líderes y movimientos sociales, para la concreción de proyectos colectivos que amplíen el campo del saber y contribuyan al desarrollo integral de los sectores más desfavorecidos de las sociedades pluriculturales. Con ese espíritu, la ponencia se propone mostrar las experiencias de investigación del PUIC en las que se ha contado con la participación de comunidades indígenas y afrodescendientes.

Ponencia

Desde su creación en diciembre de 2004, el Programa Universitario México, Nación Multicultural (PUMC) hoy Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), asumió como propósito fundamental alentar un esfuerzo de trabajo de largo aliento para configurar una sólida plataforma de conocimientos en torno a la multiculturalidad que subyace como sustrato ontológico de los grupos sociales que hoy habitan en el país. Con este propósito no sólo se planteó generar un relevante conjunto de investigaciones multidisciplinarias e interinstitucionales en este terreno, sino también difundir las bases de este conocimiento tanto entre la sociedad general, como en la población indígena y afrodescendiente en particular.

Los antecedentes de este modelo de trabajo se remiten al periodo anterior a la conclusión del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, cuando veinticinco líderes indígenas del continente americano, convocados por la UNAM, se reunieron y elaboraron la *Declaración de*

Tepoztlán. Al respecto, destacadas personalidades intelectuales y políticas de América consideraron que el Decenio constituía un primer paso para generar y practicar nuevas relaciones equitativas entre Estados, pueblos indígenas y sociedad en general.

Enmarcado en este proceso, a partir del *Pacto del Pedregal* se definen proyectos de investigación y actividades de apoyo académico. En acuerdo con la Rectoría de la UNAM —presidida entonces por el Dr. Juan Ramón de la Fuente— y los líderes reunidos en Tepoztlán, se renueva y vigoriza la relación Universidad-Pueblos Indígenas mediante los esfuerzos conjuntos del PUMC y la Comisión de Seguimiento. A partir de lo anterior, el Programa orienta sus actividades a consolidar proyectos de investigación, docencia y difusión, en donde participe la población indígena.

Asimismo, basándose en los fundamentos históricos, sociológicos, antropológicos y jurídicos que le confieren a la Nación mexicana un carácter pluriétnico, plurilingüístico y multicultural, el PUMC propuso desarrollar un amplio programa de investigación encaminado a generar nuevos datos y análisis sobre la situación que guardan hoy tanto los más de sesenta pueblos indígenas que habitan en el país, como los diferentes núcleos de población afro-mestiza que actualmente encontramos en Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Coahuila, entre otros estados, y las distintas comunidades de inmigrantes europeos, asiáticos, americanos y africanos que llegaron a México —recientemente o en un pasado más lejano— para residir temporal o permanentemente en él. De igual forma, incorporó dentro de sus estudios un conjunto de proyectos orientados a documentar las particularidades que singularizan la reproducción de las regiones culturales no indígenas, así como las de la misma población nacional en contextos internacionales de migración (Estados Unidos y Canadá, sobre todo).

A lo largo de estos ocho años de trabajo (2004-2013), el PUMC configuró una política de investigación interna mediante la cual se definieron programas y líneas de investigación específicos que permitieron no sólo abordar sistemáticamente su objeto de estudio (el sustrato multicultural de la sociedad nacional y los procesos interculturales), sino también cada uno de los compromisos académicos establecidos con otras universidades, centros de investigación, dependencias gubernamentales, organismos internacionales, y sobre todo organizaciones sociales indígenas y afro-mestizas.

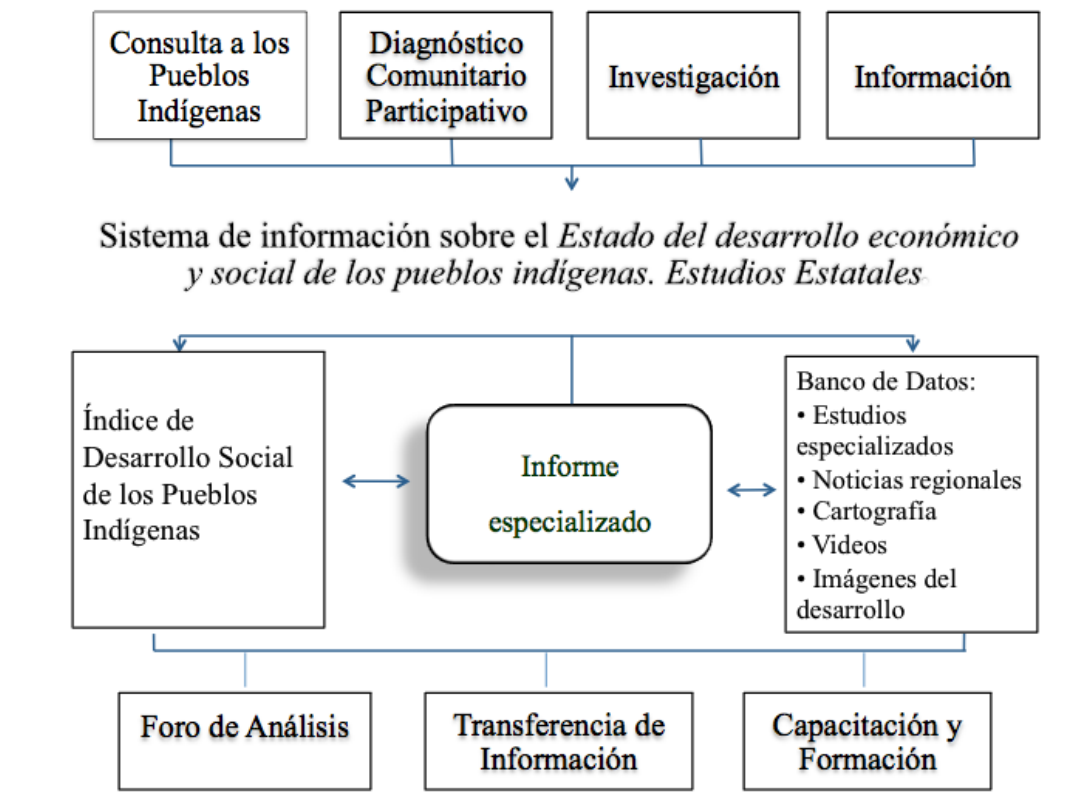
Dada la diversidad de grupos sociales que hoy ocupan el espectro cultural de la nación, y partiendo de la multiplicidad de temas de investigación que las instituciones académicas del país han abordado en este sentido, el PUMC muy rápidamente se convirtió en este periodo en un monitor fundamental de la producción intelectual nacional en torno a todos estos grupos, así como en un importante referente de investigación respecto a los pueblos y

comunidades indígenas, afroestizas y de inmigrantes extranjeros que habitan en México. Actualmente el PUIC-UNAM realiza investigaciones conjuntas con diferentes instituciones federales y estatales del país para consolidar proyectos de investigación colectiva, la mayoría de los cuales giran en torno al desarrollo económico y social, la salud, la educación, la medicina tradicional, la demografía, el derecho y la diversidad lingüística de los pueblos indígenas, entre otros temas. También lleva a cabo estudios especializados para diseñar y construir indicadores destinados a medir el bienestar y el desarrollo de estos mismos sectores de población (la población indígena registrada hoy en día supera los 15, 700,000 habitantes), así como investigaciones documentales para la elaboración de catálogos de fuentes especializadas para su consulta en línea.

En esta medida, ha establecido convenios con instituciones de Guerrero, Michoacán, Chiapas y Veracruz para efectuar proyectos de investigación sobre la población indígena nativa o migrante que habita en estas entidades, así como con dependencias y organizaciones de Oaxaca para trabajar con la población negra de la Costa Chica. En todos los proyectos el PUIC-UNAM se propuso que los resultados de la investigación orientarán la definición de políticas públicas y programas de trabajo en beneficio de la población.

En los primeros cuatro estados, se trabajó a partir del proyecto *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas. Estudios Estatales*. Investigación, destinada a lograr el más amplio y actualizado conocimiento de la realidad de los pueblos mixtecos, nahuas, tlapanecos y amuzgos en Guerrero; purhépecha, otomí, nahua, mazahua y matlatzinca en Michoacán; tseltal, tsotsil, chol, zoque, tojolabal, jacalteco, mam, chuj, mochó, kakchikel, lacandón y kanjobal, y, de origen guatemalteco, quiché, teco, ixil, kekchí y ahucateco; en el caso de Veracruz sobre los totonacas. El proyecto asocia a comunidades indígenas junto con investigadores (alrededor de 100 por estado) de numerosas universidades y centros de investigación mexicanos y extranjeros, estudiantes y sectores gubernamentales especializados en la atención a la población indígena. Asimismo, procura aportar sustancialmente al conocimiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios para el diseño de políticas públicas.

El siguiente diagrama muestra esquemáticamente las actividades desarrolladas en un modelo de trabajo y colaboración que involucra a los actores comunitarios, a los académicos y a las institucionales. Los productos obtenidos confluyen en los Sistemas de Información respectivos de cada estado.



Las líneas generales de investigación que se abordan en los proyectos son las siguientes: multiculturalidad, sociodemografía de los pueblos indígenas, diversidad lingüística, recursos naturales y desarrollo sustentable, economía y reproducción social, conflictividad agraria y pueblos indios, educación indígena, interculturalidad, salud y medicina tradicional, movilidad, migración y nuevos espacios de reproducción social, movimientos indígenas y conflictos sociales, derechos de los pueblos indígenas, sistemas jurídicos, relaciones de género, identidad y cosmovisión.

Entre las instituciones y organizaciones con las que se han establecido acuerdos de colaboración académica para el desarrollo de la investigación se encuentran: Secretarías de Pueblos y Culturas Indígenas de Chiapas (SPYCI), ahora para el Desarrollo Sustentable de los Pueblos Indígenas de Chiapas. La Secretaría de Pueblos Indígenas de Michoacán (SPI) y la de Asuntos Indígenas y Afrodescendientes de Guerrero (SAICA-Guerrero), así como con el Centro de las Artes Indígenas (CAI) de Veracruz, cuya sede se encuentra en el Parque Temático Takilhsukut, en Papantla y la oficina estatal de Desarrollo Integral de la Familia, de esta última entidad.

La mayor participación de comunidades se logró a partir de un Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP), que se llevó a cabo en municipios y comunidades seleccionadas, en cada estado o región, con base en los

siguientes criterios: alta presencia de población indígena, representatividad de los pueblos indígenas de la entidad, bajo nivel de desarrollo social o alto nivel de marginalidad. En Guerrero el DCP se realizó en 28 comunidades de cinco municipios, en Chiapas en 64 de seis municipios; en Michoacán fueron 64 de 26 y en la Región Totonaca de Veracruz 28 de siete municipios del estado. Los resultados del DCP permitieron identificar problemas, recursos y potencialidades, que los habitantes de las comunidades mencionaron en asambleas a partir de los intereses y conocimientos de su realidad.

Los temas que se abordaron fueron: actividades económicas, tierra y territorio, productividad y recursos naturales, educación, salud, género, migración, vivienda, organización social, ciclo festivo, medios de comunicación, arte indígena y producción artesanal. El diagnóstico se realizó con el propósito de aportar información a las dependencias de gobierno para planificar, activar o reorientar proyectos según los resultados arrojados. Se identificaron problemas y obstáculos que impiden solucionar sus necesidades prioritarias. Los resultados constituyen un primer acercamiento a las reflexiones de los miembros de las comunidades sobre su realidad, que se tendrá que profundizar y complementar en una siguiente etapa de investigación sobre los problemas principales de cada lugar.

En Chiapas y en Guerrero, también se recogieron propuestas y demandas de los pueblos indígenas a través de un proceso de Consulta y un Foro de Análisis. En el primer caso, la finalidad fue revisar, junto con la población indígena de cada entidad, el estado que guardan sus derechos y sus principales problemas, y generar propuestas que incidan en la formulación y ejecución de políticas públicas, reformas constitucionales y programas que garanticen el ejercicio pleno de los derechos de hombres y mujeres de los pueblos indígenas. La Consulta abordó 32 temas relacionados con jóvenes, población infantil, población indígena recluida, salud y medicina indígena, educación, diversidad étnica y lingüística, representación política, tierra, territorio y el acceso y disfrute colectivo de los recursos naturales, libre determinación y autonomía, género, trabajo y seguridad social, justicia, medios de comunicación, migrantes y jornaleros agrícolas. Asimismo, se les brindó una selección de documentos de carácter jurídico sobre los temas analizados, que permitieron realizar una consulta previamente informada sobre los temas a tratar.

En el segundo caso, el Foro de Análisis, convocó a miembros de los pueblos indígenas de cada estado, estudiosos de la temática indígena, funcionarios públicos, responsables de la toma de decisiones en materia indígena estatal y representantes de organizaciones indígenas, entre otros, que participaron en el análisis e intercambio de experiencias alrededor de los ejes temáticos del proyecto. El conocimiento compartido por los expositores y los diferentes asistentes al Foro recogieron una profunda reflexión sobre la situación que guarda el desarrollo de los pueblos indígenas de cada estado, así

como los caminos y actores que pueden intervenir para mejorar sus condiciones de vida.

En el proyecto de Veracruz se ha logrado la participación de artesanos; artistas totonacas; coordinadores de las Casas de Parque temático (teatro, arte de sanar, escuela de la danza, medios, eventos culturales, pintura, cocina tradicional y del arte del algodón). Además, se incorporaron abuelos y abuelas del *kantiyan*, escritores, jueces totonacas, locutores, maestros bilingües, poetas, maestros voladores, médicos tradicionales, miembros del Consejo Supremo Totonaca y del Consejo de Voladores, promotores culturales, y responsables del Consejo educativo de la ceremonia ritual del volador.

Otros proyectos de igual importancia desarrollados con la participación comunitaria son el de *Salud y medicina tradicional de los pueblos indígenas*, del cual destaca como uno de sus subproductos más innovadores y relevantes la *Biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana*, en cuya preparación participaron médicos tradicionales (cerca de 2000) de las regiones indígenas de México. A partir de esta experiencia se gestó un nuevo proyecto para crear la Biblioteca de la Medicina Tradicional Totonaca, en el que participan médicos tradicionales de distintos municipios de Veracruz, así como jóvenes totonacas que se han formado como especialistas en prácticas de la medicina tradicional; se denominan “dialogadores de la salud”. Éstos últimos se incorporaron recientemente en una investigación sobre el mercado de plantas medicinales, gracias al manejo de la lengua totonaca pudieron establecer una comunicación con los vendedores de plantas y terapeutas de la medicina tradicional.

Desde 2004 y hasta la actualidad el PUMC ahora PUIC, también impulsó con especial fortaleza investigaciones sobre la población afroamericana, a partir del proyecto *Afroamérica, la Tercera Raíz*, así como estudios relacionados con la formación profesional de la población indígena en los medios universitarios, y con la transdisciplinariedad del conocimiento sobre la multiculturalidad en la currícula del estudiante universitario. Con el paso de los años y, sobre todo, a raíz de su participación en el medio especializado e institucional, el Programa adquirió compromisos internacionales de colaboración e intercambio académico, particularmente con el Sistema de la Organización de las Naciones Unidas y la Organización de los Estados Americanos, a partir de los cuales se estableció la posibilidad de llevar a cabo investigaciones con colaboradores internos y externos sobre los pueblos indígenas y afroamericanos de América Latina y el Caribe. El PUIC reunió en dos ocasiones a representantes de Universidades Interculturales de la región, para intercambiar experiencias de trabajo en torno a la interculturalidad en la educación superior para pueblos indígenas y afrodescendientes.

En este contexto surgieron proyectos vinculados con el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU, para efectuar estudios de evaluación de las actividades realizadas por los países del continente americano en el marco del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo, así como para diseñar metodologías para la construcción de

indicadores de bienestar y desarrollo aplicables en contextos nativos, trabajo en el que participarían comunidades indígenas.

Además, en abril de 2011 el PUMC firmó un convenio con el Instituto de Investigaciones Económicas (IIEC-UNAM) para desarrollar el proyecto *Remesas, migración y desarrollo en las comunidades indígenas del México actual*, el cual estudió el impacto de las remesas monetarias en la economía indígena. En el Simposio realizado, en el marco del proyecto, se contó con la participación de dos líderes del Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB): Rufino Domínguez Santos y Bernardo Ramírez, quienes aportaron al análisis de la política pública dirigida a la población migrante indígena, así como en la preparación de la obra *Transferencias Salariales y migración indígena*. Elaboraron dos textos: “Remesas y políticas públicas en Oaxaca” y “Frente Indígena de Organizaciones Binacionales: testimonio de una experiencia de trabajo”.

También, la OPS-OMS acordó con el PUMC llevar a cabo un estudio especializado para fundamentar el diseño de indicadores de salud aplicables a pueblos indígenas. Derivado de este proyecto se llevó a cabo una reunión en la que participaron especialistas en el tema de salud y medicina tradicional, además de terapeutas indígenas de estados como Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Puebla. Se organizaron mesas de trabajo para generar propuestas de indicadores de salud culturalmente adecuados. Los resultados de todos los proyectos de investigación señalados pueden ser consultados en la página web del PUIC y forman parte del Sistema de Información de la Diversidad Cultural. Estos proyectos se han sumado a la continua labor de asesoría y seguimiento que el Programa ha mantenido para contribuir al desarrollo de la Red de Universidades Interculturales de América Latina y la Red de Radiodifusoras Indígenas de América.

El PUIC ha organizado en siete ocasiones el Seminario de Radiodifusoras Culturales Indígenas. Entre los conferencistas se ha contado con más de 20 comunicadores indígenas, nacionales y extranjeros, como Mardonio Carballo (nahua), Mtro. Sócrates Vázquez (Radio Jenpöj, mixe); Melquiades Rosas Blanco (Radio Nandia, mazateco), Dr. Francisco López Bárcenas (mixteco), Carlos Sánchez (Radio Totopo, zapoteco), Jorge Agurto (SERVINDI, Perú), Mtro. Martín Vidal Trochez (CRIC, Colombia), Mtra. Lucila Lema Otavalo (Ecuador). En 2007, el Seminario de Radio Cultural Indígena organizó en coordinación con el Grupo de Trabajo para Pueblos Indígenas de los Países Nórdicos (IWGIA) y Servicios de Comunicación Intercultural del Perú (SERVINDI), el Primer Seminario Internacional de Comunicación Indígena de América Latina, al cual acudieron 60 comunicadores indígenas de México y 12 países más del continente.

Como parte de una política de reinserción de las lenguas indígenas en la universidad y el país, el PUMC en coordinación con el entonces Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras de la UNAM (CELE) y la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, impulsó en el año 2009 la formación de profesores de lengua náhuatl. En este curso se graduaron 15 profesores en Lengua y Cultura Náhuatl, tres de los cuales participaron en el diseño del curso de lengua náhuatl que impartiría el CELE a la población estudiantil de la universidad.

La Coordinación de Docencia del PUIC también ha realizado investigaciones. Su eje de reflexión es la evaluación de la eficiencia terminal de los estudiantes indígenas que han participado en el Sistema de Becas, así como analizar la manera en que las becas han contribuido a consolidar su carrera universitaria o sus estudios de formación media superior. Estas actividades se desarrollan a partir de una interacción permanente con los becarios indígenas. Asimismo, organiza cada año un Diplomado para el liderazgo de mujeres indígenas de México y de algunos países de América Latina. Los resultados de esta experiencia de trabajo son publicados anualmente.

Esta visión de los proyectos del PUIC, sobre todo en materia de investigación, que deriva en gran medida de la antropología aplicada, el etnodesarrollo y de su vinculación con la realidad nacional, empezó a desarrollarse también en Oaxaca a partir de 2008, cuando, en acuerdo con otras áreas de nuestra Universidad, se propuso establecer una oficina del Programa en la capital de aquel estado. Esta iniciativa dio la oportunidad de trabajar más directamente en algunos estudios con las comunidades negras de la costa, los cuales han derivado ya en actividades como la publicación de una obra colectiva y distintos artículos antropológicos; foros académicos municipales; conferencias y mesas redondas; además del censo de comunidades afroestizas antes citado, un estudio sobre los derechos de los pueblos negros de México, y la organización del primer festival denominado *Oaxaca Negra*.

Actualmente esta oficina concentra, además de las actividades de investigación en torno a la población negra, dos de los proyectos previamente referidos relacionados con la población indígena americana, así como un proyecto de producción de entrevistas en video con población negra. Como ya se mencionó, en el PUIC, la producción de nuevos conocimientos, esta orientada a dar respuestas conceptuales y metodológicas a las demandas dispersas o específicas que surge directamente de la población que es sujeto de su trabajo: indígenas y afrodescendientes. Asimismo, promueve intensamente la aplicación de mecanismos transversales de asociación con universidades públicas, indígenas e interculturales, instituciones gubernamentales y organismos internacionales, con investigadores, expertos, intelectuales, líderes y movimientos sociales, para la concreción de proyectos colectivos que amplíen el campo del saber y contribuyan al desarrollo integral

de los sectores más desfavorecidos de las sociedades pluriculturales. Con este espíritu, ha definido el conjunto de programas y proyectos que desarrolla.

BIBLIOGRAFÍA

Del Val, José (coord.), Nemesio Rodríguez, Miguel Ángel Rubio, Carolina Sánchez García y Carlos Zolla, (investigación), *Los pueblos indígenas y los indicadores de bienestar y desarrollo. "Pacto del Pedregal". Informe preliminar*, Myrna Cunningham (Revisión final), México, UNAM-PUMC, 2005.

_____, José y Crispín de la Cruz (Coord. general), Carolina Sánchez y Carlos Zolla (Coord. académica), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, 2 vols., México, UNAM-PUMC, SAI, 2009.

_____, José, Carolina Sánchez y Carlos Zolla (Coord.), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Chiapas*, 2 vols., México, UNAM-PUIC, 2018 (en imprenta).

_____, José, Carolina Sánchez y Carlos Zolla (Coord.), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Michoacán*, México, UNAM-PUIC, 2018, (en prensa).

_____, José, Carlos Zolla, Segundo Informe del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas, PUIC, UNAM.

PUIC, Informe de actividades, 2010-2014, UNAM, 2014.

_____, Informe cuatrienal de actividades, 2014-2018, UNAM, 2018.

_____, Pacto del Pedregal, disponible en <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/pactopedregal/antecedentes.html>, consultado el 9 de agosto de 2018.

Sánchez Carolina, Carlos Zolla y Genoveva Roldan, Transferencias salariales y migración indígena, PUIC, UNAM, 2018, (en prensa).

Zolla, Carlos y Carolina Sánchez García, *Pueblos indígenas e indicadores de salud*, México, UNAM-PUMC, OPS-OMS, 2010.

Página web

www.nacionmulticultural.unam.mx

CARÁTULA

ENFOQUE

“Desde afuera”

TÍTULO

A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil

NOME DO AUTOR

Wagner Roberto do Amaral

INSTITUIÇÃO DE VINCULAÇÃO

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO

A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná se constitui de um espaço oficial de gestão interinstitucional de uma política estadual de educação superior indígena no Brasil. A experiência da CUIA se caracteriza pelo ineditismo e pela singularidade no recente contexto de emergência de iniciativas de educação superior voltado aos povos indígenas no Brasil e na América Latina, dada à sua vinculação a uma política pública sistêmica, ao arcabouço legal que a baliza, à sua legitimidade política e social, bem como aos desafios políticos e institucionais em garantir o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas de maneira articulada e dialógica. O presente texto objetiva refletir sobre o papel da CUIA nesse processo, evidenciando elementos de fragilidade e de potencialização desta Comissão, bem como sobre desafios que se apresentam dado ao seu caráter interinstitucional e estadual. O presente texto é resultado das pesquisas e vivências do seu autor junto à experiência de educação superior indígena no Paraná.

NOTA BIOGRÁFICA DO AUTOR

Assistente Social; Professor do Curso de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina. Mestre e doutor em Educação e pós-doutorado em estudos interculturais. Membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná e da UEL e participante do processo de institucionalização da política estadual de educação superior indígena no Paraná desde o ano de 2001. Chefe do Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (período de 2004 a 2010) responsável pelas políticas de educação escolar indígena, educação do campo, educação das relações étnicorraciais e quilombola, gênero e diversidade sexual e de alfabetização de jovens, adultos e idosos na rede estadual de educação do Paraná. Pesquisador de temáticas voltadas à educação escolar indígena, educação superior indígena, diversidade cultural e interculturalidade.

A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil

Introdução

A experiência da CUIA está associada à inédita presença de indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais do Paraná desde o ano de 2002, o que lhe dá sentido e significado. Tal experiência foi constituída pela atuação de diferentes atores vinculados a diversas instituições, tornando-se, para alguns deles, inspiração para reflexões, análises e investigações¹.

A aprovação da Lei Estadual n. 13.134, de 18 de abril de 2001, que garantiu, ineditamente no país, três vagas suplementares em cada uma das IES estaduais aos povos indígenas do Paraná, ocorreu a partir do desdobramento de negociações políticas realizadas entre poucas lideranças indígenas, um gestor da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) do Paraná e um deputado estadual. Essa lei foi posteriormente alterada pela Lei Estadual n. 14.995/2005, ampliando de três para seis vagas suplementares em cada universidade estadual do Paraná. (PAULINO, 2008; AMARAL, 2010; AMARAL; SILVÉRIO, 2016).

Segundo Amaral (2010), a lei estadual que se apresenta como uma referência importante e afirmativa para a garantia do acesso de indígenas na educação superior pública no Paraná e no país, tem sua origem marcada por um processo nada democrático e sem nenhum debate público que correspondesse ao preceito constitucional e internacional de audiência aos povos indígenas. A experiência paranaense nasceu institucionalizada – sem ouvir as organizações e lideranças indígenas na sua elaboração – e desenvolveu-se insolitamente – sem dialogar com outros povos indígenas e outras IES públicas no país.

As demandas que se constituíram a partir das referidas leis estaduais, provocaram, ainda que de forma imediata e sem debates públicos e mais aprofundados, a criação de mecanismos institucionais que garantissem a seleção diferenciada e específica para o ingresso dos estudantes indígenas nas IES Estaduais do Paraná. A operacionalização dessa legislação ficou a cargo da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), responsável pela gestão da política estadual de educação superior no Paraná. A Resolução Conjunta n. 35/2001, publicada pela SETI-PR, instituiu o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná (denominado muitas vezes neste trabalho como vestibular específico), que teve sua primeira edição realizada no início do ano de 2002, ofertando 15 vagas para 54 candidatos indígenas das etnias Kaingang e Guarani nas IES estaduais do Paraná. Cabe destacar o progressivo crescimento de candidatos indígenas que disputam as 42 vagas para as IES Estaduais e as 10 vagas para a Universidade Federal do Paraná (UFPR), no referido vestibular, totalizando 725 inscritos no processo seletivo do ano de 2017, sendo destes, 614 somente para as IES estaduais (AMARAL; SILVERIO, 2016; BOSCAROLI; GUIRADO; BIANCON, 2016).

O ingresso de estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná² e, posteriormente, (a partir do ano de 2005) na UFPR, provocou intensas reflexões e problematizações acerca da trajetória de acesso e permanência dos indígenas nas IES públicas. Destaca-se que, desde o ano de 2002, foi instituído o pagamento de uma bolsa auxílio³ pela SETI-PR para cada

¹ Assim como outros atores envolvidos nesse processo de cerca de 17 anos, o autor desse texto se apresenta sujeito ontológico e gnosiológico, atuando diretamente desde o início desse processo no ano de 2001, bem como na CUIA, refletindo permanentemente sobre a experiência vivenciada, seja por meio da gestão das ações de ingresso e permanência dos estudantes indígenas na educação superior, seja por meio da pesquisa, resultando numa tese de doutorado, relatórios de estâncias pós-doutorais e pesquisas ainda em vigência sobre esta temática. Portanto, as reflexões ora apresentadas resultam das observações sistematizadas ao longo das atividades desenvolvidas pela CUIA Estadual e CUIA local em que participou (no período de 2001 a 2004 e de 2011 a atual), bem como dos documentos analisados e da sua vivência acadêmica junto aos estudantes indígenas e em suas comunidades de pertencimento.

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Guarapuava (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), as Faculdades Estaduais articuladas pela instituição da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a mais recentemente criada Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP).

³ O atual Programa Auxílio Permanência para estudantes indígenas das IES estaduais do Paraná estabelece para cada acadêmico o valor mensal de R\$ 900,00, com acréscimo de 50% para os que comprovem paternidade ou maternidade,

estudante indígena vinculado às IES Estaduais, ingressante por meio do vestibular específico, ainda que esta tivesse um valor insuficiente para que os acadêmicos pudessem se manter na cidade ou se deslocar diariamente da aldeia para a universidade.

Durante a organização da terceira edição do Vestibular dos Povos Indígenas, no primeiro semestre de 2004, os docentes membros da comissão provisória desse processo seletivo se reuniram em Curitiba para discutir a proposição e instituição de uma comissão permanente de seleção e acompanhamento dos estudantes indígenas. Após debates e proposições, a comissão foi batizada com o nome de CUIA, sendo instituída no mesmo ano por meio da Resolução Conjunta n. 002/2004 e atualizada posteriormente pela Resolução Conjunta n. 006/2007. Tal proposição se justificava devido à ausência de uma política interinstitucional de efetivação da permanência dos estudantes indígenas nas IES Estaduais do Paraná, uma vez que a política vigente estava voltada apenas ao ingresso, por meio da organização das edições do vestibular.

Com essa nova normatização, estabeleceu-se um novo e mais ampliado pacto para o desenvolvimento das ações junto aos estudantes universitários indígenas, não somente para garantia do acesso, mas, fundamentalmente, visando à sua permanência e conclusão.

Esse encaminhamento instaura também o desafio de constituição das CUIAs locais nas IES estaduais e na UFPR. A institucionalização desse novo desenho de organização institucional da política pública de educação superior indígena, por meio da CUIA Estadual e das CUIAs locais, singular no país, provocará novos desafios e respostas assimétricas no que tange a esse processo. A CUIA Estadual assume a tarefa de propor, debater, mediar e avaliar a criação de ações e iniciativas próprias de acompanhamento dos estudantes indígenas, respeitando a autonomia que cada IES possui para essa empreitada, mediando ainda a relação institucional com o Governo do Estado do Paraná e as lideranças indígenas do estado.

Pode-se, desta forma, afirmar que a política estadual de educação superior indígena no Paraná possui quatro balizadores importantes na sua constituição sendo: a atuação da CUIA estadual e das CUIAs locais, o vestibular dos povos indígenas, os encontros estaduais de educação superior indígena e a atuação das lideranças e dos estudantes indígenas, ainda que este último seja o mais frágil dos aspectos anteriores (AMARAL, 2010). Focamos para esse texto, a análise da CUIA como um espaço diferencial fundamental na gestão da referida política.

A CUIA Estadual e as CUIAs locais: seus passos e (des)compassos

A CUIA apresenta-se como reflexo emblemático da institucionalização de uma política de educação superior voltada aos direitos dos povos indígenas de ingressar, permanecer e concluir sua graduação nas universidades estaduais paranaenses e na UFPR. Ainda que o ingresso e os percursos acadêmicos de indígenas nessas instituições tenham completado quase duas décadas (dezesseis anos de efetiva institucionalização desde o primeiro ingresso em 2002), a CUIA Paraná completará 14 anos de existência e de atuação interinstitucional desde a sua criação no ano de 2004. Essa Comissão se apresenta a partir de um desenho institucional responsável pela gestão da política de educação superior indígena do Paraná, cujo formato, no Brasil é singular, envolvendo diretamente o órgão gestor da política pública de ensino superior do Paraná (SETI-PR), as sete IES estaduais paranaenses e a UFPR⁴.

Considerando que a universidade se constitui num espaço de experiência social (DUBET, 2003) e de fronteiras étnicas e sociais (BARTH, 1998), tal ingresso oportunizou a todos os

alcançando o valor de R\$ 1.350,00. A memória do processo de instituição desse benefício e a progressiva alteração dos valores e natureza das bolsas podem ser encontrados em Amaral (2010) e Amaral e Silvério (2016).

⁴ Segundo dados sistematizados pela CUIA, a atuação desta Comissão se materializa atualmente mediante a presença de cerca de 232 estudantes indígenas matriculados no ano de 2017, sendo 188 destes matriculados nas sete IES estaduais do Paraná. Do universo dos estudantes indígenas vinculados às IES Estaduais, 59% pertencem à etnia Kaingang e 38,4% pertencem à etnia Guarani, sendo os demais pertencentes a outros grupos étnicos. Desses, 86 (45,6%) encontravam-se matriculados em cursos de licenciatura (com destaque de 50 vinculados a cursos de Pedagogia), 33 (17,5%) a cursos na área de ciências sociais aplicadas (com destaque de 19 vinculados a cursos de Direito), 29 (15,4%) a cursos na área da saúde (com destaque de 17 vinculados a cursos de Medicina), e 16 (8,5%) matriculados a outros cursos. Destaca-se o total de 24 (13%) estudantes indígenas que se encontravam matriculados em cursos de licenciatura na modalidade de educação à distância na UEM.

sujeitos envolvidos nesse processo – estudantes indígenas e seus familiares, lideranças indígenas, docentes e estudantes não indígenas, gestores das IES – vivências, conhecimentos, relações acadêmicas, sociais e culturais, muitas delas de afirmação ou de ocultamento de sua condição de estudante indígena universitário, assim como de (in)visibilidade institucional da presença indígena na educação superior.

Os estudantes indígenas, constituídos majoritariamente por jovens e adultos de diferentes grupos étnicos e de diversas terras indígenas do Paraná e de outros estados da federação, passam a compor uma nova categoria social que, na sua essência, é construída cotidianamente por relações de pertencimento e de conflito vivenciadas entre o ambiente da universidade, da cidade e o ambiente de sua aldeia de origem. Segundo tese defendida, Amaral (2010) explicita que esses sujeitos se constituem e se afirmam estudantes indígenas a partir do seu duplo pertencimento – acadêmico e étnico-comunitário, sendo o seu percurso acadêmico resultado do seu mérito pessoal e de sua família, tendo as IES ainda pouca contribuição nesse processo.

Outrossim, desde a instituição do vestibular específico do Paraná, cada IES estadual passou a desenvolver ações institucionais voltadas à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, criando resoluções, normativas e iniciativas de assistência estudantil (alimentação, moradia, etc.) e de acompanhamento pedagógico próprias. Muitas dessas ações se apresentam desconexas entre si, evidenciando sua insuficiência e limitação para a garantia da permanência e para a constituição de uma política pública de estado (AMARAL, 2010; AMARAL; SILVERIO, 2016; GALDINO; AMARAL, 2016).

Reflexo da orientação original da SETI-PR ao instituir o vestibular específico, a política de acompanhamento dos estudantes indígenas ainda não foi assumida como gestão prioritária por esta Secretaria de Estado, cabendo às IES estaduais a organização e o desenvolvimento de ações para atendimento às necessidades acadêmicas e sociais dos estudantes indígenas, conforme disponibilidade, capacidade e orientação de cada uma das instituições de ensino, da sensibilização dos gestores e das instâncias colegiadas superiores, bem como da disponibilidade de recursos próprios para tal. Destaca-se ainda a inexistência de rubrica orçamentária específica para a política estadual de educação superior indígena no Paraná, fragilizando, todos os anos, a garantia da realização do vestibular específico e dos encontros estaduais de educação superior indígena, assim como da ausência de programas coordenados de ensino, pesquisa e extensão voltadas à temáticas indígenas com a participação estudantil indígena.

Paulino (2008, p.102), em seu estudo, já ressaltava a existência de diferentes condições de permanência dos indígenas oferecidas pelas universidades estaduais do Paraná, explicitando que “a existência de um único ‘Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná’ não corresponde ao oferecimento dos mesmos recursos para a permanência dos ingressos em cada instituição”.

Essa compreensão também já era refletida por Capelo e Tommasino (2004), ao constatarem as diferenças institucionais existentes entre as IES em relação às condições de permanência dos acadêmicos indígenas, o que evidencia a inexistência para de uma “política comum entre as universidades paranaenses”. A ausência de uma ação efetivamente interinstitucional, conforme prescrito nos documentos normatizadores da CUIA, é criticada por Paulino (2008, p. 124), ao afirmar que:

Coloca-se como desafio para a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) seu trabalho interinstitucional, que hoje não acontece efetivamente. [...] O trabalho em conjunto, no caso da CUIA, só ocorre na execução do vestibular. Além disso, a comissão não tem autonomia absoluta para deliberar sobre a permanência dos indígenas, sofrendo interferências diversas (como colegiados, pró-reitorias de graduação e comissões de vestibular), o que impõe limites ainda maiores ao seu trabalho. Por fim, a necessidade de capacitação específica também se coloca nesta comissão: alguns componentes têm domínio da situação indígena, mas em outros percebemos certo desconhecimento. Há de se pensar, portanto, na reversão deste quadro e nos critérios de indicação para a sua composição.

Outrossim, cumpre destacar o papel e a importância institucional da CUIA Estadual em constituir-se num espaço de articulação e socialização das experiências de acompanhamento acadêmico realizadas pelas IES envolvidas, buscando, progressivamente, cimentar a garantia das condições de permanência, dentre eles o acompanhamento acadêmico, sinalizando o sentido à existência e atuação política e institucional desta Comissão. Mais ainda, em criar condições de visibilidade da presença indígena no ambiente acadêmico e possibilitar reflexões interculturais junto a outros segmentos também invisibilizados, tais como: negros ingressos por cotas ou não, lésbicas, gays, travestis e transexuais, pessoas com deficiências, dentre outros.

Nessa lógica, entende-se que um dos elementos desse processo de institucionalização, refere-se à flexibilidade curricular prevista oficialmente em algumas das IES envolvidas na CUIA (PAULINO, 2008; AMARAL, 2010). Tal flexibilização se reflete na forma de ingresso e opção do curso⁵, na ampliação dos prazos de jubramento, nas condições especiais de trancamento de matrícula no caso de baixo rendimento, nas facilidades nos processos de transferência de curso ou de IES, assegurando condições diferenciadas, quer pela garantia de reorganização do tempo de formação acadêmica, quer pela mobilidade entre cursos e IES devido à frequente falta de informação dos indígenas em relação ao perfil de cada carreira. Segundo Paulino (2008, p. 107),

Este é um dos pontos altos desta política de ação afirmativa: conseguiu-se, nestas universidades, quebrar sua forte estrutura burocrática – uma das principais formas de manutenção de um *status quo* excludente, maquiado como discurso justificador de “excelência” – exemplo este que poderia ser estendido para estudantes não índios que também têm, por variadas razões, dificuldades semelhantes e que muitas vezes não se adaptam aos padrões vigentes, fato facilmente verificado pelo abandono em massa dos bancos universitários.

Segundo Amaral e Silvério (2016), é fundamental considerar as especificidades de cada IES envolvidas nesse processo no Paraná, no que se refere às relações hierárquicas e de poder nelas existentes, bem como a percepção de em qual lugar institucional situam-se as CUIAs locais, para se fazer a análise das políticas e experiências de acolhimento e de garantia de permanência aos estudantes indígenas.

Esse processo de institucionalização também é problematizado por Paulino (2008, p. 102), ao considerar aspectos importantes e diferenciados para cada IES, tais como:

1. À estrutura burocrática de cada instituição, em que se apresentam níveis diferentes de dificuldade para encontrar (ou abrir) possíveis brechas para a implementação de tais políticas; 2. Ao engajamento (ou à resistência) de *pessoas* à mudança de um quadro às vezes muda todo o contexto para melhor ou para pior. Em relação a isso, percebemos que certas iniciativas só existem graças ao trabalho árduo de alguns professores, sem nenhum ou quase nenhum apoio institucional. Desta forma, quando professores como estes não existem ou estão temporariamente ausentes, o que já é difícil se torna praticamente impossível. (PAULINO, 2008, p. 102)

Cabe observar que, assim como os estudantes podem ser responsabilizados individualmente pelo que deveria ser de responsabilidade institucional, a ausência de instâncias formalizadas e a regulamentação apropriada para a concretização de uma inclusão efetiva são duas faces de um só

⁵ Nesse aspecto, destaca-se a iniciativa do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica de Estudantes Indígenas da UEL, desenvolvido nesta IES desde o ano de 2014, sendo uma experiência inédita e pioneira de ingresso e acolhimento desses acadêmicos. Os seis candidatos indígenas que optam pela UEL, classificados anualmente pelo vestibular específico do Paraná, são matriculados como estudantes universitários permanecendo por um ano juntos, numa mesma turma, retomando conteúdos significativos do ensino médio mediados por eixos temáticos associados à questão indígena, com atividades para conhecer a dinâmica da universidade, para compreender e dominar os processos formais de leitura, escrita, interpretação e apresentação oral, e principalmente, para escolher seu curso e carreira profissional por meio de aproximações junto aos colegas, professores e estudantes. A intenção é possibilitar o fortalecimento de sua identidade étnico-comunitária, bem como seu percurso como acadêmico na instituição (ALVES, 2016; GUERRA; AMARAL; OTA, 2016; PIRES; AMARAL, KUBOYAMA, 2018)

fenômeno (AMARAL, 2010). Com efeito, segundo este autor, um dos limites mais significativos identificados nas experiências das CUIAs locais refere-se à personificação da política de acompanhamento acadêmico nos docentes ou técnicos das IES. Esse fenômeno, presente desde a institucionalização dos vestibulares específicos, passa a marcar a fragilidade e, muitas vezes, a descontinuidade das ações desenvolvidas, assim como a condição de permanência dos estudantes indígenas nos cursos escolhidos e nas instituições de ensino, uma vez que são mediadas e vinculadas exclusivamente a determinados docentes. Esse é um dos reflexos da ausência de uma política pública consolidada de educação superior aos povos indígenas que se institua de forma sistêmica e contínua no interior das IES e na rede pública responsável por este nível de ensino em todo o país.

Amaral (2010) revela a insuficiente disponibilidade de tempo dos membros da CUIA local para acompanhamento dos estudantes indígenas nas IES, uma vez que é reduzida a carga horária destinada para tal, sendo a mesma, muitas vezes, caracterizada como carga horária administrativa, não sendo computada como atividade de ensino. Outrossim, entende-se que a disponibilidade de carga horária não significa sua suficiência, sua efetividade ou mesmo o interesse e o compromisso dos docentes para acompanhar os estudantes.

Essa questão pode revelar a fragilidade da política pública de educação superior voltada aos povos indígenas no Brasil, sendo que este fenômeno também possa ser evidenciado em outras IES públicas que acolhem estudantes indígenas. Essa referida personificação fica ainda mais complexa ao se considerar a alta rotatividade dos membros das CUIAs locais o que vem a prejudicar e comprometer a continuidade das ações desenvolvidas. Paulino (2008) analisa essa situação e evidencia elementos importantes que podem caracterizá-la.

Em levantamento documental realizado, Amaral (2010, p. 323) sistematiza e constata os índices de rotatividade de docentes envolvidos nos Vestibulares dos Povos Indígenas e na CUIA Estadual, no período de 2002 a 2007, evidenciando, por exemplo, que “apenas uma professora do universo total de docentes participou consecutivamente da série histórica de todos os vestibulares específicos do Paraná”.

Entende-se que tal rotatividade fragiliza o processo de organização e fortalecimento da CUIA (estadual e locais) e da política estadual de educação superior indígena desde que não se realize um trabalho coletivo, democrático e de equipe nas CUIAs locais. Esse é um aspecto interessante de se notar na maior parte das CUIAs locais uma vez que as mesmas são constituídas por até três membros, sendo estes os mesmos representantes na CUIA Estadual. O que se observa é que não há normativa estadual que regulamente as CUIAs locais, portanto, formalmente elas inexistem.

Outrossim, ainda que cada IES tenha autonomia para constituir e normatizar a composição que se deseje em torno desta comissão local, observa-se a criação de um “mito” de que devem haver apenas três membros que a constituem, justificando, por vezes, a impossibilidade de sua ampliação e democratização. Amaral e Silveira (2016) destacam como excepcionalidade, a composição da CUIA da UEL constituída por cerca de 21 membros, composta por um docente de cada curso de graduação onde se encontre estudante indígena matriculado (indicado pelo respectivo colegiado de curso), por um representante da pro-reitoria de graduação e um representante do órgão de assistência estudantil. Destaca-se ainda que na CUIA desta IES há a atuação de seis representantes de estudantes indígenas de diferentes grupos étnicos e terras indígenas, nomeados por meio de portaria da reitora⁶.

A participação e representação de estudantes e lideranças indígenas na CUIA Estadual e nas CUIAs locais é também um outro aspecto importante de se refletir. Observa-se nos documentos analisados que, para além da UEL, há somente outras duas IES estaduais (UENP e UNICENTRO) que contemplam a representação discente na composição oficial da CUIA local, sendo suas normativas internas datadas do ano de 2017. Constata-se também que esse é um aspecto de fragilidade na experiência interinstitucional da CUIA Estadual e das CUIAs locais uma vez que

⁶A CUIA/UEL assumiu esse formato a partir do ano de 2013 quando a coordenação colegiada dessa Comissão e da PROGRAD passaram a orientar que todo curso de graduação que tivesse matrícula de, ao menos um estudante indígena, deveria indicar um docente representante e responsável pelo acompanhamento pedagógico desse acadêmico, contando com quarto horas semanais para o professor.

ainda não se garante a efetiva participação e representação de estudantes e de lideranças indígenas na gestão da política estadual de educação superior indígena, contrariando os princípios constitucionais de gestão democrática e os tratados internacionais que orientam a permanente consulta às populações tradicionais envolvidas.

A Resolução SETI n. 006/2007 que orienta a CUIA Estadual desde o ano de 2007 e ainda em vigência, refere-se à participação dos estudantes e lideranças indígenas no seu artigo 4º. destacando que: “A CUIA poderá convidar representantes das comunidades indígenas, da associação de estudantes indígenas universitários, da FUNAI e de demais organizações afetas à educação indígena, para colaborar com suas ações”. Tal normativa evidencia a participação dos estudantes e lideranças indígenas de forma eventual e não sistêmica e permanente, reconhecendo-os como convidados e não membros componentes dessa Comissão. Esta normativa apresenta-se desatualizada uma vez que a denominada “associação de estudantes indígenas universitários” nunca existiu formalmente e de fato; outrossim, revela o nível de desarticulação existente entre os estudantes indígenas, ainda que todos eles estejam vinculados a diversas redes sociais virtuais, o que poderia potencializar sua organização política estadual e nacional.

Constata-se, porém, um processo de mudança e atualização das normativas estaduais da política de educação superior indígena por meio de discussões e encaminhamentos empreendidos pela CUIA Estadual desde o ano de 2015. Tais discussões resultaram na elaboração de uma minuta de resolução estadual da CUIA que se encontra atualmente em discussão junto aos estudantes e lideranças indígenas do Paraná, reconhecendo institucionalmente as CUIAs locais, criando espaços de representação estudantil e de lideranças indígenas, padronizando os processos de reopção de curso, transferência entre IES e integralização da graduação, assim como articulando as ações desta comissão com a gestão do Programa Estadual de Auxílio Permanência.

Um aspecto que possibilitaria contornos mais efetivos nesta política refere-se ao fomento à programas e projetos interinstitucionais de pesquisa e de extensão voltados à temática indígena no Paraná. Ao refletir sobre a ausência de uma política pública ampla e específica de fomento à pesquisa junto às questões indígenas no Brasil, e que pudesse envolver os próprios acadêmicos indígenas (por meio de linhas de iniciação científica e nos programas de pós-graduação), Silva (2007, p.135) evidencia “o fato de nós termos que ter coragem de assumir que não existem políticas oficiais para os povos indígenas nas nossas instituições. Certamente existem pesquisadores, mas não existe uma política do CNPq.”

Deste modo, constata-se a existência de poucos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nas IES Estaduais no Paraná voltados à temática indígena, muitos deles concentrados na UEL e na UEM e realizados de forma desarticulada por um número pequeno de docentes. Essa realidade reflete a ausência ou o tímido envolvimento institucional da SETI-PR e das universidades estaduais, o que passa a exigir o envolvimento pessoal de parte dos docentes e pesquisadores envolvidos até o momento com o ingresso dos estudantes indígenas, bem como com os projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Outrossim, o envolvimento pessoal e o compromisso de alguns dos docentes e técnicos membros da CUIA Estadual, têm revelado a progressiva constituição de um novo pacto político entre as comissões locais com as comunidades indígenas do Paraná, seja pela trajetória anterior de alguns deles junto à temática indígena, seja pelos vínculos que se foram estreitando ao longo do processo de aprendizagem e de sensibilização junto aos estudantes e lideranças indígenas. Este pacto e a assunção pessoal pela defesa do direito ao ingresso e permanência dos povos indígenas na educação superior pública, sinalizam a necessidade de se estabelecer um novo pacto político e interinstitucional pela constituição de uma política pública de permanência dos estudantes indígenas, mais integrada e efetiva no Paraná.

Desde sua constituição, a CUIA Paraná carrega o dilema e a contradição constante entre a necessidade legal de viabilizar anualmente o direito ao ingresso diferenciado dos estudantes indígenas (via organização dos vestibulares específicos) e a importância de se debater e garantir ações de permanência mais unificadas interinstitucionalmente. Essa comissão estadual tem buscado perseguir a perspectiva da constituição de uma política de permanência mais efetiva viabilizando a realização de eventos acadêmicos com essa pauta, como os Encontros de Ensino

Superior Indígena do Paraná (AMARAL, 2010; AMARAL; SILVERIO, 2016). Tais eventos serviram de espaço para o debate mais aprofundado acerca das trajetórias dos estudantes indígenas e das ações que vêm sendo realizadas pela CUIA.

Considerações finais

A experiência da CUIA Paraná se apresenta enquanto uma referência importante na articulação e efetivação de políticas públicas de educação superior indígena no país. A experiência gestada nos últimos 17 anos no Paraná soma-se às diferentes, inovadoras e arrojadas iniciativas de garantia de acesso e permanência de indígenas na educação superior realizadas por diversas IES públicas e confessionais no Brasil.

A política de educação superior indígena do Paraná é reflexo e resultado do percurso feito por muitos docentes, técnicos, pesquisadores, gestores, caciques e lideranças indígenas, mas, fundamentalmente, ainda pelo mérito dos estudantes indígenas e de suas famílias (AMARAL, 2010). A atuação da CUIA Paraná e das CUIAs locais se apresenta, paradoxalmente, frágil e arrojada; sua fragilidade de revela diante das condições de cada IES em assumir internamente essa política, garantindo ou não o devido suporte e visibilidade institucional às CUIAs locais e a efetiva representação dos docentes na CUIA Estadual, ainda que esta esteja vinculada às mudanças nas gestões das reitorias e pró-reitorias. Arrojada, considerando o compromisso de muitos docentes, técnicos e dirigentes das IES que passam a assumir essa política no cotidiano das universidades, inovando as formas de acolhimento, de apoio e acompanhamento pedagógico, de assistência estudantil de acordo com as demandas específicas dos estudantes indígenas. Ressalta-se que algumas IES estaduais buscam viabilizar o permanente e oficial diálogo com caciques e lideranças indígenas, aproximando-os do universo acadêmico e, principalmente, das vivências e necessidades dos estudantes indígenas.

Destaca-se ainda a ausência do envolvimento orgânico dos estudantes indígenas na gestão da política de educação superior indígena do Paraná. Ainda que os acadêmicos indígenas sejam os protagonistas fundamentais do seu percurso cotidiano na universidade, tendo em vista as inúmeras fragilidades institucionais ainda existentes, constata-se a ausência de uma articulação e organização estadual entre eles. Em algumas ocasiões os estudantes indígenas ensaiaram a criação de uma associação estudantil específica (AMARAL, 2010) mas essa articulação ainda não se efetivou, o que não contribui para o exercício da sua representação e negociação junto à CUIA Estadual, às CUIAs locais, ao Conselho Indígena do Paraná (constituída por caciques e lideranças indígenas) e junto à SETI-PR.

Constata-se, nos últimos anos, que a ampliação do diálogo entre esses sujeitos vem se efetivando por meio de diversas redes sociais, principalmente pelo *facebook* e *whatsApp*. Diversas são as páginas virtuais específicas de acadêmicos indígenas de diferentes regiões e universidades públicas encontradas, mas percebe-se ainda a fluidez e desarticulação nesse processo de organização.

Apresenta-se, ainda, um desafio, a ampliação do diálogo entre a CUIA Estadual junto às demais universidades federais localizadas no Paraná, para além da UFPR (tais como: a Universidade Federal Fronteira Sul, a Universidade Latino Americana e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná) construindo ações mais etnoterritorializadas e articuladas voltadas não somente ao ingresso (por meio do vestibular específico) mas fundamentalmente à permanência e aos intercâmbios entre estudantes indígenas e pesquisadores.

A CUIA Paraná se apresenta como um espaço interinstitucional fundamental e privilegiado nesse processo, tendo a tarefa histórica de garantir as orientações necessárias para uma política estadual de ingresso e permanência de indígenas na educação superior, respeitando a autonomia de cada IES envolvida, bem como potencializando o diálogo permanente com os estudantes indígenas, os caciques e lideranças indígenas e a SETI-PR.

Referências

ALVES, R. **O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Maringá, 2016.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. Tese de Doutorado em Educação Universidade Federal do Paraná.

_____. Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos, trajetórias e pertencimentos. In: AMARAL, W.R. ; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C.; (org). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

AMARAL, Wagner R., RODRIGUES, Michele A., BILAR, Jenifer A. B. Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. **Revista Mediações**, v. 19, n.2, Londrina, 2014, p. 129-145. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/issue/view/1065> > Acesso em 30 Set. 2017.

AMARAL; Wagner R.; SILVÉRIO, Déa M. F. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, W.R. ; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C.; (org). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

ANGNES. Sachser Juliane. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In : POUTIGNAT, P. ; STREIFFENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo(SP): UNESP, 1998.

BOSCARIOLI, Clódis; GUIRADO, João C.; BIANCON, Mateus L. B. Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013. In: AMARAL, W.R. ; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C.; (org). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

CAPELO, Maria Regina C.; AMARAL, Wagner R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. **Educação e Linguagem**, v. 7, n. 10, p. 168-190, 2004.

CAPELO, Maria Regina C.; TOMMASINO, Kimiye. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. **Cadernos CERU**, São Paulo, n.15, 2004.

GALDINO, José R. V.; AMARAL, Wagner R.. Assistência estudantil para indígenas na educação superior no Paraná, In: AMARAL, W.R. ; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C.; (org). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

GOULART, Ana Caroline. **Experimental, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina – PR**. (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GUERRA, Maria J.; AMARAL, Wagner R.; OTA, Maria I. N. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL. In: AMARAL, W.R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C.; (org). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (org.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

NOVAK, Maria S. J.. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudos das ações da Universidade Estadual de Maringá**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

PAULINO, Marcos M.. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PIRES, Magna N. M.; AMARAL, Wagner R.; KUBOYAMA, Jean C. A. S.. O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica em uma Universidade Estadual do Paraná: o fortalecimento dos indígenas na Educação Superior em uma experiência com a Educação Matemática. **Revista Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.1, jan./abr. 2018, p. 240-257.

5º Colóquio e Oficina Internacional Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina
Colaboração intercultural: serviço, investigação e aprendizagens
Buenos Aires, Argentina 24, 25 e 26 de outubro de 2018

Perspectiva do trabalho proposto: A partir de dentro.

Nome da experiência: **Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina**

Título do trabalho: **O protagonismo dos movimentos negros e a democratização do ensino superior brasileiro**

Autora: **Joana Célia dos Passos**

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Núcleo de Estudos Negros (NEN)

Resumo: No Brasil, a política de ações afirmativas, como mecanismo de acesso ao Ensino Superior, está imbricada com a história dos movimentos negros e deve a eles sua entrada na política nacional de educação e ampliação posterior a outros grupos discriminados. Neste sentido, o trabalho em tela apresenta a experiência dos movimentos negros localizados e suas estratégias para participação na formulação, aprovação, implementação, acompanhamento e avaliação das ações afirmativas em curso na Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Os movimentos negros ao colocarem na agenda do Estado brasileiro as ações afirmativas no ensino superior incidiram não somente sobre as vidas e projetos de futuro da juventude negra, mas também, de indígenas e de estudantes das escolas públicas, o que coloca em evidência que a estratégia política destes, amplia a possibilidade de democratização da universidade e da sociedade brasileira à revelia de estudiosos que insistem em localizá-los como movimentos identitários destituídos da dimensão de classe social.

Biografia da autora:

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado (1997) e Doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou estágio Pós-doutoral em Sociologia Política no PPGSP/UFSC. Atualmente é docente no Centro de Ciências da Educação/UFSC. É líder do grupo de estudos e pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação e pesquisadora associada ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Foi consultora da UNESCO e do PNUD na formulação de políticas de educação de jovens e adultos. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Representou o movimento negro na formulação e implementação das ações afirmativas na UFSC (2007 a 2013) e como professora universitária foi Coordenadora de Relações Étnico-Raciais na Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (CRER/SAAD) na UFSC de 2016 a 2017. Tem participado do acompanhamento e avaliação das ações afirmativas e desenvolve pesquisas em Educação e Relações Raciais, com foco em: ações afirmativas, política curricular, processo educativos não escolares e juventudes negras.

Introdução

As ações afirmativas¹ no Ensino Superior colocam em pauta uma série de questões sobre a universidade pública e sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Trazem à cena uma discussão que não pode mais ser adiada: o papel da universidade frente aos desafios contemporâneos, as disparidades do acesso entre brancos, negros e indígenas, os conhecimentos que têm sido considerados legítimos de serem ensinados e pesquisados, a função social da universidade e a sua efetiva democratização, a produção acadêmica com base etnocêntrica, entre outros aspectos e, até, o “confinamento racial do mundo acadêmico” (CARVALHO, 2005, p 78).

No Brasil o ano de 2001 marcou o início da implantação das ações afirmativas no Ensino Superior por universidades públicas: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) inauguraram o sistema de cotas por exigência da Lei Estadual 3.708. Seguiram-se a essas a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2002, e a Universidade de Brasília (UnB), em 2003. As experiências iniciais dessas universidades foram fundamentais, não só porque ousaram e comprovaram a viabilidade das cotas, mas, porque pautaram e assumiram o debate público, juntamente com os movimentos negros, sobre as desigualdades raciais, o racismo e a importância das ações afirmativas na sociedade brasileira, que tem 53% da população autodeclarada negra, e que compõem a nação mais negra localizada fora do continente africano.

No entanto, a implantação das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior não aconteceu sem conflitos e disputas. A esse respeito, citam-se dois documentos: o “Manifesto: Todos têm direitos iguais na República Democrática” e o “Manifesto: Em favor da lei de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”; ambos apresentavam suas posições acerca das cotas nas universidades. O primeiro argumentava que tal medida, assim como o Estatuto da Igualdade Racial, ameaçava de extinção o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, além de racializar a sociedade brasileira, o que provocaria conflitos raciais jamais vistos no Brasil. O segundo apresentava um histórico das ações afirmativas no mundo, discutia o racismo como estruturante das desigualdades sociais e chamava a atenção do Estado brasileiro para a necessidade de uma resposta coerente e responsável aos vários instrumentos jurídicos internacionais de que era signatário.

Em 2012 as cotas continuaram sendo objeto de discussão nacional quando o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental da Constituição (ADPF) 186, ajuizada em 2009 naquela Corte pelo Partido Democratas (DEM). Tal ação, que solicitou a inconstitucionalidade da reserva de vagas para negros na Universidade de Brasília (UnB), foi julgada improcedente por unanimidade. Não obstante os conflitos de posicionamentos entre favoráveis e contrários às cotas, muitas universidades foram aderindo a elas. Nesse mesmo ano, o Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino

1 As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, cujo entendimento se amplia na medida em que, não somente visa ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, mas também corrigir ou aplacar os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado (Gomes, 2003). Para o autor, tal entendimento possibilita a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego, além de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica capazes de subtrair, do imaginário social coletivo, a ideia de subordinação e inferioridade de um grupo por questão de gênero ou por pertencimento racial. Assegurar a diversidade dos grupos sociais nos diversos domínios de atividades pública e privada também se constitui num dos objetivos das ações afirmativas.

Superior (INCTI, 2012), informa que, das 278 Instituições de Ensino Superior Públicas, 125 desenvolviam alguma modalidade de ações afirmativas².

É sobre o processo de implementação e acompanhamento das ações afirmativas para negros na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o protagonismo dos movimentos negros que trata essa apresentação. Destaca-se aqui que a UFSC se localiza na Região Sul do Brasil e no estado que tem a menor presença de população negra³.

As ações afirmativas no ensino superior e o protagonismo dos movimentos negros

No Brasil, a política de ações afirmativas, como mecanismo de acesso ao Ensino Superior, está imbricada com a história dos movimentos negros e deve a eles sua entrada na política nacional de educação e ampliação posterior a outros grupos discriminados. Embora os movimentos negros, já há algumas décadas denunciasses o racismo e proponham políticas para a sua superação, somente em 1995 por ocasião da I Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, a discriminação e pela vida, o Estado brasileiro reconheceu a existência do racismo e a necessidade de adotar políticas de ações afirmativas voltadas à população negra. Contudo, a participação ativa da delegação brasileira, em especial dos movimentos negros, na III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, foi determinante para que as discussões e iniciativas fossem assumidas como políticas de Estado.

Os compromissos assumidos na III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas em relação às ações afirmativas ganharam maior impulso no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, na esfera do governo federal e vinculada à Presidência da República. Sua principal função era formular, acompanhar e coordenar políticas públicas para a promoção da igualdade racial incluindo, aqui, as ações afirmativas. Em paralelo à discussão sobre as ações afirmativas, deu-se um embate político versando sobre os mecanismos de ampliação do Ensino Superior, após pesquisas denunciando o caráter elitista das universidades brasileiras que, mesmo sendo públicas, não tinham suas vagas preenchidas pelas camadas populares. A luta travada pelos movimentos sociais, em especial pelos movimentos negros, pelo acesso de todos(as) ao Ensino Superior, tem tido papel importante na busca pela democratização da sociedade brasileira.

Marcos Cardoso considera que o movimento negro se distingue dos demais movimentos sociais porque teve que recontar e recolocar no lugar a história da população negra. Para ele, o “movimento negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir na construção de uma nova interpretação da trajetória do povo negro” (CARDOSO, 2002, p. 17). Para o autor, “o movimento negro é fruto de uma negação histórica” (p. 19). Assim, Cardoso (2002) situa o movimento negro dentro de um jogo dialético de negação, construção e afirmação permanente da identidade racial num processo

2 Beneficiados: estudantes de escolas públicas, indígenas, negros, pessoas com deficiência, residentes de determinadas regiões, pessoas com baixa renda e quilombolas. Na diversidade de programas de ações afirmativas, foi possível identificar que: 107 eram para estudantes oriundos da escola pública, 63 para indígenas, 51 para negros, 26 para residentes de determinadas regiões, 32 para pessoas com deficiência, 17 para estudantes de baixa renda e 7 para quilombolas.

3 O Estado de Santa Catarina é constituído por cerca de 960 mil pessoas que se autodeclaram negras, ou seja, 16% da população total.

constante de organização de forças culturais e sociais bastante heterogêneas em torno de um projeto histórico.

As organizações criadas por negros e negras ao longo da história da sociedade brasileira apresentam formas diferenciadas de expressão e vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social da população negra e pela superação do racismo na sociedade brasileira, independentemente da característica que assumem. Desse modo, pelas diferentes frentes de luta, o movimento negro vai se constituir num importante protagonista na luta pela democratização da sociedade brasileira.

Semelhante a outros estados brasileiros em Santa Catarina também foram criadas no século XX organizações e movimentos negros que tiveram atuação efetiva em prol do desenvolvimento do estado, como: a União catarinense dos homens de cor, criada em Blumenau no ano de 1962; as inúmeras sociedades recreativas ou clubes negros como o Centro Cívico Cruz e Souza, criado no ano de 1915 em Lages e que abrigava em seu interior o Grêmio das Margaridas; a Sociedade Recreativa União Operária criada na década de 1940 em Criciúma e que reunia os trabalhadores negros das minas; o Kênia Clube fundado em 1960 em Joinville . Na década de 1980 outras formas organizativas são constituídas, como por exemplo, os Agentes Pastorais Negros, integrantes das igrejas católicas, e, organizações negras com atuação política, como o Núcleo de Estudos Negros em 1986 em Florianópolis, a Entidade Negra Bastiana em Criciúma. Nos anos 1990, é criado o Movimento Consciência Negra de Tubarão e organizações negras de âmbito nacional têm suas secções estaduais aqui fundadas como a Coordenação de Entidades Negras (CONEN), a União dos Negros pela Igualdade e o Movimento Negro Unificado. Com isso, se evidencia a existência e o ativismo em todo o estado de organizações e movimentos negros, o que vai se refletir por ocasião da formulação, aprovação, implementação e acompanhamento das ações afirmativas na UFSC.

O Programa de Ações Afirmativas (PAA) foi implantado na UFSC no ano de 2008, após dois anos da apresentação dessa demanda à reitoria pelos movimentos negros e por professores da própria instituição, na abertura do I Colóquio Pensamento Negro e Educação no Brasil, promovido pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN). Também foi o NEN a organização negra responsável por organizar no ano 2000 a I Audiência Pública sobre Ações Afirmativas para Negros em Santa Catarina, onde o Ministério Público Federal e Assembleia Legislativa foram os principais interlocutores.

As demandas trazidas pelos movimentos negros e por professores/as provocaram a instalação de uma comissão com a função de discutir a ampliação do acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial à UFSC. Para efetivar uma participação democrática e qualificada na comissão constituída pela reitoria da UFSC, as organizações negras realizaram a plenária “O ensino superior e as ações afirmativas” onde foi criado o Fórum de Entidades do Movimento Negro em Defesa da Educação do Negro no Ensino Superior, com o papel de ser o espaço interinstitucional dos movimentos negros catarinenses para a discussão e elaboração de proposta ao Programa de Ações Afirmativas da UFSC. Participaram ativamente do Fórum as seguintes organizações: o Núcleo de Estudos Negros (NEN), a União dos Negros pela Igualdade (UNEGRO), o Movimento Negro Unificado (MNU) e a Associação de Mulheres Antonieta de Barros (AMAB), todas com sede em Florianópolis, onde também se localiza a UFSC. As organizações indicaram representação dos movimentos negros para compor a Comissão responsável pela elaboração do programa de Ações Afirmativas. Estas realizaram três plenárias para analisar o processo de elaboração e as propostas apresentadas pela comissão constituída pela UFSC (SCHERER-WARREN e SANTO, 2014).

Embora as organizações nem sempre tivesse o mesmo entendimento sobre as ações afirmativas⁴, essa articulação entre elas foi fundamental para que o Conselho Universitário aprovasse a Resolução Normativa 008/ CUN/2007, em 10 de julho de 2007, que em seu Art.

4 Havia quem defendesse a reparação aos negros por meio de recursos financeiros.

1º, preconiza que o Programa de Ações Afirmativas constitui-se em “instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à permanência na universidade”.

A participação dos movimentos negros não se encerrou com a aprovação das ações afirmativas, pois, passa a integrar em 2007 a Comissão de Validação do pertencimento racial dos candidatos autodeclarados negros. A comissão tinha como principal atribuição analisar se o candidato preenchia o requisito previsto para essa modalidade de ingresso (cotas) pelo vestibular, ou seja, se o mesmo possuía fenótipo que o caracteriza na sociedade brasileira como pertencente ao grupo racial negro⁵. Essa comissão foi extinta em 2013 pelo Conselho Universitário após ouvir estudante negra que afirmou sentir-se constrangida em passar pela comissão. Entre 2014 e 2017 cresceram em todo o Brasil as denúncias de fraudes nas cotas no ensino superior destinadas a negros e foi nesse contexto que em 2018, a UFSC volta a constituir a Comissão com a participação de servidores docentes, servidores técnicos, estudantes e movimentos negros. Desta vez, por defesa e articulação da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) que como órgão de gestão têm como atribuição “desenvolver ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas direcionadas ações afirmativas e de valorização das diversidades na Universidade, referentes à educação básica, graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, contratação de pessoal e gestão institucional, em articulação com as demais estruturas universitárias”⁶.

Após estudos e acompanhamento sistemático do Programa de Ações Afirmativas da UFSC, é possível afirmar que, embora se reconheçam avanços em relação ao acesso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda, em 2018, os objetivos previstos ainda estão por se materializar, principalmente no que se refere à promoção da “formação humana antirracista com impacto nos currículos das carreiras profissionais” e ao investimento de recursos públicos capazes de diminuir as desigualdades e a discriminação socioeconômicas. No entanto, as dificuldades na implantação das ações afirmativas não são exclusivas da UFSC, principalmente no que se refere às políticas de permanência dos estudantes, como apontam os estudos de Santos (2009), Heringer e Ferreira (2009), Marçal (2012), Gonçalves (2012) e Doebber (2012).

Além do desafio socioeconômico para a permanência na universidade e do racismo institucional, os estudantes cotistas negros e indígenas ainda terão que lidar com todos os meandros da cultura acadêmica para realizar com êxito o percurso universitário. Desse modo, a cultura acadêmica é aqui compreendida como a multiplicidade de sentidos, significações e finalidades que ao longo da história foram atribuídos à universidade em seus principais eixos de atuação – ensino, pesquisa e extensão –, considerando-se os sujeitos que fazem o cotidiano da instituição universitária e o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual a universidade está imersa. Contudo, a cultura acadêmica também é a soma de todo tipo de aprendizagem e também de ausências e silenciamentos (PASSOS, 2015).

Desafiador também é a realização do acompanhamento da política de ações afirmativas, com o objetivo de construir indicadores para um processo avaliativo permanente que inclua beneficiários, movimentos negros e gestores.

Um dos principais argumentos favoráveis às ações afirmativas no Ensino Superior tem sido que a universidade pública brasileira precisa refletir, no seu interior, a diversidade étnico-racial da população. Contudo, a presença de estudantes negros nas universidades brasileiras não só materializa fisicamente, a partir dos corpos negros, a diversidade étnico-racial como expõe a complexidade das relações raciais no Brasil, tensionando a cultura

5 No Brasil a discriminação racial se dá pela aparência, ou seja, pelo fenótipo. Quanto mais características negras, mais probabilidade de ser discriminado.

6 <http://saad.ufsc.br/missao-visao-valores/>

acadêmica. No entendimento de Carvalho (2005), a presença de negros e indígenas na dinâmica da instituição universitária enriquecerá sua produção de saberes e forçará uma revisão do eurocentrismo subalternizante e absoluto que marca a vida universitária brasileira. Para ele, as cotas provocam um reposicionamento concreto das relações raciais no meio acadêmico, começando pelo universo discente da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação e ao corpo docente. Do mesmo modo, para o autor, a inclusão étnica e racial conduz os acadêmicos a uma nova maneira de viver essa condição:

as cotas estão forçando a que os acadêmicos finalmente se vejam como brancos e não apenas como cientistas. E pela primeira vez na nossa academia, é possível estabelecer uma frente que inclua brancos, negros e indígenas pensando juntos como promover a igualdade étnica e racial no país, a começar pela universidade. (CARVALHO, 2005, p. 10).

Para Carvalho (2005), a presença de estudantes negros e indígenas nas salas de aula oferece uma oportunidade para que a universidade revise e amplie “teorias e currículos quase que exclusivamente ocidentalizantes e eurocêntricos” (CARVALHO, 2005, p. 48). E, ainda, continua o autor, “novas especializações e áreas de pesquisa, disciplinas e até cursos de pós-graduação deverão surgir como resultado dessa nova convivência interétnica e interracial” (CARVALHO, 2005, p. 48).

Na UFSC em 2018, após 11 anos de ações afirmativas, aproximadamente 5 mil estudantes autodeclarados negros ingressaram de um total de 30 mil matrículas, o que representa o índice previsto pela Lei 12711/12 para a universidade.

Os dados acima indicam que, a exemplo de outras universidades brasileiras, a UFSC começa a ter mudanças na cor/etnia/raça e na classe de seus/suas estudantes universitários/as, o que provoca um tensionamento na atual estrutura social e acadêmica. Este é provocado por vários fatores, entre eles: a simples presença de pessoas que, até então, não frequentavam os espaços do campus universitário – são outras corporeidades, múltiplas estéticas; desigualdades econômicas mais presentes; outras sociabilidades; questões geracionais; e a explicitação do racismo.

Os novos sujeitos que entram em cena na universidade trazem consigo as marcas de suas trajetórias de desigualdades e questionam a cultura acadêmica instituída, se auto organizam em coletivos diversos, constroem pautas de enfrentamento ao racismo acadêmico e institucional, que afeta a principalmente a saúde mental destes. Além disso, a presença de estudantes negros nas universidades brasileiras não só materializa fisicamente, a partir dos corpos negros, a diversidade étnico-racial como expõe a complexidade das relações raciais no Brasil tensionando a cultura acadêmica (PASSOS, RODRIGUES e CRUZ, 2016)

Considerações finais

Os movimentos negros ao colocarem na agenda do Estado brasileiro as ações afirmativas no ensino superior incidiram não somente sobre as vidas e projetos de futuro da juventude negra, mas também, de indígenas e de estudantes das escolas públicas. É necessário dizer que, sem as lutas dos movimentos negros não haveria reserva de vagas para indígenas e para estudantes das escolas públicas, o que coloca em evidência que a estratégia política destes, amplia a possibilidade de democratização da universidade e da sociedade brasileira à revelia de estudiosos que insistem em localizá-los como movimentos identitários, destituídos da dimensão de classe social. Portanto, os movimentos negros interseccionam as dimensões da luta de classe, com raça e gênero.

Desse modo, a expectativa é que as ações afirmativas provoquem mudanças não só no pensamento acadêmico, mas, também na convivência acadêmica. Importa localizar que a

maioria dos/as jovens negros/as e indígenas são os/as primeiros de suas famílias a ingressar na universidade. Neste sentido, a aposta é que novas sociabilidades possam ser experienciadas, de modo a promover relações sociais e conhecimentos acadêmicos menos estratificados entre brancos e negros.

Referências

BRASIL. **Lei 12.711** de 29/08/2012. Brasília, 2012.

CARDOSO, Marcos Antônio. Na pele do real: os desafios do movimento negro no século XXI. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro (Orgs.). **Negros no Brasil: políticas, cultura e pedagogia**. Florianópolis, Atilênde, 2002.

CARVALHO, José J. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005

DOEBBER, M. B. Ações afirmativas com recorte racial no Ensino Superior: o impacto da política na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Identidade**, v. 17, p. 221-236, 2012. Disponível em: <[http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view / 429](http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/429)>. Acesso em 13 mar. 2014.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Orgs.). **Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, C. P. Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas. 2012. 173 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2012.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – INCTI. **Mapa das ações afirmativas no Brasil**. Brasília; INCTi/UNB, 2012.

MARÇAL, J. A. **A formação de intelectuais negros(as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PASSOS, Joana C., RODRIGUES, Tatiane Cosentino CRUZ, Ana Cristina. Juvenal. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 8, n. 19, p.08-33, 2016

PASSOS, Joana Célia. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 155-182, 2015.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

UFSC. **Resolução** n. 008/CUN/2017.

UFSC. Secretaria de Ações afirmativas e Diversidades. 2018.

Etapas de relación entre la Universidad de Los Lagos y el pueblo mapuche williche: Desde la unidireccionalidad a los desafíos de nuevas relaciones.

Amilcar Forno

Universidad de Los Lagos aforno@ulagos.cl

Resumenⁱ

El vínculo con el pueblo mapuche williche se inicia en los años 80 del S XX unidireccionalmente desde la universidad, donde se entiende el entorno social indígena como campo de estudio y acción única o preferentemente disciplinaria. No existe tempranamente un planteamiento desde un enfoque para/con/por las comunidades williches, cuya lengua - el *chezugun*- deviene solo en objeto de interés científico.

Los primeros acercamientos al entorno comunitario y familiar williche se inician más adelante, en el marco del apoyo a proyectos piloto de EIB que algunas pocas escuelas comienzan a gestionar e implementar por cuenta propia y en el trabajo etnográfico solicitado por la institución estatal JUNJI, en el marco de la implementación de jardines infantiles para comunidades indígenas.

La dictación de la Ley Indígena en Chile (Ley 19.253 Oct. 1993), la creación de CONADI, a partir de dicha ley, la suscripción por parte de Chile del Convenio 169 de la OIT y la implementación del Programa de EIB de MINEDUC, son reflejos de un contexto global orientado a cristalizar formas más centralizadas, formalizadas y controladas de hacer interculturalidad, lo que introduce nuevos actores e intereses al campo de la EIB. La llegada al país de fondos internacionales de la Fundación Ford, el Banco Mundial, el BID, etc., favorecen la focalización y despliegue de políticas y programas cuyos objetivos e intereses no emanan necesariamente de las comunidades indígenas, las que actúan más como objetos que como sujetos de estas políticas estatales de sustrato internacional.

Nuestra ponencia releva algunas de las tensiones y desafíos que han dado forma al proceso de vinculación entre la única universidad estatal de la Región de Los Lagos, al sur de Chile y las comunidades mapuche williches que habitan en su entorno regional, teniendo como telón de fondo el contexto global arriba reseñado y entregando antecedentes de una nueva forma de relación y encuentro con las comunidades locales, mediatizada por instituciones estatales como la Corporación de Desarrollo Indígena, CONADI.

1. Educación Superior y Pueblos Indígenas desde la universidad pública chilena.

Una mirada previa al panorama de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, en América Latina y el mundo, nos permite apreciar que gran parte de los avances en este campo son producto fundamentalmente de las luchas de los pueblos indígenas, y de las respuestas y acciones de movimientos sociales, universidades y agencias intergubernamentales, entre otros actores institucionales.

Estas acciones, interpelaciones y experiencias se han ido concretando por la acción comprometida de personas, hombres y mujeres, miembros o no de los distintos pueblos ancestrales. Es el compromiso de las personas lo que ha hecho posible el avance de la interculturalidad en nuestros países y la concreción de las realidades de que dan cuenta los más recientes estudios en el campo de la educación superior y los pueblos indígenas (Mato, 2018).

El desarrollo de procesos de interculturalidad en la educación superior latinoamericana muestra avances y logros de diversa profundidad y consolidación, desde experiencias iniciales impulsadas en universidades tradicionales, de tipo convencional, las que han comenzado a desarrollar programas y proyectos dirigidos a personas y colectivos indígenas, hasta experiencias más avanzadas que han logrado la creación de universidades Interculturales, propiamente indígenas, gestionadas por/con/desde las comunidades indígenas y afrodescendientes. (Mathias, 2004; Mato, 2015).

En Chile estamos aún iniciando los primeros pasos (Mora, 2016), nuestras universidades comienzan a considerar de manera consciente la necesidad de avanzar en políticas y programas que permitan abrir sus puertas y acoger en sus aulas a una población indígena que debe poder ejercer su derecho inalienable a la educación en todos sus niveles y que puede hacer además un aporte cultural, lingüístico y de cosmovisión que enriquezca la diversidad de miradas con las que podemos enfrentar y entender la realidad, con miras hacia la convivencia global.

Esta ponencia se construye fundamentalmente desde la experiencia de la Universidad de Los Lagos, IES ubicada en territorio mapuche williche, al centro del territorio indígena de la Futawillimapuⁱⁱ. Desde esta universidad pública chilena y sureña hemos participado en gran parte de las etapas de interculturalización de la educación que acá relataremos. La Universidad de Los Lagos ha tenido en este contexto el privilegio de poder participar, desde antes de la creación de la Ley Indígena 19.254 del año 1993, en acciones e iniciativas vinculadas con educación e interculturalidad, en el nivel inicial, en el de educación básica y luego mucho más recientemente en el de educación superior.

Recién a partir de los años 90 la universidad comienza a participar en iniciativas interculturales al colaborar en la implementación inicial en la Región de Los Lagos del Programa de Atención de Párvulos de Comunidades Indígenas PAPCI de la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI, esta experiencia pionera en el país, no ha sido suficientemente reconocida por los autores de algunos estados del arte y otros estudios acerca de la educación intercultural en Chile, la mayoría de los cuales entiende que la educación intercultural surge con posterioridad a la Ley Indígena 12.953.

Una breve reseña de esta trayectoria nos permite ver que durante los años 70 y 80 del SXX, el vínculo más tradicional de la universidad con el pueblo mapuche williche, se inicia unidireccionalmente desde la universidad, desde donde se entiende el entorno social como campo de estudio y de acción disciplinaria. No existe tempranamente un planteamiento desde un enfoque para/con/por las comunidades williches, cuya historia,

cultura y en especial su lengua o idioma - el *chezugun*- deviene en objeto de interés científico. Con posterioridad, los conocimientos adquiridos en el trabajo de campo hacen parte de comunicaciones científicas, ponencias, artículos y libros especializados y algunos años después pasan a constituir contenidos de cursos y programas de formación entregados de vuelta a las comunidades mapuche williches, en especial a sus dirigentes y educadores tradicionales. Estos cursos van subiendo de nivel formativo y se transforman primero en postítulos y diplomas y posteriormente se crean la carrera de Técnico de Nivel Superior en Educación Intercultural y la carrera profesional de Educadora de Párvulos con Mención en Interculturalidad.

La Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad RIEDI constituye una concreción importante en la búsqueda de abrir caminos colaborativos para el desarrollo de la educación intercultural. Esta red universitaria ha ido aportando los espacios para la discusión e intercambio de ideas y el trabajo colaborativo entre las 14 universidadesⁱⁱⁱ chilenas que integran esta red del CRUCH.

La Red RIEDI, cuyas primeras reuniones se efectuaron el año 2010 y cuya concreción institucional se concretó en la firma de un Convenio Marco de Colaboración Interuniversitaria, suscrito por los rectores de todas las IES integrantes en julio de 2014, se define como “un espacio académico interuniversitario que –desde los ámbitos de la formación, la investigación y la extensión- discute, reflexiona y problematiza posturas, epistemologías y saberes que se articulan y cooperan en torno a la construcción de la educación y la interculturalidad”. Entre sus objetivos más específicos se encuentra el “Promover la práctica de una educación intercultural sustentada en un diálogo de saberes, para el reconocimiento, legitimación y participación activa de los actores involucrados” (Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, 2014)

2. KINTUYEMAI Las actuales peticiones del pueblo mapuche williche a la Universidad de los Lagos.

La Universidad de Los Lagos, CONADI, la organización mapuche williche *Fil Kimun* y el Cacicado de Osorno, convocaron a diferentes organizaciones, asociaciones, comunidades y referentes sociopolíticos mapuche-williche de la Región de Los Lagos a participar en el encuentro “Kintuyemai: Proceso Participativo Universidad, Pueblo Williche y Gobierno por una Región Intercultural”, con el propósito de “Generar espacios de escucha, aprendizaje y diálogo con comunidades, organizaciones sociopolíticas, culturales y productivas del pueblo mapuche y organismos estatales para la generación de mecanismos de cooperación, trabajo conjunto y materialización de políticas regionales orientadas a la revitalización lingüística, cultural, la producción de conocimientos y el desarrollo sustentable, sostenidos en la comprensión intercultural y la inclusión social”.

Las peticiones que se registran en el documento de sistematización del encuentro dicen relación fundamentalmente con:

1. Apoyar y asesorar procesos de inclusión de la cultura, la lengua y la

cosmovisión mapuche en los procesos formativos interculturales que se desarrollen en la Región de Los Lagos.

2. Producción de conocimientos y de iniciativas concretas orientadas al desarrollo sustentable para comunidades urbanas y rurales mapuche williche.
3. Desarrollo de propuestas curriculares que consideren las necesidades e intereses de las comunidades mapuche williche.

Del encuentro se desprenden también percepciones específicas de los participantes respecto de la Universidad de Los Lagos tales como:

- a) El valor sociopolítico y cultural de la universidad como vector para una política regional intercultural
- b) Condición ontológica y responsabilidad regional

Priorización de temas para una agenda común de trabajo conjunto

La discusión de los participantes definió una amplia gama de temas, los que fueron agrupado en cinco áreas generales de trabajo:

1. Instalación de un espacio institucional de coordinación y gestión ULAGOS-Mapuche Williche.
2. Generación de políticas y programas de revitalización de la lengua y cultura mapuche williche.
3. Formación de profesionales con conocimiento y sensibilidad en interculturalidad.
4. Investigación y revitalización del pensamiento, conocimiento, historia y tecnología mapuche, socialización, puesta en valor y articulación de saberes.
5. Desarrollo de propuestas curriculares orientadas a la educación, la salud, el desarrollo territorial y la sustentabilidad ambiental.

3. La Comisión de Política Indígena e Interculturalidad^{iv}

La Universidad de Los Lagos avanza el año 2016 en una etapa formal para la definición de una política indígena y de interculturalidad. Un importante impulso para asumir esta nueva etapa es “la reciente instalación de nuevas acciones de colaboración entre organizaciones mapuche williche, la Universidad de Los Lagos, CONADI y MINEDUC, orientadas a la búsqueda de alternativas de revitalización lingüística y cultural mapuche-williche” (Universidad de Los Lagos, 2016) expresada entre otras iniciativas conjuntas en la implementación del “encuentro ‘Kintuyemai’, oportunidad en que las organizaciones mapuche williche presentaron un conjunto de propuestas y demandas a la Universidad” (Universidad de Los Lagos, 2016)

En este contexto, la universidad crea la Comisión de Política Indígena e Interculturalidad que “entregue las orientaciones, defina los ámbitos de acción en la relación entre la Universidad y el mundo indígena de la Región” (Universidad de Los Lagos, 2016)

A continuación se despliegan las ideas que constituyen la propuesta para “un nuevo marco relacional entre la Universidad de Los Lagos y el Pueblo Mapuche-Williche” (Fuenzalida, 2017) La propuesta de la Universidad de Los Lagos busca de manera general “contribuir, en perspectiva intercultural, al acceso a la educación superior y la revitalización lingüístico-cultural de la sociedad mapuche-williche a través de su incorporación deliberativa en los procesos académicos que les involucran en la Universidad de Los Lagos”.

Entre las metas específicas de esta propuesta se encuentran:

1. Generar una estructura universitaria dotada de capacidad de interlocución intra e interinstitucional con las organizaciones indígenas y las instituciones que aborden la relación con los pueblos indígenas.
2. Instalar una mesa de trabajo sistemático con las organizaciones mapuches para apoyar y asesorar los procesos de inclusión de la lengua, cultura y cosmovisión mapuche en los procesos formativos interculturales que se desarrollen en la Región de Los Lagos.
3. Identificar y caracterizar las áreas de trabajo conjunto entre las organizaciones indígenas de la región, la Universidad de Los Lagos, CONADI, MINEDUC, Municipalidades y otros organismos de estado, para desarrollar políticas y programas orientados a la revitalización lingüística y cultural, la producción de conocimientos y el desarrollo sustentable para comunidades urbanas y rurales mapuche williche.
4. Desarrollar propuestas curriculares que consideren las necesidades e intereses de las comunidades mapuche williche.

4. Conclusiones

Existe la necesidad de un referente público de carácter y presencia regional, como la ULAGOS, que facilite, entregue (devuelva) un espacio legitimado socialmente desde el cual la sociedad mapuche pueda participar en la co-construcción de iniciativas, políticas, programas y proyectos para/por/desde su población.

Se requiere apoyar los procesos de revitalización lingüística y cultural que ha emprendido la sociedad mapuche, imprimiendo a los programas de capacitación y perfeccionamiento de educadores tradicionales, especialistas en salud y líderes, una mayor implicación y sensibilidad cultural institucional.

Se espera que en las diversas carreras que ofrece la universidad se incorporen en las mallas curriculares unidades y contenidos que apunten a desarrollar competencias y valores interculturales y se promueva el rechazo al racismo y la discriminación.

Se busca una apertura de la universidad y sus académicos para incorporar a miembros de comunidades indígenas en procesos de investigación signados por la co-construcción de conocimientos y una perspectiva dialógica de trabajo conjunto.

En la invitación al encuentro Kintuyemai la universidad se plantea de esta manera ante las comunidades y líderes mapuche williches:

“nos implicaremos en un proceso de escucha, aprendizaje, diálogo inclusivo, profundo y honesto con el pueblo mapuche williche. (...) queremos saber que piensan de la Universidad, que desafíos, demandas, interpelaciones nos hacen y que propuestas para responder a ellas nos formulan (...) queremos transformar las lógicas de trabajar para ellos, en una de trabajar con ellos (...) queremos ser una Universidad con una ética-política académica y social que respeta, acepta, dialoga, comprende y abre sus puertas a sus miembros [de diversa] lengua y cultura. No más objetos de intervención y/o investigación sino sujetos que en conjunto con nosotros (otros sujetos) construyen procesos de desarrollo y conocimiento.” (Universidad de Los Lagos, 2016)

En Chile, tal como planteamos en otro trabajo, donde enfatizamos en “las evoluciones e involuciones, avances y retrocesos de la política curricular intercultural en Chile durante (más) de 25 años” (Forno, 2015) Para decirlo de un modo festivo, nos “entretuvimos” en demasía en la interculturalidad, manteniéndonos un cuarto de siglo sólo en el nivel de educación básica. No obstante lo anterior, los resultados y conclusiones que hemos reseñado en esta comunicación apuntan a un verdadero salto de la interculturalidad hacia la educación superior.

Lo anterior se ha visto favorecido en la Región de Los Lagos y probablemente en otras regiones del país por la acción coordinada y estratégica de al menos dos instituciones estatales, que han logrado robustecer el campo de la educación superior y los pueblos indígenas como un campo en el que se pueden expresar intereses compartidos y complementarios: Estas dos instituciones centrales en esta evolución del campo han sido la Universidad Pública y CONADI.

Las acciones e iniciativas relatadas en esta ponencia constituyen un fenómeno completamente nuevo en el panorama educativo nacional, expresado en un vuelco transformativo en las formas de relación de la universidad con las comunidades indígenas de su zona de influencia. Donde prácticamente no habían iniciativas institucionales de contacto y comunicación, ahora se ha comenzado a sembrar instancias de contacto y trabajo colaborativo. El rol mediatizador de CONADI permanece como un aspecto a reflexionar, en la medida que es la institución estatal que actúa financiando las acciones y por lo tanto teniendo discrecionalidad para seleccionarlas.

Por otra parte, si bien estas iniciativas reseñadas pueden ser consideradas avanzadas para nuestro país, debemos reconocer que aún estamos lejos de algunos de los logros y avances en políticas de educación superior y pueblos indígenas que ostentan otros países y universidades de América Latina. Por ello, queremos conocer más de cerca sus realidades, compartir reflexiones e integrarnos colaborativamente a este desafío, en el que agradecemos se nos haya invitado y acogido.

Bibliografía

- Forno, A. (2015). El Giro Curricular Lingüístico de la EIB: Evoluciones e Involuciones de la Interculturalidad en Contexto Mapuche. En D. Quilaqueo, S. Quntriqueo, & F. (. Peña, *Interculturalidad en Contexto de Diversidad Social y Cultural. Desafíos de la Investigación en Contexto Indígena* (págs. 85-100). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Fuenzalida, P. (2017). *Propuesta de Política indígena e interculturalidad*. Universidad de Los Lagos. Osorno: ULAGOS.
- Mathias, A. (2004) Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina (borrador preliminar) BID, Washington D.C.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova* , 6 (2), 41-65.
- Mato, D. (2015). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias EDUNTREF, Buenos Aires.
- RIEDI (2014). Convenio Marco de Colaboración, CRUCH, Santiago Universidad de Los Lagos. (06 de junio de 2016). Decreto Universitario 1854. *Crea y designa integrantes de Comisión de Política Indígena e Interculturalidad* . Osorno, Región de Los Lagos, Chile: ULAGOS.
- Mora, M. (2016). Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. En D. Mato Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias Interpelaciones y desafíos (págs. 169-188). Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- Universidad de Los Lagos. (2016). *ENCUENTRO – KINTUYEMAI Proceso Participativo Universidad, Pueblo Williche y Gobierno por una Región Intercultural*. Osorno: ULAGOS.

NOTAS

ⁱ Esta ponencia, vinculada con la tesis doctoral del autor: “Posicionamientos Identitarios de Estudiantes Mapuche Huilliches. Construcción de Dispositivos y Discursividades en el Espacio Universitario (UAHC 2018-2019)”, informa y reflexiona de manera abarcadora sobre algunas iniciativas y acciones desarrolladas por la Universidad de Los Lagos, en conjunto con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI y otras instituciones estatales chilenas, en el camino hacia la interculturalización del espacio universitario en la única universidad pública de la Región de Los Lagos, destacando las características de esta experiencia, sus logros, limitaciones y desafíos actuales.

ⁱⁱ Grandes Tierras del Sur, en chezugun, dialecto mapuche que aún se mantiene con cierta mínima vigencia en esta zona, en especial en la toponimia y en los apellidos de sus habitantes, con sectores costeros que muestran hasta un 70% de identidad indígena mapuche williche.

ⁱⁱⁱ Integran esta Red del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) las universidades (por ubicación geográfica, de norte a sur del país) Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad de La Frontera y Universidad de Los Lagos.

^{iv} En este punto sintetizo planteamientos, ideas y conclusiones emanadas de las reuniones de trabajo realizadas durante el segundo semestre del año 2016, al interior de la Comisión de Política Indígena e Interculturalidad de la Universidad de Los Lagos y del documento central emanado de dichas sesiones, denominado “Propuesta de Política Indígena e Interculturalidad”, documento compilado por Pedro Fuenzalida Rodríguez. La comisión estuvo conformada, según Decreto Universitario 1854 del 6 de junio de 2016, por los siguientes académicos y estudiantes: Pedro Fuenzalida Rodríguez, Alberto Paillacar Silva, Pilar Álvarez-Santullano Busch, Eduardo Castro Ríos, Amílcar Hernán Forno Sparosvich, Claudio Merino Jara, James Park Key, Christian Martínez Neira, Héctor Nahuelpan Moreno, Fabiola Millaquén (Estudiante Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones), Salvador Cáceres (Estudiante Carrera de Trabajo Social) y Carolina Carillanca (Estudiante de Postgrado Magíster en Ciencias Humanas).

Educação superior, povos indígenas, colaboração intercultural: os espaços de participação indígena em contextos de avanços, conflitos e desafios nas políticas públicas.

Rita Gomes do Nascimento
potyguara13@yahoo.com.br

Resumo: No Brasil, a criação de espaços de participação e de diálogo com o movimento indígena tem marcado um cenário de avanços, conflitos e desafios nas relações entre Estado e povos indígenas. De maneira geral, pode-se dizer que estes espaços participativos vêm sendo gestados a partir da redemocratização do País ocorrida no final dos anos de 1980, com destaque para o início dos anos 2000. No campo da educação superior, os avanços, conflitos e desafios se manifestam na própria estrutura e nas ações do Ministério da Educação, coordenador da política educacional voltada para os povos indígenas desde o início da década de 1990. É no âmbito de suas ações de coordenação que se dá a construção dos espaços de participação e de diálogo, como a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena e as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena. Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo apresentar um panorama das demandas indígenas formuladas e propostas para a educação superior nestes espaços, marcados por tensões, conflitos, avanços e desafios. Observa-se ainda que as articulações realizadas nestes (e por estes) dois espaços, além de possibilitar o exercício da autonomia e do protagonismo indígenas possuem rebatimentos na cultura institucional do Ministério. Por fim, o trabalho propõe refletir sobre as fragilidades e as possibilidades destes espaços como lugares de construção de formas de colaboração intercultural.

Introdução

É a partir do processo de redemocratização do País, tendo como marco a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, que “participação popular”, “representação política”, “controle social” e outras categorias correlatas à ideia de democracia participativa ganharam contornos mais definidos ao serem experimentados em espaços participativos formalmente instituídos. Foi particularmente no âmbito do poder executivo que a maioria destes espaços ganhou destaque, provocando inovações no campo da gestão da política pública.

Assim, espaços participativos e de representação política como comissões, conselhos, conferências, dentre outros, na condição de órgãos de consulta, de assessoramento ou de deliberação, têm sido importantes lugares de expressão das demandas dos movimentos sociais junto ao governo.

No caso dos povos indígenas, os espaços de participação têm evidenciado como o “poder tutelar” do Estado pode dar lugar ao exercício do protagonismo e da autonomia indígenas na perspectiva das transformações democráticas ocorridas desde a década de 1980. Vale dizer que isto ocorre em um contexto histórico no qual vem sendo superada a ideia, prevaiente na história das

políticas indigenistas brasileiras, de incapacidade dos indígenas de representarem a si mesmos e de defenderem seus direitos e interesses.

Pensando nestas questões, apresenta-se neste texto alguns espaços participativos ocupados por indígenas nos quais são discutidas as políticas de educação superior para eles. Tais espaços foram escolhidos em razão de se constituírem em lugares de exercício do protagonismo e da autonomia indígenas na proposição de políticas públicas para o campo da educação superior.

Para tanto, toma-se como exemplos de espaços nos quais foram formuladas e propostas as demandas indígenas a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, instância colegiada no âmbito do Ministério da Educação (MEC), e as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena que reuniram, nos anos de 2009 e de 2018, diferentes povos, o órgão indigenista estatal, gestores públicos, pesquisadores e organizações da sociedade civil.

Pretende-se descrever estes espaços como lugares de construção de formas de colaboração intercultural, uma vez que, com base no modelo democrático participativo, neles são postos em diálogo diferentes atores sociais: indígenas, indigenistas e Estado.

Todavia, não se pode esquecer que tais espaços participativos são marcados por disputas, tensões e conflitos que colocam em perspectiva avanços e desafios na relação entre povos indígenas e Estado brasileiro.

A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)

A CNEEI é um órgão colegiado, ligado ao MEC, de caráter consultivo e de assessoramento. Sua composição tem buscado contemplar agências representativas do campo da política educacional indígena. Na sua versão atual, instituída em 2010, é composta por representantes governamentais (MEC e Fundação Nacional do Índio), da sociedade civil (órgãos indigenistas, de pesquisa, de associações de gestores estaduais e municipais) e dos povos indígenas (organizações de professores e de povos e comunidades com atuação regional e nacional).¹

Na criação da CNEEI foi posto como objetivo o estabelecimento de um diálogo intercultural, destacando-se a presença de representantes das organizações indígenas, “na definição das políticas educacionais em conformidade com os projetos societários e identitários dos povos indígenas.” (MEC, 2007, p.71, CADERNOS SECAD)

Em 2004 membros desse colegiado integraram, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC, uma Comissão Especial

¹ A história da CNEEI remonta à década de 1990, tendo se originado do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, criado em 1992 pela Portaria nº 60/MEC-SEF, logo após a transferência da coordenação nacional da política educacional indígena da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o MEC em 1991, por meio do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro. Este Comitê é transformado na Comissão Nacional de Professores Indígenas em 2001, por reivindicação do movimento indígena, sendo composto por 13 professores, indicados por organizações indígenas, por organizações não-governamentais e, em alguns casos, por secretarias estaduais de educação.

para auxiliar na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior indígena, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil (Portaria SESU/MEC nº 52 de 2004).

A portaria que a instituiu indicava ainda como suas competências:

- a) Mapear as experiências de ações, no âmbito da formação superior indígena já implementadas pelas universidades brasileiras, com vistas ao acompanhamento, aperfeiçoamento, desenvolvimento e reconhecimento, tanto no que concerne ao aspecto quantitativo, quanto no que respeita à qualidade do ensino ministrado;
- b) Realizar estudos para a propor a regulamentação dos cursos superiores específicos e diferenciados de formação de professores indígenas, bem como conceder certificação aos professores indígenas formados nesses cursos;
- c) Discutir e propor estratégias para garantir a permanência qualificada de estudantes dos povos indígenas nos cursos de graduação;
- d) Realizar seminários, oficinas, debates, palestras, estudos sobre ações para a formulação de políticas de educação superior indígena;

O propósito da Comissão Especial era, portanto, apoiar e fortalecer a institucionalidade de ações voltadas para a promoção da educação superior para e com os povos indígenas.

Mas, a temática parece não ter encontrado maior ressonância na secretaria de educação superior e o seu trabalho foi descontinuado. Talvez por isso não haja memória institucional do trabalho realizado pela comissão, sendo de difícil localização documentos referentes a suas atividades.

Apesar disso, pode-se dizer que a contribuição mais efetiva da comissão foi a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)² em resposta a grande demanda pela formação universitária de professores para atuarem nas escolas indígenas de educação básica.

Em consonância com as reivindicações do movimento indígena, no âmbito da CNEEI tem se chamado a atenção para a necessidade de formação dos

² Sobre o Prolind ver NASCIMENTO, Rita Gomes do. Formação de professores indígenas no Brasil: o Programa de Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Em MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saézn Peña: Universidad Nacional Trés de Febrero; México, DF: Universidad Autónoma de México, 2016.

indígenas para além das licenciaturas. Isto é, a comissão tem colocado também como imperativa a formação em nível superior de profissionais indígenas em diferentes áreas de conhecimento, de acordo com as necessidades políticas e organizativas das comunidades.

Esta reivindicação, por exemplo, já se fazia presente no primeiro edital do Prolind que propunha incentivar as Instituições de Educação Superior (IES) a criarem e desenvolverem ações de promoção da inclusão e da permanência de indígenas em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como descrito em um dos seus eixos temáticos:

Apoio a projetos de pesquisa e/ou extensão, com bolsas para estudantes indígenas que visem garantir a permanência desses alunos nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas. As ações propostas deverão ser desenvolvidas integral ou parcialmente nas comunidades de origem dos alunos indígenas beneficiados pelos projetos. Apoio a ações de mobilização e sensibilização da comunidade acadêmica com vistas à implementação das políticas de permanência dos estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação (Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005).

A CNEEI, desse modo, tem desempenhado importante papel na mediação entre demandas indígenas e MEC, pautando, no que se refere à educação superior, algumas de suas políticas.

Vale lembrar, no entanto, que esta mediação tem se dado, principalmente, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), uma vez que a SESU pouco tem participado das discussões da CNEEI. Esta ausência evidencia como a temática indígena ainda precisa alcançar maior efetividade no conjunto das políticas de educação superior coordenadas pelo MEC, sensibilizando o setor responsável por tais políticas para a importância de suas demandas.

As Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI)

Dentre os espaços participativos nos quais os indígenas atuam na proposição de políticas públicas para o campo da educação superior, merecem também destaque as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, ocorridas nos anos de 2009 e de 2018.

No geral, tais conferências apresentaram como objetivo avaliar e propor diretrizes para as políticas educacionais voltadas para os indígenas em todos os níveis e modalidades. No tocante à educação superior, as discussões têm contado com o envolvimento de representantes das IES, geralmente ligados a programas de formação de professores indígenas, a exemplo do Prolind, criado

em 2005, e do Saberes Indígenas na Escola, criado em 2013.³ Têm participado das conferências estudantes, professores, pais dos estudantes ou responsáveis, gestores e docentes dos sistemas de ensino e das IES, bem como lideranças indígenas e indigenistas.

Na primeira Coneei, realizada em novembro de 2009, houve um conjunto de deliberações sobre a educação superior que trouxeram questões como a necessidade de oferta de outros cursos, além das licenciaturas; a criação de programas de apoio pedagógico e concessão de bolsas de estudo com vistas à promoção não apenas do ingresso, mas também da permanência dos estudantes indígenas nas universidades; a definição e a garantia de recursos financeiros para a formação inicial e continuada dos professores indígenas e tornar o Prolind uma política permanente de formação do MEC.

Diante das demandas apresentadas acima algumas ações foram desenvolvidas pelos órgãos responsáveis pelas políticas de educação superior, a exemplo da Lei de Cotas, do Programa Bolsa Permanência e da Ação Saberes Indígenas na Escola, criados pelo governo federal. Em que pese alguns avanços, há o reconhecimento de que as ações precisam ser ampliadas e que busquem contemplar mais adequadamente as especificidades dos estudantes indígenas na educação superior. Neste sentido, é importante lembrar que estes estudantes possuem especificidades individuais e coletivas relacionadas às suas identidades étnicas, por pertencerem a um determinado povo indígena, bem como às particularidades geográficas e políticas de suas comunidades, dentre outras.

Na II Coneei, ocorrida em 2018, a Educação Superior compôs um eixo específico, refletindo assim a centralidade que a questão tem assumido para os povos indígenas e seu movimento social.

No documento base orientador das suas discussões, além de dados referentes à presença de indígenas nas IES foram postas algumas questões:

- Como garantir o acesso e a permanência de indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação?
- Como preparar e estruturar as Instituições de Educação Superior para receber, acolher e conviver com os cursistas indígenas?
- Como promover ações que qualifiquem as relações entre estudantes indígenas e não indígenas nas universidades para a valorização das línguas, das culturas e dos patrimônios materiais e imateriais dos povos indígenas?

³ A Ação Saberes Indígenas na Escola, instituída pela Portaria MEC nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, é realizada pelas IES com a finalidade de oferecer cursos de formação continuada para professores indígenas, envolvendo, além destes, os sábios tradicionais, pesquisadores indígenas e não indígenas das IES.

- Como assegurar que as instituições de Educação Superior ofertem cursos específicos para os povos indígenas, articulados aos Planos de Gestão Territorial e Ambiental?
- Como articular as ações promovidas pelos cursos de licenciaturas interculturais e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas indígenas?

Os questionamentos derivam de um contexto em que há uma expansão do número de matrículas de estudantes autodeclarados indígenas e a realização de iniciativas das IES no campo do ensino, da pesquisa e da extensão contando com a participação de estudantes indígenas na condição de partícipes ativos ou público alvo, merecendo destaque ainda a criação de ações e de programas de ações afirmativas nos âmbitos locais e nacional.

Diante deste cenário, a II Coneei, em sua etapa nacional, apontou como prioridade para a educação superior o que segue abaixo de modo resumido:

- ✓ Criação de uma Política Nacional de Educação Superior elaborada com e para os povos indígenas com previsão de ações de cunho nacional e local voltadas ao acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação e pós-graduação
- ✓ Criação de Universidades Indígenas, gestadas pelos povos indígenas, que atendam a dimensão geopolítica das suas comunidades e priorizem a atuação dos indígenas no seu quadro institucional;
- ✓ Institucionalização dos cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, com financiamento específico, ampliação das vagas, contratação de docentes indígenas pelas IES.
- ✓ Promoção do diálogo intercultural, da socialização de experiências e da valorização das culturas, das histórias e das línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação

De maneira geral, nas conferências tem havido pouco envolvimento das instâncias do próprio MEC que compõem a CNEEI ou a comissão organizadora, como também dos órgãos dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Por outro lado, tem se observado uma maior participação e envolvimento nas discussões e formulação de propostas dos representantes das IES, sobretudo aqueles ligados a determinados programas e ações, como o Prolind e a Ação Saberes Indígenas na Escola.

As conferências, como a CNEEI, apontam para a importância da participação institucionalizada da sociedade civil como forma de construção de um modelo democrático pautado por uma agenda pública mais atenta às especificidades dos povos indígenas.

Considerações finais

A gestão democrática e participativa da política indigenista no Brasil a partir do aprofundamento do processo democrático instaurado nos marcos constitucionais de 1988 vem se realizando por meio do desenvolvimento de formas participativas de colaboração intercultural. Colaboração esta que vem sendo praticada em espaços institucionais de participação que visam, dentre outras coisas, a alteração das relações entre sociedade civil e Estado.

Esses espaços passaram a configurar uma nova forma de gestão da máquina administrativa pública trazendo representantes de segmentos da sociedade civil para participarem dos processos de gestão.

No caso da política educacional indígena, o MEC, desde que assumiu a prerrogativa legal de coordená-la nacionalmente, no início da década de 1990, vem experimentado formas de colaboração intercultural com os povos indígenas por meio da representação política destes, em espaços institucionalizados como a Comissão Nacional de EEI e as conferências nacionais de EEI.

A partir da constituição desses espaços, principalmente por meio da representação indígena, o que pode ser chamado de política de educação superior indígena, vem sendo construída com sua participação, embora nem sempre suas demandas sejam atendidas dada a relação de forças desigual que ainda se faz presente nestes espaços.

São espaços de negociação e de construção argumentativa das demandas indígenas no âmbito das políticas nacionais de educação superior como resultado de suas maiores presenças no campo universitário.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005. Disponível em

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=49&data=30/06/2005>>.

BRASIL. Portaria SESU/MEC nº 52 de 2004. Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Disponível em

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=01/11/2004>>.

BRASIL. Documento Final II CONEEI, MEC:2018.

BRASIL. Documento Final I CONEEI, MEC:2009.

BRASIL. CADERNOS SECAD Nº 3, Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. MEC, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>>.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Formação de professores indígenas no Brasil: o Programa de Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Em MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos. Saéncz

Peña: Universidad Nacional Trés de Febrero; México, DF: Universidad Autónoma de México, 2016.

Educación Superior e Interculturalidad en la Frontera Sur-sureste de México: Acciones Afirmativas de Vinculación entre Universidades Públicas y Universidades Interculturales

Pablo Gómez Jiménez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: pablo_gomez_jimenez@hotmail.com

Williams Ramírez Benito

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: williams23.ramirez@gmail.com

José Bastiani Gómez

Universidad Intercultural de Chiapas: bastianijose14@hotmail.com

Flor Marina Bermúdez Urbina

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de
Ciencias y Artes de Chiapas: fmarinabermudez@hotmail.com

Resumen:

Las políticas públicas en el caso de México, han dado a la Educación Superior, un lugar importante en la construcción de una sociedad plural y democrática, misma que reconoce la diversidad y los valores necesarios para la construcción de una sociedad incluyente, plural y respetuosa, de sistemas de pensamiento social y cultural diferenciados; en este sentido, las Universidades Públicas encuentran fuerza al colaborar y vincular esfuerzos con las Universidades Interculturales del país. Esto, posibilita, nutrir la experiencia en el tratamiento de la diversidad cultural de los estudiantes y de los procesos educativos y a la vez; las IES públicas aportan al crecimiento del conocimiento y la investigación, a las Universidades Interculturales. Desde este documento, se describe algunas las actividades afirmativas que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) realiza junto con la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) y otras instituciones de la Región. Una de las problemáticas que se tienen de manera concreta UIET es el bajo índice de titulados, esto afecta directamente a la universidad en la gestión de prepuestos y apoyo para la academia, por lo que, a través del trabajo colegiado y la vinculación, se vio en la necesidad de impartir talleres a estudiantes próximos a egresar, sobre metodologías y construcción de proyectos de investigación para su titulación, con la finalidad de elevar el índice de titulados en la UIET. La UJAT no está clasificada como institución intercultural, sin embargo alberga en sus aulas estudiantes de diferentes orígenes étnicos, de ahí, parte la necesidad de abreviar del conocimiento de la Universidades interculturales para mejorar las formas de tratamiento a la diversidad cultural y la discriminación. La conformación de un **Seminario Cátedra sobre Educación superior e interculturalidad en la Región Sur sureste de México**, está permitiendo acciones afirmativas con la UNICH de Chiapas y la UABJO de Oaxaca, en las que se comparten experiencias académicas sobre diseño y aplicación de Planes y Programas con éste enfoque y, se apoya la investigación y la gestión de procesos incluyentes para los estudiantes indígenas.

Presentación

En el ámbito latinoamericano, la educación en contextos de diversidad étnica y social, se ha convertido en un tema de estudio y reflexiones académicas importantes. A la par del desarrollo académico de la temática, se han implementado políticas públicas que tienen como planteamiento la democratización de las sociedades y la modernidad del continente para conformar la sociedad del conocimiento (Bartolomé, 2006 y 2010). En la definición de los estados nacionales, se excluyó el reconocimiento explícito y la construcción de una agenda de derechos para los diversos pueblos originarios del continente, la historia nacional revela procesos de exclusión y de racismo que han imposibilitado que amplios sectores indígenas, se incorporen al desarrollo nacional (Stavenhagen, 2001; Quijano, 2006). En la región, la herencia histórica de los procesos de colonialismo del siglo XVI y la imposición del orden capitalista como sistema económico trajo a la par la explotación, la inmigración, la expropiación de territorios, la exclusión de las identidades étnicas, la violación de los derechos humanos y falta de atención a la salud y la educación, entre otros aspectos. Los movimientos por la autonomía política y territorial sostenidos por los pueblos indígenas, muestran su capacidad de resistencia frente las políticas de castellanización, conversión religiosa, asimilación cultural y educativa, los esfuerzos por mantener una identidad étnica son notables (Sichra, 2016). Desde la década de los ochenta del siglo pasado, se advierte una mayor presencia política del movimiento indígena lo que se ha traducido en un desafío al orden global económico (Mato, 2015).

Los movimientos indígenas han sido y siguen siendo persistentes y cada vez más consistentes a lo largo del continente americano. Los arbitrarios reacomodos políticos de estado, los etnocidios, el racismo, la destrucción de territorios y la discriminación entre todas las fases colonialistas, si bien han vulnerado, no lograron borrar la presencia originaria de los pueblos de indígenas en América Latina y el Caribe. Por el contrario, han acentuado la deuda histórica con nuestra naturaleza indígena, al igual que con los pueblos afrodescendientes; pueblos, que han marcado una alta resistencia a la pérdida de lo propio que es la cultura originaria y sus lenguas propias. De esta forma, la existencia de grupos indígenas y su persistencia étnica, puede considerarse es producto de una lucha política que se manifiesta con beneplácito, estableciendo reclamos para el establecimiento de vínculos de democratización de las relaciones de poder entre el estado nacional y los sectores indígenas.

La marginación y el despojo de territorios indígenas ha sido un problema de convivencia política, si bien las legislaciones de los países y de los tratados internacionales ha buscado a través de las políticas de reconocimiento construir una agenda de derechos para los pueblos originarios y afrodescendientes, aun no existe un conocimiento pleno de los efectos de estas políticas y su impacto en los ámbitos de la educación superior. Solo las acciones construidas desde el conocimiento indígena para la Educación Superior Indígena, como la pauta establecida en la **“Carta de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de los Pueblos Indígenas -RUIICAY- a la CRES 2018”**. Documento construido del consenso de sentires, condiciones y perspectivas de las necesidades de inclusión y equidad de los actores de los pueblos originarios, permitirán ver acciones afirmativas e impacto incluyente de las políticas en este sentido.

En países como Perú, Bolivia, Nicaragua, Guatemala y México, se ha promovido reformas legislativas a favor del desarrollo y mantenimiento de las prácticas culturales de los pueblos indígenas en el marco del respeto a los derechos humanos (Mato, 2015). Las políticas públicas han dado a la educación un lugar importante en la construcción de una sociedad plural y democrática que reconozca la diversidad y los valores necesarios para la construcción de una sociedad incluyente, plural y respetuosa de sistemas de pensamiento social y cultural diferenciados.

La Frontera Sur-Sureste de México integrada por los estados de Veracruz, Tabasco, Campeche, Yucatán, Quintana Roo, Chiapas y Oaxaca se ha caracterizado por ser un espacio histórico y cultural con relación política y económica compleja. En las últimas décadas se observa un incremento de la pobreza, las violaciones a los derechos humanos, la migración, el tráfico de estupefacientes, la expropiación de territorios ancestrales, la explotación de selvas y recursos naturales, además de presentarse un rezago histórico de los servicios de educación, parece ser una avalancha incontenible de temas y de problemas que demandan una agenda del desarrollo social y étnico pertinente (Miguel, 2001).

Desde el año 1994 con el surgimiento del movimiento zapatista en Chiapas, se han generalizado en varias entidades del país mexicano y fuera de la nación, expectativas políticas que aluden a la construcción de una agenda política a favor de los pueblos originarios, las aspiraciones de los movimientos indígenas modelan iniciativas a favor de la autonomía, la autodeterminación, la inclusión y la representatividad política en todas las esferas, incluida la educativa; sin embargo, su realización, no solo depende de los actores sociales como los son los campesinos, obreros, profesores, alumnos, padres de familias y políticos, sino fundamentalmente el estado mexicano. En toda la región sur-sureste se expresa la necesidad de redefinir las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios. Se expresa como un reclamo que demanda la construcción de una sociedad *de abajo para arriba*¹ que asegure el crecimiento y la participación política de los actores sociales de la región. En la geografía Latinoamérica y mexicana han emergido propuestas de etnoeducación, educaciones otras, educación popular, educación intercultural, educación intracultural, educación para la paz, educación comunitaria, educación para la libertad, educación con inclusión social, entre otros, cuyas aportaciones han puesto sobre la mesa la necesidad de redefinir las relaciones de poder entre culturales y grupos sociales y con ello construir de una escuela a favor de la igualdad y el cierre de brechas.

El seminario de ***Educación Superior e interculturalidad*** que a aquí describimos se propone, recupera aportaciones de diversas disciplinas de las ciencias sociales (Antropología, Sociología, Pedagogía, Lingüística, Economía, Política entre otras) y con ello problematizar sobre los marcos teóricos y prácticas educativas *in situ* que nutren los debates de la educación para los pueblos originarios y afroamericanos en el nivel superior. El seminario busca también convertirse en una herramienta para el diálogo entre sectores indígenas y no indígenas, académicos y organizaciones de la sociedad civil de la región Sur-

¹ En los escritos de reflexión política del movimiento étnico de 1994 en Chiapas se ha establecido en las bases sociales de las comunidades indígenas de las regiones de Chiapas la noción de práctica de "abajo para arriba" que consiste en la construcción de relaciones de poder comunitario que abogan por el desarrollo de la libertad y la democracia en la construcción de relaciones étnicas interculturales desde las asambleas ejidales y comunitarias. Véase el trabajo académico de Van Der Haar, Gemma (S/F). El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha", en *LabourAgain Publications*, pp. 1-24, extraído de <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf>, fecha de consulta 08 de junio de 2016.

sureste. Finalmente, se tiene la intención de que las actividades puedan contribuir a la orientación de políticas educativas en el nivel superior y con ello incidir en la toma de decisiones de los actores sociales que participan en las instituciones convocantes bajo los siguientes preceptos:

a).-Objetivo General.

- Construir un espacio regional de diálogo académico y problematización sobre la situación de los pueblos originarios y afrodescendientes en las Instituciones de Educación Superior de la región sur-sureste. Se busca también, promover la investigación sobre la situación de los pueblos indígenas en las IES e incentivar el desarrollo de propuestas académicas que contribuyan a mejorar políticas y programas dirigidos estudiantado perteneciente a los pueblos originarios y afrodescendientes del sureste de México.
- Desde una mirada interdisciplinaria, fortalecer la investigación educativa y social sobre los pueblos originarios y afrodescendientes en las Instituciones de Educación Superior.
- Conformar un grupo interdisciplinario de investigación, que reflexione de forma individual y colectiva las implicaciones de la desigualdad, la discriminación y el racismo en el campo de la Educación Superior.
- Promover la reflexión sobre la situación de los pueblos originarios y afrodescendientes en las IES y en consecuencia promover programas y políticas que apoyen la construcción de una agenda de derechos.
- Promover estancias académicas entre profesores investigadores y alumnos de las diversas instituciones de educación superior que participan del seminario.

c).- Contenidos Temáticos de trabajo académico.

- a) La presencia de los pueblos originarios en América Latina. La diversidad étnica realidad social y educativa.
- b) Las políticas asistencialistas y los procesos civilizatorios en regiones indígenas. El quebranto de la historia e identidad indígena.
- c) La tensión política entre pueblos originarios y estado nacional. Procesos de cooptación y resistencia política.
- d) La identidad étnica y los movimiento políticos indígenas. Construyendo la identidad social y educativa para un escenario humano con relevancia política en las regiones indígenas.
- e) Las políticas de reconocimiento a los pueblos indígenas. El multiculturalismo, el pluralismo y la interculturalidad. Opciones desde arriba para abajo en regiones indígenas.
- f) Los cambios constitucionales. La autonomía política y la democracia en las sociedades nacionales.
- g) Las políticas educativas. Construyendo ciudadanía interculturales.

- h) La educación intercultural bilingüe de y para los pueblos originarios.
- i) La valoración de las lenguas originarias desde la educación básica hasta la educación superior. Democratizando las relaciones de comunicación intercultural.
- j) Las políticas educativas y sociales. La apropiación de los recursos naturales y la imposición de un orden económico global en las regiones indígenas.
- k) Las reformas educativas y sociales. Impulsando estrategias de integración regional como opciones de modernidad globalizada.
- l) La pobreza, la corrupción y el desmantelamiento del orden nacional. Un panorama difícil de concretar en el impulso de la creación de sociedades plurales y democráticas.
- m) La migración, el narcotráfico y la violación de los derechos humanos. Caminos bifurcados a partir de la globalización en contextos étnicos.
- n) La construcción de sociedades democráticas e interculturales. Una opción política en medio de los procesos de globalización económica.
- o) La autonomía indígena. Una opción política en tiempo de la globalización económica y cultural en las regiones indígenas.
- p) La educación básica, medio superior y superior. Transversalizando del enfoque de la interculturalidad en las prácticas institucionales y escolares en las comunidades y regiones indígenas.
- q) Las poblaciones indígenas escolarizándose en las universidades públicas de la región. ¿Opciones de desarrollo profesional o de desprofesionalización?
- r) Los estudiantes de origen afromexicano en la Educación Superior.
- s) Desigualdad, discriminación y racismo en la Educación superior mexicana.

Acciones académicas de vinculación logradas durante el segundo semestre de 2017 y el año 2018:

1er. Panel de expertos sobre Educación Superior e Interculturalidad con participación de profesores e investigadores de Oaxaca, Chiapas y Tabasco. En la UJAT.

Dos seminarios sobre: *Diseño de programas de estudios y estrategias pedagógicas con enfoque intercultural* en la UJAT, con intervención de académico de la UICH.

Dos talleres de: *Técnicas de investigación etnográfica en realidades étnicas y, Estado del conocimiento en la investigación sobre temas étnicos en Educación Superior*, en la UJAT, con participación académica de la UNICACH.

Divulgación de: *Estrategias y resultados de investigación sobre migración con migrantes Oaxaqueños*. Libro colectivo, *Región migratoria*. Con participación de investigadora de la UABJO.

Divulgación del libro colectivo sobre: *Formación en Educación intercultural, retos y desafíos del Siglo XXI*. UABJO.

Talleres sobre: *Técnicas de investigación social y etnográfica*, impartidos estudiantes indígenas de la UIT, por investigador de la UJAT.

Taller sobre: *Culturas urbanas y el arte musical indígena de Chiapas*. Investigación de académicos de la UNICAH.

Divulgación de estrategias y resultados entre IES del Proyecto de investigación sobre: *Estudiantes indígenas en la universidad pública estatal en Tabasco. Identidad, experiencias interculturales y expectativas en el caso de la UJAT*.

Divulgación entre IES del Libro colectivo: *Experiencias en turismo comunitario y educación intercultural. UIT*. Investigadores de la UICH.

Creación y fundamentación del *Programa Universitario de Atención a Estudiantes Indígenas en la UJAT (PUAEI-UJAT)*.

Dos foros estudiantiles sobre: Experiencias formativas en educación intercultural e investigación, UIT-UICH-UJAT.

Colaboración UIT-UJAT-UICH en: el *Día internacional de la Lengua Materna 2018*, con el foro sobre: *La diversidad lingüística y el plurilingüismo como elementos claves para la sostenibilidad y la paz*.

El seminario permanente también ha permitido abrir acciones de movilidad estudiantil con estancias de estudiantes de posgrado y licenciatura, entre instituciones como la UJAT-UIT y la UICH.

Aquí describimos resultados de un año de acciones académicas y las pretensiones son: vincular a más Universidades Interculturales de la Región con Universidades públicas estatales, a fin de abrir el interés sobre el tratamiento incluyente desde la interculturalidad como enfoque de respeto a la diversidad, en la conciencia de las indiferencias sociales discriminatorias y de las políticas públicas de reconocimiento a las culturas originarias y los identidades afrodescendientes.

Instituciones interesadas.

La División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), el Cuerpo Académico de Lenguas Originarias y Educación Intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el Instituto de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Bibliografía

- Assies, Willem; Van Der Haar, Gemma; Hoekema, André J. (2002). "Los pueblos indígenas y la reforma del estado en América Latina", en *Papeles de Población*, pp. 95-115. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203104.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Bartolomé, Miguel A. (2006). "Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas", en *Avá. Revista de Antropología*, pp.28-48. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/1690/169014140003.pdf>, Fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2010). "Interculturalidades y territorialidades confrontadas en América Latina", en *Runa*, Vol. XXXI, Núm. 1, pp. 9-29. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/1808/180816801001.pdf>, fecha de consulta 05 de mayo de 2016.
- Bengoa, José (2009). "¿una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina", en *Cuadernos de Antropología Social*, pp. 7-22. Extraído de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n29/n29a01.pdf>, Fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- CRES (2018). Carta de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de los Pueblos Indígenas -RUIICAY- a la CRES 2018. Córdoba Argentina.
- Fernández Blanca, S. y Sepúlveda Bastien (2014). "Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina", en *Polis*, pp. 7-15. Extraído de <file:///C:/Users/Jose%20Bastiani/Downloads/polis-10323-38-pueblos-indigenas-saberes-y-descolonizacion-procesos-interculturales-en-america-latina.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Ferrau Candau, Vera María (2010). "Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales" en *Estudios Pedagógico*, pp. 333-342, Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173518942017>, Fecha de consulta 05 de mayo de 2015.
- Gobierno de Estado de Yucatán (2012). Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018, Gobierno del Estado de Yucatán, México, Extraído de <http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/ped/PED-2012-2018-Yuc.pdf>, Fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Gobierno del Estado de Campeche (2010). *Plan estatal de desarrollo 2009-2015*, Gobierno del Estado de Campeche, México, Extraído de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Campeche/wo46734.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Gobierno del estado de Chiapas (2013). Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018, Gobierno de Estado de Chiapas, Extraído de <http://www.chiapas.gob.mx/media/ped/ped-chiapas-2013-2018.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Gobierno del Estado de Oaxaca de Juárez (2011) Plan de Desarrollo Estatal 2011-2016, Gobierno del Estado de Oaxaca de Juárez, México, Extraído de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Hidalgo/wo86882.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.

- Gobierno del Estado de Quintana Roo (2011). Plan Quintana Roo 2011-2016, Gobierno del Estado de Quintana Roo, México, Extraído de http://www.cogcyt.gob.mx/portal/descargas/Plan_Qroo_2011_2016.pdf, Fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Gobierno del Estado de Tabasco (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018*, Gobierno del estado de Tabasco, México, extraído de <http://www.representaciondf.com.mx/plan/pled.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Gobierno del Estado de Veracruz (2011). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016*, Gobierno del Estado de Veracruz, México, Extraído de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Veracruz/wo86957.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Marín, José (2002). “La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina”, en *Revista Diálogo Educativo*, pp. 1-28. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118140006.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Matías Alonso, Marcos; Rafael Aréstegui Ruiz y Aurelio Vázquez Villanueva (Compiladores) (2014). *La rebelión ciudadana y la justicia comunitaria en Guerrero*, Instituto de Estudios Parlamentarios “Eduardo Neri” del H. Congreso del Estado de Guerrero. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. Chilpancingo de los Bravo, Guerrero, México, Extraído de http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0708_libro_rebellion_VERSI_ON_FINAL_eb.pdf, fecha de consulta 23 de mayo de 2015.
- Mato, Daniel (coordinador) (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentino Buenos Aires.
- Mato, Daniel (Coordinadores) (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, IESALC-UNESCO, Caracas, Venezuela, extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Miguel Andrés, E. (2001). “Economía y diversidad. Su relación con el sur-sureste mexicano”, en *Momento Económico*, pp. 22-29. Extraído de <http://www.ejournal.unam.mx/moe/no115/MOE11502.pdf>, Fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Navarrete Saavedra, Rodrigo (2010). “Gobernabilidad neoliberal y pueblos indígenas en América Latina”, en *Polis*, pp. 1-13. Extraído de <file:///C:/Users/Jose%20Bastiani/Downloads/polis-1011-27-gobernabilidad-neoliberal-y-movimientos-indigenas-en-america-latina.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Plan Nacional de desarrollo 2013-2018*, Poder Ejecutivo Federal, Gobierno de la República, México, D. F., Extraído de

- <http://www.spps.gob.mx/plan-desarrollo-2013-2018.html>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Quijano, Aníbal (2006). "El "movimiento indígena" y la cuestiones pendientes en América Latina", en *Argumentos*, pp. 51-77. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/595/59501903.pdf>, fecha de consulta 28 de abril de 2016.
- Santana Colin, Yasmani (2015). "Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas de América latina. Experiencias, tensiones y retos", en *Revista colombiana de Educación*, pp. 97-119, extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323007.pdf>, Fecha de consulta 01 de mayo de 2016.
- Schunk, Dale H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, Sexta Edición, Pearson, México, D.F. Extraído de <http://es.slideshare.net/aristeo112/teorias-del-aprendizaje-49670778>, Fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Sichra, Inge (2016). *Ser o no ser bilingüe*, FUNPROEIB Andes, PROEIB Andes, La Paz, Bolivia. Extraído de <http://www.acuedi.org/ddata/11360.pdf>, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Stavenhagen, Rodolfo (2002). "Identidad indígena y multiculturalismo en América Latina", en *Araucaria. Revista de Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, pp. 1-7. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/282/28240702.pdf>, Fecha de consulta 23 de mayo de 2016.
- Stiegler, Úrsula (2008). "De la asimilación a la aceptación del otro". Política educativa para los pueblos indígenas de América Latina y la política de "educación intercultural bilingüe" en Chile", en *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, Extraído de pp. 52-76, http://www.redalyc.org/pdf/2010/Resumenes/Resumen_201017344004_1.pdf, Fecha de consulta 05 de mayo de 2016.
- Van Der Haar, Gemma (S/F). "El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha", en *LabourAgain Publications*, pp. 1-24, extraído de <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf>, fecha de consulta 08 de junio de 2016.
- Zchavelzon, Salvador (2012). *El nacimiento del estado plurinacional de Bolivia. Etnografía de una Asamblea Constituyente*, Fondo de las Naciones Unidas para la Democracia UNDEF, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, clacso, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA), Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS), La Paz, Bolivia, extraído de http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0606_El_nacimiento_del_estado.pdf, fecha de consulta 23 de mayo de 2016.

Repensando el Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios desde adentro y a través de sus bordes y fisuras: Evaluación de resultados obtenidos y nuevas estrategias de fortalecimiento tras cinco años de gestión

Claudia Gotta
Nadia Ramírez
Universidad Nacional de Rosario
claudia.gotta@fcpolit.unr.edu.ar
nadiaramirez88@gmail.com

Resumen

Esta presentación intenta presentar una evaluación del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario, creado en el año 2013, a partir de poner en consideración resultados obtenidos y deficiencias detectadas.

Centralmente deseamos realizar un balance, que supere lo meramente cuantitativo, y poner a consideración de todos los participantes del coloquio determinadas inquietudes en pos de lograr un intercambio que posibilite el fluir de propuestas y fortalecer/nos.

El sostener un espacio intercultural y descolonizador, en estos tiempos aciagos para el sistema educativo, implica trabajar en una dirección que desafía de modo más enfático el modelo hegemónico imperante, y en consonancia con ello estamos buscando consolidarlo desde otros lugares, dentro y fuera de la Universidad.

En consonancia con ello se han generado algunas instancias de colaboración y fortalecimiento haciendo uso de otras dependencias institucionales y a la vez habilitando que los propios becarios se involucren en la consolidación del grupo y la superación de falencias en el propio desempeño.

Es evidente que la profundización del conflicto docente así como las problemáticas sociales que los involucran personalmente impactan en el normal desenvolvimiento de nuestra tarea y de los logros obtenidos, sin embargo desde adentro y en los intersticios que hemos logrado habilitar a lo largo de estos cinco años de permanencia vamos encontrando recodos y diseñando estrategias que nos permiten permanecer en el camino.

En esas instancias de repensarnos, para consolidar lo logrado y poder perfilar nuevos horizontes, también hemos estrechado lazos con algunas de las autoridades étnicas para que éstas colaboren en, y desde el territorio, eso nos permitió reposicionarnos en algunas de las comunidades locales aunque la realidad social imperante así como la cada vez más escueta participación en el ámbito político de las mismas también es un elemento que ponemos en consideración.

Una mirada introspectiva necesaria

En el presente trabajo nos proponemos enumerar, analizar y repensar los resultados alcanzados en el marco del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en los cinco años de existencia. Si bien nuestra mirada está lejos de ser objetiva, puesto que estamos vinculadas en forma directa con este espacio como creadora y asesora académica y como coordinadora del mismo desde hace tres años, hemos venido sistematizando los procesos que han posibilitado el surgimiento de este dispositivo institucional en diferentes escritos y participaciones en esta misma Red y en otros eventos académicos.

En la declaración del *Encuentro Internacional sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas*, que tuvo lugar en México en marzo de 2013 se señala entre las medidas para impulsar y consolidar las iniciativas e instituciones de educación superior de los Pueblos Indígenas en América Latina y El Caribe. La de: ...“*documentar, sistematizar y diseminar las prácticas positivas e innovadoras para el posicionamiento de las epistemologías y metodologías de nuestros pueblos en la educación superior*”...para poder así ...“*diseñar indicadores e instrumentos para asegurar la atención a la diversidad en las instituciones de educación superior*”. y a la vez responder “*a los desafíos que continuamos enfrentando en la región para una educación superior digna, culturalmente idónea y adecuada a las necesidades que nuestros pueblos enfrentan*”...

Desde el año 2012 con el otorgamiento de las becas integrales la UNR propuso garantizar el acceso a la educación universitaria tanto media como superior, a jóvenes de Pueblos Originarios, y como continuidad de esto se decidió “...*establecer y planificar un programa que afiance la participación de los jóvenes originarios en el marco universitario a la vez que incorpora sus saberes y sus problemáticas en el ámbito de la Universidad*”, de este modo este Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la UNR pretendió desde su creación ser mucho más que el otorgamiento de becas (como mero subsidio económico) a jóvenes que se autoperciban como pertenecientes a Pueblos Indígenas.

Como se señalaba en la fundamentación para la aprobación del mismo, nuestro Programa persigue “...*reorientar la educación en la perspectiva del dialogo de saberes, plantear la construcción de otra racionalidad desde una visión holística, integradora, incluyente*”, que supone una puesta en práctica de lo que desde el *Pensamiento Ambiental latinoamericano denominamos la política de la diferencia fundada en un principio de equidad en la diversidad...*” (Gotta 2009)

En consonancia con ello dos de los objetivos específicos¹ plantean: (segundo) entablar una relación directa, a través del estudiante, con las Comunidades y de esta manera acotar la brecha institucional existente, (el tercero) generar espacios interculturales de diálogo, aprendizaje e intercambio de conocimientos y saberes. El primero de estos desafíos sigue siendo hoy una deuda pendiente, sólo hemos logrado acercarnos a alguna/s realidad/es, acotadas y de modo espasmódico, surgidas más de la urgencia de ciertas demandas que de la planificación y la continuidad de un trabajo. Esto que en principio podía leerse como mera consecuencia de la/s dificultad/es de acercar/nos, hoy sea visto agravado por la propia discontinuidad de los ciclos lectivos o las irregularidades de los últimos años académicos.

Sin embargo, hemos recurrido a ciertas herramientas como *las Entrevista Socio Comunitaria y Cultural* y *las Historias Comunitarias*, así como otras encuestas no pautadas como regulares, en las que las preguntas abiertas que les formulamos (y

1 Los objetivos formulados en la presentación del programa fueron: General: promover la inserción al sistema universitario de jóvenes de Comunidades de Pueblos Originarios, garantizando su ingreso, permanencia y egreso. Específicos:1) garantizar el acceso a una educación universitaria de calidad, a través de un sistema de becas integral y de acompañamiento particular; 2) entablar una relación directa, a través del estudiante, con las Comunidades y de esta manera acotar la brecha institucional existente; 3) generar espacios interculturales de diálogo, aprendizaje e intercambio de conocimientos y saberes; 4) diseñar propuestas de trabajos que permita una plena integración y participación en la vida universitaria y 5) planificar y gestionar proyectos propios al programa, de capacitación, extensión e investigación, que permita la reafirmación, revalorización y reconstrucción de los saberes de los Pueblos Originarios.

que de algún modo persiguen respuestas abiertas) van siendo completadas a través de sus experiencias de vida y de los sueños y metas que ellos y ellas se fijan.

De modo general podríamos afirmar que todos manifiestan sentidos de pertenencia y por ello buscan/desean encontrar representaciones simbólicas.

De algún modo se trata de recabar, recaudar o coleccionar relatos, informaciones, que constituyen o conforman rupturas epistemológicas, ontológicas y políticas con el modo hegemónico de vida (o del desarrollo impuesto por la modernidad capitalista) a partir de discursos y prácticas ancestrales que, en la actualidad, son posibles de reconocer y registrar en la/s ciudad/es en las que ellos viven), las cuales ocurren entre el esencialismo, la adaptación y hasta la invisibilización. (Gómez Hernández 2014).

Con relación al segundo objetivo, además de continuar con la organización de talleres en los que prima el acuerdo de privilegiar el diálogo como instancia en la que podemos *aprender juntos*, en los últimos años hemos logrado además reforzar el acompañamiento académico, pedagógico y sociocultural a través de la creación una red de vínculos inter-institucionales e intra- institucionales en pos de resolver problemáticas de aprendizajes (desde comprensión de textos a situaciones pedagógicas más complejas) centrado en la articulación entre la Secretaría Estudiantil de cada unidad académica y la Dirección de Orientación Estudiantil de la UNR a partir del Programa de Tutorías. A toda esta red de esfuerzos colectivos conectados se sumó el año pasado como personal de la Secretaría de Bienestar Estudiantil la colaboración continua de una psicóloga (quien presta colaboración como asesora externa dentro de este Programa y que, ante la demanda de un/a becario/a, asesora y supervisa (desde su formación disciplinar y práctica profesional) algunas problemáticas pertinentes al cursado y/o situación de exámenes.

Un espacio intercultural en el marco hegemónico del saber

Desde 2013 hasta la fecha, el Programa intercultural amplió todos los mecanismos posibles para achicar las brechas, administrativas, económicas, educativas que continúan siendo un obstáculo. Las acciones que llevamos a cabo son, por ejemplo: garantizar la compatibilidad con otras becas nacionales y/o provinciales; una continua articulación con las autoridades del CPI y/o del IPASS quienes firman los avales comunitarios, incrementar el acompañamiento pedagógico educativo con las nuevas estrategias incorporadas recientemente y ya comentadas.

Sin embargo, y a pesar de nuestros esfuerzos, la Universidad como institución termina creando una inclusión precaria porque todavía percibe este espacio meramente desde lo cuantitativo: un determinado número de becarios, un rubro específico dentro del programa general de becas un gasto más. Lamentamos decir que pocos docentes conocen de la existencia del mismo y menos son los que manifiestan un cambio actitudinal frente a ciertas demandas que hemos realizado. En los requerimientos de los cursados y regularizaciones pocos docentes han sido permeables contemplar planteos concretos con relación a “adaptar” su oferta educativa a las particularidades que presentan nuestros becarios. Entendiendo por ellas desde la imposibilidad de contar con ciertos recursos materiales (acceso permanente a internet o a bibliografía) o como la disponibilidad de horarios diversos por las zonas en que viven. Es más, en alguna ocasión tuvimos que enfrentar un total desconocimiento, y el consecuente desprecio, por la trayectoria educativa previa, que como capital cultural propio, presentara uno de nuestros becarios al llegar a las aulas universitarias.

Si quienes forman parte de la universidad, además de no reconocer su/s particularidad/es abiertamente en el marco del estudiantado (en los formularios de inscripción a las carreras de grado es inexistente la pregunta por la autopercepción que nos posibilitaría tener una estadística más acertada y en consonancia una política más adecuada y amplia como respuesta), desconocen las condiciones de vida de nuestras y nuestros jóvenes, hacen que el diseño programático de nuestro espacio se vea constreñido a paliar situaciones que debían ya estar siendo superadas.

Resulta evidente, entonces que a la política de apoyo económico (becas), más las acciones que podemos seguir sosteniendo dentro de la universidad, deben sumársele diagnósticos territoriales y el acompañamiento de otros actores. En ese camino estamos, se han realizado algunas visitas a hogares y venimos insistiendo con la necesidad de reforzar los lazos con ciertos referentes comunitarios para poder paliar estas situaciones: sin embargo si bien en estos tiempos aciagos en los que el abandono de políticas sociales han desmejorado aún más las condiciones sociales históricas de sus familias, la deuda que más nos duele sigue siendo la impermeabilidad a prácticas interculturales de los agentes universitarios. Trabajamos durante años en proyectos de extensión en las escuelas de enseñanza media donde la presencia qom y mocoit en nuestra ciudad era mayoritaria para que esas y esos adolescentes pudiesen dejar de ver la Universidad como un espacio inalcanzable, y se convencieran de que además de ser posible, el acceso a la educación superior era un derecho.

Por ello remarcamos la importancia de la Interculturalidad como un proyecto político democratizador el cual supone el reconocimiento de esa otredad que fue históricamente *“desdibujándose toda consideración de alteridad real y relegándose al olvido (...) frente al imaginario colectivo de un Estado: monolingüe, monocultural homogéneamente blanco como consecuencia de la llegada de inmigrantes europeos en el siglo XIX”* (Gotta, Riso y Tarusselli 2010)

La suma de miradas e interpelaciones de los diferentes espacios de nuestra formación posibilitará que esa/s frontera/s (sociales, culturales, lingüísticas y disciplinarias) conformen espacios porosos a través de los cuáles podamos establecer caminos y lazos que nos posibiliten desandar esos límites. Una de las estrategias ya acordadas es comprender que la herencia cultural de estos jóvenes contiene otros saberes que desde nuestro posicionamiento epistémico es considerado como un saber ambiental (Gotta 2007, 2008, 2009) que nos propone otras experiencias de aprendizajes comunitarios (Gómez Muñoz 2000) y decolonizadores (Gotta 2011, Lander 2010, Maldonado Alvarado 2002) desde los cuales intentamos además de escapar a la *trampa identitaria* (Aguier 2015:156-157), cuando refiere a ese uso *“que hace de la identidad la verdad última de la expresión o de la acción de un individuo o de un colectivo”*.

La identidad es siempre relacional y en ese sobrepasar la trampa identitaria permite prestar una atención contemporánea a los contextos y a los procedimientos (eventualmente metafóricos, miméticos, lúdicos, paródicos o estéticos) de los lenguajes de emancipación de hoy. Estos lenguajes pueden alternarse, y muy rápido en los mismos individuos y en los mismo grupos, constituyéndose en sujetos del habla que buscan conquistar un lugar y con él un reconocimiento, un derecho.

Por eso, así como concebimos la identidad como una construcción relacional, pensamos a la interculturalidad como multidireccional (o al menos bidireccional para comenzar) y nos negamos a sostener con nuestras prácticas esa visión hegemónica de la interculturalidad concebida como unidireccional y pensada siempre desde el

estado hacia los pueblos, como lo sugiere la mayor parte de la legislación y normativas vigentes que postulan que *hay que preservar y reconocer las pautas culturales de los pueblos*.

Como ya lo ha advertido Daniel Mato (2007), el contenido de la idea de interculturalidad ha mutado en las últimas décadas y podemos observar cómo se hace uso de la misma en el marco de los abominables negocios internacionales. En ese marco de reflexión, él se encarga puntualmente de señalar como la educación intercultural es criticada por estar basada en “*preceptos culturalistas hegemónicos*” y por ende encontrarse las más de las veces muy lejos de la realidad.

Palabras finales

Esta ponencia es el intento de resumir algunas cuestiones que se vienen gestando en el marco de nuestro Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos originarios, que en consonancia con nuestra comprensión de la interculturalidad como desafío, es un espacio que involucra como actores protagonistas y destinatarios a la comunidad universitaria toda aunque muchos aun sigan soslayando este espacio que fue creado como una interpelación a la universidad como institución a partir del compromiso que en forma personal he asumido al frente de un equipo para hacer que sus casas de estudios sean algo más que esos *palacios de saber clausurado*, de los que nos habla Spivak, y se conviertan en semilleros fértiles donde se genere una cosecha fructífera de respuestas pluriculturales que puedan paliar los cruentos y desolados tiempos de esta crisis civilizatoria en la que estamos inmersos.

Muchos aun nos siguen evaluando dentro de nuestra universidad, por el número, por cuantos somos, por lo que costamos, ciertamente por ambas cosas somos casi insignificante tanto en lo que implica nuestro costo en pesos dentro de los incalculables e irreproducibles presupuestos así como demográficamente hablando en cantidad de estudiantes que lo integran, pero culturalmente nuestro aporte es más que relevante, es urgente y necesario.

Bibliografía citada

Aguier, M (2015) Zonas de frontera. La antropología frente a la trampa identitaria. Rosario: UNR Editora.

Gómez Hernández, E. (2014). *Decolonizar el desarrollo. Desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Bs As: Espacio editorial.

Gómez Muñoz, M (2000) “Saber indígena y medio ambiente: experiencias de aprendizaje comunitario”; en E Leff *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI, pp.252-291

Gotta, C (2007) “Saber, Memoria y Re- existencia de los pueblos originarios”, *Tesis de Especialización en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable*. Mimeo. CTERA-UNComa

Gotta, C (2008) “Saber Indígena y saber ambiental: repensando saberes, creencias y territorialidades”, en: *Vorágine-Versión Etnohistórica* 4, ENAH, México DF, pp.46-53

Gotta, C. (2009a) Fundamentación de la Cátedra Libre: “Saberes, Creencias y Luchas de los Pueblos Originarios. Mimeo

Gotta, C (2009b) “Reproducción de la vida material, creencias y naturaleza. El saber de los pueblos indígenas como saber ambiental”, en: *XII Jornadas Interescuelas de Historia*, UNComa, Bariloche

Gotta, C: Risso, J.L y M. V. Taruselli (2010) "Repensar el Bicentenario de la marginación: ciudadanía y pueblos indígenas", en: *Pilquen Nº12*, Viedma.

Gotta, C A. (2011) "Multiculturalismo, diversidad, colonialidad", en: *Memorias III simposio Internacional Horizontes Humanos*. Manizales (Colombia) 2011, pp.105-114.

Lander, E (2000) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos.", en: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Bs As:CLACSO., pp.11-40

Maldonado Alvarado, B (2002) *Los indios en las aulas*. México:INAH

Mato, D. (2007) "Interculturalidad y educación superior: Diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas", en *Nómadas 27*, pp 62-73.

Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales: del Otro al Nosotros.*

Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales

Beatriz Gualdieri-María José Vazquez
Universidad Nacional de Luján
intercultural.unlu@gmail.com

Resumen

Presentaremos una retrospectiva de una experiencia de interacción intercultural que está en la base de aprendizajes desde donde hemos ido produciendo, en el ámbito de nuestras funciones en la universidad, estrategias, reflexiones, conceptualizaciones etc. que hoy se plasman en una propuesta pedagógica intercultural amplia y desfocalizada.

Esta retrospectiva de acciones junto a miembros de pueblos originarios se inicia en el 2001, con la apertura, desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, UNLu, de espacios integrados y dialécticos de extensión, docencia e investigación, donde la extensión constituye la base de las actividades, surgidas desde las necesidades y reclamos de las comunidades. Así, nuestras acciones se originan directamente de las demandas recibidas en diferentes instancias, encauzando la propia experiencia de varias décadas de las responsables del Área.

Los espacios organizados habilitaron una reflexión teórico- metodológica, que implicó la integración de las prácticas con las discusiones conceptuales en el campo de la educación intercultural. Consistió en una constante revisión de parámetros, siempre históricos, sociales, producción de una sociedad en un tiempo y un lugar. El diálogo intercultural nos permitió visibilizar, en nuestras prácticas y discursos, el carácter histórico, no esencial, cultural, ideológico de los parámetros que nos configuran explicitando la naturaleza contingente, cambiante y azarosa de los mismos; entender que son resultado de procesos de negociaciones y luchas de los sujetos. Este es el proceso de resolución de problemas, investigación y aprendizaje que queremos compartir y analizar como experiencias de colaboración intercultural.

1-Retrospectiva

Nos proponemos mostrar los movimientos epistemológicos y metodológicos que nos han ido atravesando a lo largo de casi dos décadas de interacción y trabajo conjunto con diversos grupos indígenas, en espacios y tiempos también diversos. Nos

* Utilizamos las formas gramaticales masculinas como "neutro" para referirnos a personas de todos los géneros, salvo mención específica en contra.

centraremos en los aprendizajes que hoy se materializan en una propuesta pedagógica intercultural en la que nos hemos desplazado del foco en "el otro" para llegar a un "nosotros", sujeto de una propuesta pedagógica intercultural amplia y desfocalizada.

El Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), del Depto. de Educación, Universidad Nacional de Luján, fue creada en 1999 como respuesta a la necesidad de abrir un espacio institucional desde donde pensar y actuar la educación considerando las especificidades que se plantean, para la práctica docente, el currículo y las políticas educativas, en contextos donde coexisten conflictivamente la escuela y los Pueblos Originarios.¹ Desde sus inicios, se concibió como un proyecto integrado y dialéctico de extensión, docencia e investigación, trayectoria que en el recorrido se fue afianzando.²

Las acciones de AEIEA comienzan a tomar cuerpo en el marco de un contexto de crisis y movilización social que evidenciaba la fractura de modelos, conceptos y categorías para el pensamiento y la intervención social.

En 2001, en ocasión de la implementación del Censo Nacional de Población, que por primera vez incluía la variable identitaria indígena, la Mesa de Pueblos Originarios, constituida por indígenas de diversas regiones del país, ocupa el edificio del INAI exigiendo cumplimiento de acuerdos sobre la implementación del censo³. La coyuntura determina en ese momento la articulación con la lucha de CTERA, también opuesta al Censo,⁴ iniciando un espacio común de acciones y reflexiones. Como parte de ese diálogo en la lucha, la Mesa demanda a la confederación la necesidad de organizar acciones para visibilizar la presencia y reivindicaciones de los pueblos indígenas y la necesidad de actuar en el marco educativo. El AEIEA se incorpora al espacio aportando la experiencia y perspectiva de la educación superior. Con este propósito, se inicia un proceso de planificación e implementación, entre los tres actores, de diversas actividades. Así, la historia ininterrumpida del AEIEA comienza a configurarse hacia el 2001, a partir de vínculos que permitieron la intervención directa en la educación, en respuesta a demandas que venían siendo expresadas reiteradamente desde todo el país por grupos tanto docentes como indígenas.

Este espacio colectivo de docentes, indígenas y universidad, entre 2001 y 2006 se aboca a realizar una apertura a la visibilización de los pueblos y la reflexión sobre las conflictivas relaciones entre indígenas y escuelas mediante la organización de Jornadas provinciales, regionales y locales⁵. La Mesa de Trabajo de los Pueblos

1 Su objetivo general es la generación de espacios sistemáticos para el desarrollo de redes que trabajen propuestas alternativas posibles y contrahegemónicas en educación, considerando las diversas identidades socioculturales.

2 Una memoria detallada de las acciones y producciones del Área se puede encontrar en: <http://www.intercultural.unlu.edu.ar>

3 Ver p.e. <http://www.diariojudicial.com/nota/41483>

4 Ver p.e. <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-11/01-11-08/pag03.htm>

5 En localidades de la provincia de Buenos Aires (Avellaneda, La Matanza, Tigre, Junín, Quilmes, Florencio Varela, San Miguel, Mar del Plata, Ramallo, Chivilcoy, Carmen de Patagones, Saladillo), Ciudad de Buenos Aires, Comarca Andina y Bariloche (Río Negro), y Tilcara (Jujuy).

Originarios, así como otras agrupaciones indígenas, constituyeron actores medulares en estos espacios de encuentro e interacción entre docentes, estudiantes e indígenas. Interesa especialmente aquí mencionar el “1er. Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela”, que se realizó en la sede central de la UNLu (septiembre, 2003) congregando a más de un millar de personas procedentes de todo el país y de países hermanos.⁶ Este Encuentro permitió una inicial sistematización sobre la realidad educativa nacional en contextos indígenas y las necesidades de espacios de intercambio y reflexión.

Producto de las actividades mencionadas, surgieron demandas desde diferentes lugares del país que nos plantearon el desafío de encarar el diseño de espacios sistemáticos de “formación”⁷, que concretamos con la implementación, entre 2004 y 2011, de cursos de extensión semipresenciales⁸ destinados a docentes, indígenas, estudiantes, profesionales, etc. de diferentes regiones del país.⁹

A partir de 2012 nuestra intervención se concentró prioritariamente en el territorio bonaerense (provincia y CABA), con la conformación de la Cátedra Abierta Intercultural (CAI), que entendemos como un espacio de formación interdisciplinaria y comunitaria tendiente a la articulación de saberes y prácticas generados desde los conocimientos y experiencias de diversos sujetos sociales.¹⁰

La focalización en esta región se vincula con la creciente articulación de la intervención vía extensión con nuestro trabajo de docencia en varias asignaturas sobre la temática de la “interculturalidad” para estudiantes de distintas carreras.¹¹ Así, los participantes de los cursos de extensión presenciales¹², que frecuentemente incluyen integrantes de Pueblos Originarios, confluyen en un mismo espacio pedagógico con los estudiantes de las carreras, como estrategia que permite enriquecer el espacio con diversidad de miradas, experiencias y pensamientos.¹³

6 Ver <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2011/03/26/los-pueblos-originarios-y-la-escuela-2003/>

7 “Los movimientos epistemológicos y metodológicos que nos vienen atravesando nos llevan a revisar críticamente la idea de “formación”, que en educación sigue estando muy atada a la concepción de “dar forma” a un único sujeto social, el ciudadano del Estado Moderno, deshistorizado y atravesado por las escisiones entre el pensar, el hacer y el sentir.” (Gualdieri y Vázquez, 2017).

8 Ver, por ejemplo: B.Gualdieri, M.J.Vázquez y M.Tomé. 2008; B.Gualdieri. 2011.

9 Un total de 18 cursos con sedes en CABA, Los Toldos (BA), Formosa, Fiske Menuco (RN) y Neuquén, organizados en espacios presenciales de encuentro en las sedes y espacios autónomos locales en modalidad Círculo de Reflexión. En este proceso 132 participantes (de un total de 550) se autoidentificaron como indígena o “descendiente”, de 11 Pueblos Originarios diferentes: aymara, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, mapuche, mocoví, pilagá, quechua, tehuelche, toba-qom, wichi.

10 Ver B.Gualdieri y M.J.Vázquez. 2016a.

11 Lic. de Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, y Prof. de Enseñanza Media de Adultos-PEMA, de la UNLu.

12 Ver <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/12>

13 Ver B.Gualdieri y M.J.Vázquez. 2016b.

2-Reflexiones y aprendizajes

Queremos compartir y analizar, como experiencia de colaboración intercultural, algunas reflexiones y aprendizajes resultantes de este proceso de cambios y continuidades, semejanzas y diferencias, conflictos, debates, tensiones y disputas.

El momento particular de la historia que marcó nuestro caminar, en ese espacio inicial colectivo y heterogéneo (Mesa de Trabajo, CTERA, UNLu), tuvo un punto de partida, “conocer-nos”, a través de nuestras historias, lenguas, culturas, saberes, prácticas, reconstruyendo memorias y territorios.¹⁴ Reunidos¹⁵ desde una necesidad común, “pensar la educación intercultural”, se fue construyendo un mutuo reconocimiento que abrió espacios a los debates que circulaban, y tuvo como eje la necesidad de intervenir en una formación que, desde la organización del estado-nación, viene construyendo subjetividades que obstaculizan la visibilización de las poblaciones indígenas en Argentina.

Esta dinámica de conocimiento desde el conjunto de nuestras facultades (incluyendo emocionalidad, intuición, prefiguraciones imaginativas, etc.), amplió la mirada de todos. El espacio se abrió a la diversidad de contextos y sus complejidades (desde dimensiones económicas, sociopolíticas, culturales, lingüísticas, ambientales, etc.) propias de quienes participábamos. De este modo fuimos mapeando las realidades que atravesaba la educación intercultural en nuestros territorios. Asimismo, fuimos quebrando generalizaciones y categorizaciones que homogenizan, constructos del pensamiento occidental¹⁶ que invisibilizan las diversidades inherentes a las realidades de los sujetos. Las jornadas y encuentros antes mencionados fueron medulares en estos quiebres y construcciones.

Este proceso se asienta en el diálogo y la problematización con “lo diferente”, puesto que lo ya naturalizado o “dado” nos limita en la escucha y la co-construcción. El diálogo inicial con los Pueblos Originarios nos introdujo en una interpelación de nuestros parámetros académicos y culturales en dirección a lo que Boaventura de Souza llama “epistemología del sur”. A través de la pregunta el diálogo al que nos referimos se convierte en movimiento, acción, transformación, de los sujetos que participamos del mismo. Cuando hablamos de diálogo nos referimos a un espacio de

14 Sin restringir el acto de conocer a las funciones cognitivas propias del entendimiento analítico.

15 Sujetos de diversos espacios (Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe, Tucumán, Ciudad Autónoma de Buenos Aires), integrantes de distintas identidades (aymara, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, mapuche, mocoví, pilagá, quechua, tehuelche, toba-qom, wichi, “criollo”, etc.), con diferentes recorridos educativos (Primario, Secundario, Terciario; maestro de grado, maestro bilingüe, MEMA, ADA, profesor) y diversas ocupaciones (agente sanitario, albañil, comerciante, desocupado, director/vicedirector, docente, documentalista, empleada doméstica, empleado público, enfermera, estudiante, gremialista, guía de turismo, líder comunitario, orientador indígena, tapicero, trabajador social, delegado sindical CTERA, tutor intercultural).

16 Ver B. Gualdieri y M.J.Vázquez. 2018.

interacción donde podemos tener acuerdos, desacuerdos o diferentes puntos de vista sobre un tema o problema, donde nadie aspira a la verdad absoluta.¹⁷

Esta interpelación nos llevó a trabajar la desnaturalización, de categorías y parámetros, partiendo de la historización para reparar en su construcción, como el trabajo con las etimologías que recobra la importancia del lenguaje en la construcción de realidad. Se trata de un trabajo de de-construcción social, ideológica y cultural, tendiente a abrir paso a nuevas concepciones que permitan comprender “la realidad”.

Construimos así un enfoque pedagógico-didáctico sustentado en la revisión y de-construcción de posturas intelectuales y experiencias acumuladas, mediante lecturas problematizadoras que permiten pensar desde tiempos y espacios cotidianos, desde la historicidad de los sujetos, diversos y heterogéneos. No desde “verdades” absolutas, todavía vigentes en la ciencia positivista, sino productos históricos conformados en tiempos y espacios específicos.

Otros pilares del pensamiento occidental con los que nos enfrentamos son las externalidades y las disociaciones en la construcción de conocimientos, que consideramos no son externos a los sujetos. En tal sentido, entendemos que nos encontramos frente a la tensión entre conocimientos restringidos a objetos y conocimientos contruidos desde una necesidad de sentido. En nuestro proceso, buscamos despegarnos de la óptica de análisis centrada en la relación sujeto-objeto, que nos puede llevar a la idea de objetividad como externa, “... sin incorporar al sujeto, la dimensión existencial del conocimiento que implica a la realidad no como objeto, sino como contorno, esto es, como lo historizable que permite al sujeto ampliar su subjetividad” (Zemelman, 2005:84).

Las externalidades y disociaciones que mencionamos, así como la lógica taxonómica que fragmenta y cristaliza la mirada, nos distancia de las prácticas académicas tradicionales que separan nuestras funciones de docencia, investigación y extensión. La investigación, entendida como producción de nuevos conocimientos, está en la acción y el movimiento desde nuestro sentir-pensar, en la superación de la dicotomía teoría-práctica, articulando miradas en un aprender haciendo colectivo; como dicen los hermanos aymaras *Yatiquña yatiyawi* (aprender-aprendiendo comunitariamente). Partiendo de las preguntas y problemas que van tomando cuerpo en la acción y que encuentran algunas respuestas y nuevas preguntas, concebimos a la investigación más como un proceso espiralado de movimientos y continuidades que como un proyecto lineal y cerrado.

Sujetos y experiencias en el pensar-sentir-hacer se ponen en juego continuamente; trayendo-nos en esa acción se constituye el Nosotros. Las múltiples miradas aportan diversas dimensiones de la realidad construida en cada tiempo y espacio. En tal sentido hoy las problemáticas, las reflexiones y propuestas exceden a un único grupo - los Pueblos Originarios, esos “Otros” que nos interpelaban inicialmente

17 Ver B.Gualdieri y M.J.Vazquez. 2011.

– para abarcar a distintos sujetos sociales afectados por la organización social de la diversidad desde la hegemonía.

El contexto de crisis y movilización social que generó este recorrido, con su fractura de modelos, conceptos y categorías para el pensamiento y la intervención social, continúa vigente casi dos décadas después. Creemos pertinente continuar profundizando en la reflexión sobre el modelo de producción de conocimiento en boga para conocer y re-conocer puntos de inflexión en términos epistémicos, metodológicos y temáticos en el campo de la investigación y acción educativas y pedagógicas interculturales.

Referencias bibliográficas

Gualdieri, B. 2011. "Una propuesta educativa de formación en la interculturalidad", en: A. Ameigeiras, H. Biagini y D.V. Picotti C. (comps.), *En el Bicentenario, el protagonismo de nuestros pueblos. XI Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur* (Col. Humanidades y Artes, Serie Historia), Remedios de Escalada, Argentina, Universidad Nacional de Lanús, pp.191-200

Gualdieri, B. y M.J.Vázquez 2011. "El "diálogo" de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica". En: E.Loncon Antileo y A.C.Hecht (comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina* y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile-Fundación Equitas (pp.32-45).

Gualdieri, B. y M.J.Vázquez. 2016a. "Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos." En: D. Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Red ESIAL, EDUNTREF. pp. 315-333.

Gualdieri, B. y M.J.Vázquez 2016b. "Con el sujeto en el centro: una experiencia de docencia-extensión" Presentada en el en las V Jornadas de Extensión del Mercosur, 19 y 20 de mayo de 2016, en la ciudad de Tandil (BA). Disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2016/05/24/el-sujeto-en-el-centro/>

Gualdieri, B. y M.J.Vázquez. 2017. "¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada". *Boletín de Antropología y Educación*. Año 8, Nro. 11, pp. 33-36. Disponible en: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/04_bae_n11.pdf

Gualdieri, B. y M.J.Vázquez. 2018. "Reflexiones para una interculturalidad situada". *Polifonías. Revista de educación*, Nro.12 (en prensa).

Gualdieri, B.; M.J.Vázquez y M.Tomé. 2008. "Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina)", en: D.Mato (coord.), *Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Venezuela, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, pp.93-104.

Zemelman, H. 2005. *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos Editorial.

Experiencias de construcción curricular desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria con docentes guaraníes del norte argentino

Silvia Hirsch
Instituto de Altos Estudios Sociales
Universidad Nacional de San Martín
Silviahirsch5@gmail.com

Resumen

Desde hace dos décadas un equipo interdisciplinario formado por pedagogas, educadoras, profesoras universitarias y docentes indígenas colaboran en la construcción de la educación intercultural bilingüe en escuelas con población guaraní del norte argentino. Este equipo ha colaborado con la elaboración de materiales didácticos para uso en las escuelas y ha fomentado la reflexión crítica sobre los procesos educativos inclusivos e interculturales. Más aún, se desarrollaron experiencias de investigación llevadas a cabo por los docentes indígenas que culminaron en publicaciones para ser usadas en las escuelas. A partir del año 2011 se crean en la provincia de Salta varios Profesorados en Educación Primaria con orientación en EIB, estos profesorados permiten la profesionalización de los docentes que previamente trabajaban como auxiliares bilingües, y conlleva al ingreso de jóvenes guaraníes a la educación superior. La finalización de su formación en el profesorado generó nuevas oportunidades de inserción laboral y los docentes guaraníes comenzaron a trabajar en escuelas con niños indígenas y no indígenas, como maestros de grado. El objetivo de esta ponencia es examinar las experiencias de colaboración entre el equipo interdisciplinario que generó espacios de formación, diálogo, investigación y reflexión, los docentes indígenas graduados y los que están en formación. Asimismo se analizará el desarrollo de un currículo intercultural que fue requerido por los docentes con el objetivo de implementar contenidos específicos en el espacio áulico.

Introducción

En las escuelas de comunidades guaraníes y chané del norte argentino hace ya tres décadas que se viene implementando la educación intercultural bilingüe con diversos modos y grados de participación de docentes indígenas y no indígenas. En particular en los últimos 20 años, la presencia de equipos interdisciplinarios universitarios, directivos de las escuelas, docentes con el apoyo de ONGs y Ministerio de Educación han desarrollando diversas experiencias y proyectos de educación intercultural bilingüe. Estos proyectos incluyen: el desarrollo de talleres, jornadas de debate, capacitación, investigación, diseño y armado de materiales didácticos y elaboración de una currícula guaraní. Esta colaboración y participación entre diversos actores surge de la demanda de los docentes indígenas por recibir capacitación y herramientas pedagógicas para su desempeño en el aula.

Cabe destacar que en la comunidad guaraní de Yacuy y la comunidad chané de Tuyunti, donde hay un mantenimiento de la lengua en los niños, los docentes indígenas insistieron en la necesidad de recibir mayor formación como así también materiales que facilitaran la enseñanza en el espacio áulico.

A partir del año 2011 se crean en la provincia de Salta varios Profesorados en Educación Primaria con orientación en EIB, estos profesorados permiten la profesionalización de los docentes que previamente trabajaban como auxiliares bilingües, y conlleva al ingreso de jóvenes guaraníes a la educación superior.

La finalización de su formación en el profesorado generó nuevas oportunidades de inserción laboral y los docentes guaraníes comenzaron a trabajar en escuelas con niños indígenas y no indígenas, como maestros de grado. En suma se observa un creciente ingreso a la educación superior, un proceso de profesionalización y una articulación con diversos actores involucrados en la educación en contextos de diversidad étnica.

El objetivo de esta ponencia es examinar las experiencias de colaboración entre el equipo interdisciplinario que generó espacios de formación, diálogo, investigación y reflexión, los docentes indígenas graduados y los que están en formación. Asimismo se analizará el desarrollo de un currículo intercultural que fue requerido por los docentes con el objetivo de implementar contenidos específicos en el espacio áulico y que también es el resultado de una práctica interdisciplinaria colaborativa.

Contexto social

Los guaraníes y chané se encuentran ubicados en el norte de la provincia de Salta, en el departamento San Martín, en comunidades periurbanas y rurales a lo largo de la ruta Nacional 34, o próxima a ella. Todas las comunidades cuentan con una escuela primaria, y algunas de ellas con una escuela secundaria, o un BSPA (Bachillerato Salteño para Adultos). La presencia de estas escuelas secundarias ha facilitado el proceso de finalización de la secundaria y ha motivado el ingreso a diversos Profesorados en las ciudades aledañas (Tartagal, Aguaray, Mosconi, Salvador Mazza) y en algunos casos a la sede de la Universidad Nacional de Salta en Tartagal. De modo que en la última década se ha fortalecido el proceso de profesionalización docente y el acceso a la educación superior en un contexto de dificultades económicas y sociales.

Los nueve profesorados en primaria con modalidad en Educación Intercultural Bilingüe (Profesorado para la enseñanza primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe) creados en la provincia de Salta, a partir del año 2011, son algunos ejemplos de un cambio en la oferta educativa y el mayor acceso a la educación superior para las comunidades indígenas de la zona.

Cabe indicar que la escolaridad en zonas indígenas constituyó históricamente un proceso de construcción de ciudadanía, pero además “ la educación escolar constituyó un proyecto y un proceso civilizatorio, una transformación profunda que erradicó el uso de lenguas indígenas, prácticas culturales y cosmovisión. Este proceso civilizatorio sigue siendo parte de la educación escolar que reciben niños indígenas dentro y fuera de sus comunidades, si bien la educación intercultural bilingüe intenta generar una visión y práctica alterna en torno a la diversidad cultural y lingüística” (Hirsch en prensa). En este contexto el ingreso a una educación superior con perspectiva intercultural constituye un cambio en las relaciones interétnicas marcadas por la fricción y la exclusión.

Diálogos interculturales e investigación participativa

En 1987 se incorpora la figura del auxiliar bilingüe en las escuelas con población indígena de la provincia de Salta, a partir de este momento y de los cambios en las normativas legales y la participación de los pueblos indígenas en las demandas por sus derechos, cobra mayor importancia la presencia y la función del auxiliar bilingües indígenas en las escuelas. Sin embargo, cabe señalar que inicialmente el rol del auxiliar bilingüe no estaba adecuadamente definido, en una primera etapa se desenvolvía como traductor del docente no indígena , o bien desempeñaba tareas de maestranza, según cada escuela.

El rol de auxiliar bilingüe como traductor se debía a la falta de preparación académica y pedagógica y de un proyecto institucional tanto del establecimiento educativo como del ministerio de educación provincial. En esta etapa debía “abocarse a remediar las dificultades que planteaban la deserción, la repitencia y la falta de comprensión del castellano de los niños a fin de completar los requisitos del currículo oficial (Hirsch y Serrudo 2016:192). Es a partir de la década de 1990 que comienza un período de actividades de capacitación, proyectos de becas, asesoramiento y vinculación interinstitucional con un amplio grupo de instituciones que incluye: ENDEPA: Equipo Nacional de Pastoral Aborigen, la ong, ADE, Asociación para el Desarrollo, APG: Asamblea del Pueblo Guaraní, TEKO guaraní de Bolivia, Universidad Nacional de Salta, sede Tartagal, el Ministerio de Educación provincial y nacional, y mi participación como antropóloga. Cabe destacar en esta etapa el aporte de una ONG de Bolivia abocada a la educación “Teko guaraní” y de la Asamblea del Pueblo Guaraní, una organización de los guaraníes de Bolivia que enviaron especialistas indígenas y no-indígenas en lengua y cultura a impartir talleres en la comunidad de Yacuy. El vínculo con este colectivo diverso de instituciones y personas capacitadas en un enfoque intercultural a la educación fortaleció no solo las relaciones transnacionales con intelectuales y organizaciones indígenas, pero también generó un campo de interlocución más simétrico con instituciones y profesionales de la educación y de otras disciplinas. Este período sumado a las reformas legislativas en derechos de los pueblos indígenas otorgó un mayor ímpetu y aceptación de la figura del auxiliar bilingüe en la escuela.

Cabe destacar en el entramado de relaciones institucionales el vínculo establecido con el equipo de investigadoras y docentes del CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino) de la sede Regional de la Universidad Nacional de Salta en Tartagal, con el acompañamiento de la docente y directora de la escuela de la comunidad de Yacuy, María Luisa Jalil. A partir de este vínculo sostenido por dos décadas se desarrollaron diversos proyectos de investigación, capacitación y elaboración de materiales. Los más destacados son: la elaboración de un libro de relatos realizado en 1998 con el apoyo de la UNSA, por un equipo de guaraníes junto con la docente María Luisa Jalil realizan titulado "El abuelo nos cuenta- *Ramui imiari*" (UNSA 1998/9). La realización de este libro marcó el comienzo de una colaboración muy estrecha y transformadora, dado que el equipo compuesto por auxiliares bilingües y jóvenes estudiantes de la comunidad, llevaron a cabo investigación en su propia comunidad, y el registro de relatos y cuentos. Esto implicó aprender a investigar, transcribir y traducir textos y elaborar un libro.

El proyecto generó entusiasmo y compromiso y unos años más tarde con auspicio de la Fundación YPF que brindó financiamiento para talleres de capacitación e investigación, se elabora un libro titulado "*Todos juntos vamos por el camino nuevo.*" (publicado con fondos del proyecto de la Fundación YPF) Este libro compuesto por una sección en castellano y otra en guaraní, incluye la historia de la comunidad, relatos, y aspectos de la cultura como así también fotografías y dibujos de los niños de la escuela. El texto fue elaborado con el objetivo de ser utilizado en el espacio áulico y para también rescatar la historia de la comunidad, y los aspectos más sobresalientes de la vida social y comunitaria. La producción de estos dos textos implicó un proceso de investigación, es decir que los jóvenes guaraníes comenzaron a acercarse a las familias de la comunidad, no sólo como miembros de la comunidad y de la escuela, pero como investigadores de su propia cultura, y en esta tarea realizaron entrevistas, seleccionaron textos, aprendieron colectivamente a transcribir y traducir los materiales recabados. El equipo de jóvenes guaraníes recibió asesoramiento y apoyo de educadores y pedagogas de la escuela de la comunidad de Yacuy y de la Facultad de Humanidades de la UNSA sede Tartagal.

En el año 2014 como parte de la producción de materiales para pueblos originarios de la Modalidad en Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación, elaboré junto a una docente chané y directora de escuela de Tuyunti, Catalina Huenau, y el docente guaraní Marcelo Soria de Yacuy, un fascículo titulado "*Pueblos guaraní, chané y tapiete. Construyendo el ñande reko para el futuro.*" Este fascículo fue co-escrito y pensando entre los tres, trabajamos juntos en el diseño, los contenidos y en como presentar de forma sintética y accesible el material para ser utilizado por docentes en escuelas primarias, secundarias y terciarias. Esta colaboración no constituyó una co-teorización como indica Rappaport de su experiencia en el Cauca de Colombia con los nasa, pero si la construcción de una arena intercultural de diálogo de conocimientos, de cuestionamiento de la interpretación y

sistematización de los datos etnográficos y de como son analizados y jerarquizados por la antropóloga.

El paso de ser auxiliares bilingües a investigadores de su propia comunidad constituyó un cambio en su subjetividad, en su manera de percibir su rol en la comunidad y en la escuela y en su relación con la implementación de la educación intercultural bilingüe. Estas experiencias, sumadas a los talleres y encuentros ya mencionados con sus pares de Bolivia, con ongs y otros profesionales, potenció la necesidad de profesionalizarse e ingresar al profesorado en educación primaria. De modo que a partir del año 2011 cuando se inaugura el Profesorado en Educación Primera con modalidad en EIB en la ciudad de Tartagal, ingresa este grupo de jóvenes guaraníes que estaban trabajando como auxiliares bilingües en sus comunidades y muchos de los cuales habían participado en los proyectos antes mencionados. El acceso a la educación superior va a reposicionar a los jóvenes guaraníes en cuanto a su inserción laboral en las escuelas de la zona. De modo que al graduarse de la formación docente se incorporaron como docentes de grado en las escuelas pero con experiencia docente previa y en el marco de relaciones un poco más simétricas con docentes y directivos no indígenas.

Desarrollo de un currículo guaraní: participación interinstitucional

A medida que los auxiliares fueron capacitándose tanto en el instituto de formación docente como a través de su participación en cursos y jornadas de capacitación, en la elaboración de materiales didácticos, surgió la demanda de un currículo adecuado a las necesidades de los niños guaraníes (Jalil, Soria, Bonillo y Quiroga 2016). El desarrollo de los contenidos y organización del currículo constituyó una instancia de diálogo, reflexión, debate entre equipos y actores diversos. De modo que participaron los docentes de la escuela, en algunos casos indígenas y no indígenas, el equipo de la UNSA, María Luisa Jalil como parte de la gestión de la escuela, y en varias oportunidades yo misma desarrollé talleres y jornadas de aporte a la construcción del currículo, a partir de muchos años de experiencia en investigación en la comunidad.

A partir del 2008 el grupo de docentes bilingües que trabaja en el currículo lo denomina *Ñande Reko* “*Ñande* significa “nosotros”, “nuestro” y *reko* deriva de la palabra *teko* cuya traducción es costumbre, modo de vivir. El diccionario etimológico y etnográfico guaraní escrito por dos guaraníes de Bolivia define *ñande reko* como “nuestra cultura, nuestra forma de ser (Ortiz y Caurey 2011: 262). Cuando los guaraníes se refieren a sus prácticas culturales, a su forma de estar en el mundo, utilizan la expresión *ñande reko*. Utilizar la expresión *ñande reko* como un término para un diseño curricular indígena constituye una metáfora descolonizadora, una acción emancipadora frente al currículo oficial que durante décadas invisibilizó la presencia indígena en el país. El *ñande reko* en este contexto involucra un registro, transmisión y valorización de los

conocimientos transmitidos en la comunidad, y visibilizados en el espacio áulico (Hirsch y Jalil 2017).

Las relaciones entre docentes indígenas y equipos de colaboración externos se construyeron sobre la base del intercambio y el diálogo. Las reuniones se llevaban a cabo en la escuela, la sede de la universidad, las casas de los docentes o de miembros del equipo de apoyo. Las conversaciones iban del castellano al guaraní, se consensuaban los temas a discutir en talleres y encuentros y los contenidos a desarrollar en el currículum y la forma de impartirlo en clase. Ayudé a organizar y participé en reuniones en las cuales se discutía como se estaba desarrollando la EIB en las escuelas donde se desempeñaban los docentes indígenas, como se desenvolvían sus vínculos con el estudiantado, el equipo docente y directivo, y las familias. Como así también se discutían los cambios a nivel de las políticas educativas provinciales y nacionales en cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe. De modo que estos encuentros propiciaban ámbitos de reflexión crítica en cuanto al ejercicio de la docencia en el marco de la interculturalidad, pero también ponían de manifiesto la necesidad expresada por los docentes de dar continuidad al apoyo y al intercambio generado por el equipo universitario.

Conclusión

Rappaport y Ramos Pacho (2005:44) indican que la interculturalidad “presupone una ligazón directa entre la educación y el cambio social, sugiriendo que la escuela presenta un escenario crítico en el que la autoestima cultural y la creación de relaciones étnicas no –jerárquicas fortalece los cimientos para la construcción de la democracia más allá del aula.” La construcción del currículum *ñande reko* implicó para los docentes guaraníes la construcción de un recurso identitario de empoderamiento, en el cual se deja de lado la traducción lingüística y cultural para fortalecer el papel del docente indígena en el aula, la elección de contenidos a desarrollar, que han sido previamente consensuados y elaborados con sus pares y con el equipo de apoyo. Asimismo, la elaboración de este currículum reposicionó a los docentes frente a la comunidad, los docentes de grado y la gestión de la escuela, dado que puso de manifiesto la importancia de visibilizar la lengua y cultura guaraní en la escuela. Además el desarrollo del currículum *ñande reko*, no sólo fomentó la participación interinstitucional y colaborativa entre universidad, ongs y escuelas, pero también se sustentó en la presencia de la comunidad a partir de la invitación para que las familias y en particular los ancianos se acerquen a la escuela a compartir sus saberes. “Contar con un currículum propio de la cultura guaraní ofrece a los docentes guaraníes mejores condiciones de acordar y negociar con el docente de grado su participación en el aula. Este empoderamiento los aleja de la traducción, y del apoyo a los docentes, incluso de la noción de “pareja educativa o pedagógica” para adquirir autonomía en el desempeño con los grupos de alumnos” (Hirsch y Jalil 2017:110).

Por último, las experiencias de investigación y producción de materiales a las cuales me he referido brevemente, la elaboración de un currículo guaraní propio, y sus implicancias, son solo el comienzo de un proceso que apela a establecer relaciones más simétricas y equitativas, que propone el desarrollo de una práctica intercultural en el ámbito educativo, y a generar la descolonización de saberes y lenguas en el marco de una construcción de ciudadanía democrática.

Bibliografía

Hirsch, Silvia

En prensa Mujeres indígenas y profesionalización docente: entramados de la interculturalidad y la interseccionalidad. En, Ana Dominguez Mon y Claudia Lozano, Profesionalización de las mujeres en el campo de la educación y la salud en Argentina y en Alemania. Editorial Iberoamericana-Vervuert, Alemania, en prensa HIRSCH, Silvia, JALIL María Luisa.

2017 Formación docente, curriculum y practicas interculturales en una comunidad guaraní del norte argentino. *Cuadernos del Insitutos Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 27 (1) 101-116.

HIRSCH, S., HUENUAN, Catalian, SORIA, Marcelo.

2016 Pueblos guaraní, chané y tapiete. Construyendo el ñande reko para el futuro. Fascículo 2. Pueblos Indígenas en la Argentina. Historia, cultural, lengua y educación. Ministerio de Educación, Buenos Aires

JALIL, M. L., SORIA, M., BONILLA, M. B., QUIROGA, A.

2015. "Buscando la tierra sin Mal. Un camino de ensayos y apropiaciones en la gestión de la EIB. *Novedades educativas*. vol. N°. P56-69

ORTIZ, E. y CAUREY, E.

2011. Diccionario etimológico y etnográfico de la lengua guaraní hablada en Bolivia. Plural editores, La Paz.

RAPPAPORT, J.

2007 Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombia de Antropología*, Vol. 43. Pp 197-229.

RAPPAPORT, J y ABELARDO RAMOS, PACHO.

2005. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena académico. *Historia Critica* (29): 39-62.

Conocer para ejercer. Formación de Promotores Jurídicos Indígenas en Comunidades Indígenas Mapuche en la Patagonia Argentina.

Sonia Liliana Ivanoff

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

soniaivanoff2@hotmail.com

María Verónica Miranda

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

mariavemiranda@gmail.com

Daniel Leonidas Loncon

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

danielloncon@yahoo.com.ar

Resumen

En el sur de Argentina, la falta de acceso a la justicia de las comunidades indígenas, en lo referente al conocimiento y defensa de sus derechos territoriales, constituye un marco de permanentes violaciones de tales derechos así como la vulneración de otros derechos como la alimentación, vivienda digna, salud, educación, desarrollo cultural, identidad, etc.

La imposibilidad por parte de las comunidades de acceder a la justicia para la defensa o reclamo de sus derechos territoriales está ligada a la imposibilidad real de sus miembros de enfrentar los obstáculos que presentan los complejos trámites administrativos y judiciales. La lentitud y burocracia de éstos, torna difícil el trabajo de los operadores de justicia y hace intransitable su camino para quienes no estén mínimamente capacitados para ello.

Por medio del Curso de Promotores Jurídicos indígenas se capacita, a través del protagonismo y la participación, a los propios actores involucrados, integrantes de las comunidades del Pueblo Mapuche-Tehuelche.

Mediante la capacitación se brindan herramientas técnicas para el conocimiento de la existencia, naturaleza y alcance de los derechos indígenas, como así también en la forma de llevar adelante los reclamos jurídicos y administrativos necesarios para viabilizar la reivindicación y defensa de los derechos.

De esta manera se fortalecen las comunidades y organizaciones indígenas mediante el intercambio de experiencias, el análisis de casos problemáticos, charlas con referentes de instituciones estatales como el Ministerio de la Defensa Pública y el Poder Judicial, el acompañamiento a las comunidades que atraviesan conflictos territoriales, etc.

A su vez, el Curso se constituye en un espacio de encuentro donde los miembros de las comunidades recuperan elementos de la propia cultura como los relatos orales, idioma y cosmovisión.

El fortalecimiento de los miembros de las comunidades indígenas como sujetos de derechos, permite romper con la dependencia administrativa en lo referido al acceso a la justicia, adquiriendo herramientas y conocimientos para el reclamo, defensa y reivindicación de los derechos indígenas contemplados en las legislaciones nacionales e internacionales.

Desde la Constitución Nacional del año 1853 en Argentina, las políticas de gobierno se han caracterizado en mayor o menor medida, por su intento de exterminio de las poblaciones originarias, a través de campañas militares como la mal denominada “Conquista del desierto” o de políticas de expropiación territorial posteriormente.

Finalizada la denominada “*guerra contra el indio*”, se fueron consolidando políticas estatales tendientes a la sumisión, integración y asimilación; Las familias indígenas fueron confinadas a tierras marginales,

mayormente improductivas, generalmente en forma de reducciones, reservas o colonias.

En los últimos años, el avance en el reconocimiento de los derechos humanos a nivel internacional, sumado a la creciente lucha de los pueblos indígenas, permitieron que los reclamos se instalen en la agenda pública. Estos reclamos tomaron particular impulso a partir de la reforma constitucional del año 1994, en donde se incorpora el reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, a la vez de otorgar jerarquía constitucional a once pactos internacionales sobre derechos humanos.

No obstante ello, estos avances en materia normativa, no tuvieron un impacto sustantivo en la realidad de los reclamos territoriales de los pueblos indígenas y continúan los abusos y las violaciones a los derechos humanos y territoriales.

La asimetría existente, tiende a perpetuar la situación histórica de marginación, despojo y miseria de los pueblos indígenas. Uno de los factores determinantes para que, aún en un contexto democrático continúen los abusos en la Argentina en general y en el sur en particular, es la imposibilidad de los pueblos indígenas de acceder a la justicia que permitan el ejercicio de los derechos reconocidos anteriormente mencionados.

A esta situación, deben sumarse otras dificultades tales como la falta de personal especializado en derechos humanos de pueblos indígenas en las dependencias estatales y escasez de operadores judiciales en esta región geográfica cuya principal característica son las grandes distancias entre los centros de atención y el lugar donde habitan las comunidades indígenas. Asimismo, la mayoría de las comunidades indígenas no cuentan con recursos económicos suficientes para afrontar los litigios judiciales y todo lo que ello implica. Todo esto, constituye un marco de permanentes violaciones así como la vulneración de otros derechos como la alimentación, vivienda digna, salud, educación, desarrollo cultural, identidad, etc.

Actualmente, en la región sur de Argentina, que comprende entre otras, las Provincias de Chubut y Santa Cruz, habitan más de un centenar de comunidades indígenas que se auto reconocen pertenecer al Pueblo Mapuche Tehuelche, cuya población se distribuye en las principales ciudades, a las cuales han migrado por razones de estudio, laborales o producto de los desalojos; No obstante ello, la mayoría de las comunidades se encuentran en los espacios territoriales que habitaron sus antepasados.

En el año 1974 se puso en funcionamiento la Universidad Nacional de la Patagonia de gestión estatal que luego, al fusionarse con la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, de carácter privado y confesional, da lugar a la actual Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). En el año 2008, se crea la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, con dependencia de la Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado. La misma, constituye la respuesta social a una demanda concreta realizada a la Universidad respecto de la creación de un espacio que promueva los derechos de los pueblos indígenas tanto hacia el interior de la institución como en el medio social.

Desde sus inicios, este espacio mantuvo un fuerte vínculo con las comunidades y organizaciones indígenas, así como instituciones que promueven los derechos de las mismas y también con las instituciones encargadas de hacer cumplir tales derechos.

Entre los antecedentes de trabajo de articulación inter institucional, se destaca un Convenio Marco de Cooperación, en el año 2010, entre el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas¹ (INAI) y la Universidad para la implementación del relevamiento técnico, jurídico y catastral de la situación dominial de las tierras ocupadas por las Comunidades Indígenas en la Provincia de Chubut, en el marco de la Ley Nacional 26.160.

En lo referido al acceso a la justicia por parte de los miembros de comunidades indígenas, se encuentra la imposibilidad real de afrontar los

¹ El INAI es un organismo estatal descentralizado creado por la Ley 23.302 que implementa las políticas sociales destinadas a los pueblos originarios.

obstáculos que presentan los complejos trámites administrativos y judiciales. La lentitud y la burocracia de éstos, torna difícil el trabajo de los operadores de justicia y hace intransitable su camino para quienes no estén mínimamente capacitados para ello.

Ante este panorama, desde el año 2013, desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, se desarrolla el “*Curso de Promotores Jurídicos indígenas*” cuyo objetivo general es mejorar la calidad de vida de las comunidades indígenas brindando herramientas de auto-gestión de sus necesidades y el fortalecimiento de sus propias organizaciones comunitarias mediante la capacitación e intercambio de experiencias.

El curso promueve la capacitación a través del protagonismo y la participación activa de los propios actores involucrados, apostando al fortalecimiento de sus capacidades de agencia y articulación inter-comunitaria para la organización, demanda y defensa de sus derechos.

Mediante la capacitación se brindan herramientas técnicas para el conocimiento de la existencia, naturaleza y alcance de los derechos indígenas, como así también en la forma de llevar adelante los reclamos jurídicos y administrativos necesarios para viabilizar la reivindicación y defensa de los mismos.

De esta manera se fortalecen las comunidades y organizaciones indígenas mediante el intercambio de experiencias, el análisis de casos problemáticos, charlas con referentes de instituciones estatales como el Ministerio de la Defensa Pública y el Poder Judicial, el acompañamiento a las comunidades que atraviesan conflictos territoriales, etc.

A su vez, el Curso se constituye en un espacio de encuentro donde los miembros de las comunidades comparten saberes y experiencias en relación a los elementos de la propia cultura referidos a aspectos sociales, políticos, culturales y espirituales entre otros.

El fortalecimiento de los miembros de las comunidades indígenas como sujetos de derechos, permite romper con la dependencia administrativa en lo referido al acceso a la justicia, adquiriendo herramientas y conocimientos para

el reclamo, defensa y reivindicación de los derechos contemplados en las legislaciones nacionales e internacionales.

El curso se inició en el año 2013, en el marco de un proyecto del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Dicho Programa sostuvo el financiamiento del proyecto los dos primeros años de su implementación y posteriormente y hasta la actualidad, se ha financiado con recursos propios de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Desde un inicio, el proyecto contó con el aval de las comunidades y organizaciones indígenas de la provincia del Chubut, Facultades y Centros de Estudiantes Universitarios, Organizaciones Sociales y Populares, Instituciones públicas tales como el Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (INADI), Asociación Argentina de abogados de Derecho Indígena (AADI), Consejo de Participación Indígena (CPI), Ministerio de la Defensa Pública de la Provincia del Chubut, entre otros.

Dentro de los objetivos específicos del proyecto se encuentran:

- Brindar herramientas técnicas para el conocimiento de la existencia, naturaleza y alcance de los derechos humanos de los pueblos indígenas.
- Capacitar con protagonismo y participación a los integrantes de comunidades y organizaciones del Pueblo Mapuche-Tehuelche de la Provincia del Chubut.
- Formar Promotores Jurídicos Indígenas autónomos.
- Capacitar en forma intercultural a estudiantes universitarios sobre el marco jurídico vigente de los derechos humanos de pueblos indígenas.

Habiendo transcurrido cinco años consecutivos del desarrollo del Curso de Promotores Jurídicos Indígenas, se destacan importantes logros en términos de objetivos alcanzados. Es así que se han desarrollado más de 35 encuentros con un total de mas de 70 personas capacitadas entre las que se encuentran miembros de comunidades indígenas y organizaciones sociales, estudiantes universitarios y referentes de instituciones públicas.

Las capacitaciones tuvieron como ejes el marco normativo vigente tanto nacional como internacional; estrategias de organización grupal; herramientas de conformación y organización de grupos; técnicas de redacción para la presentación de informes y/o documentación; fortalecimiento de actitudes y aptitudes para el desempeño de los miembros de las comunidades indígenas en procesos políticos, administrativos y /o judiciales; realización de mapas de conflictos territoriales; detección de situaciones de vulnerabilidad de las diversas comunidades; posibilidades de acción; articulación de estrategias y actividades entre diferentes comunidades indígenas entre otros aspectos.

Las diversas acciones realizadas dan cuenta del impacto de la capacitación en términos de empoderamiento de los sujetos para la organización, promoción y gestión de sus reivindicaciones y en la defensa de sus derechos consagrados en el marco normativo nacional e internacional.

La articulación con referentes e instituciones estatales, ha permitido a las comunidades indígenas conocer los mecanismos institucionales existentes, formas de acceso y gestión para la resolución de necesidades, trámites y demandas específicas, individuales y colectivas.

La participación de estudiantes y actores de la comunidad en general, no pertenecientes a las comunidades del Pueblo Mapuche-Tehuelche, ha permitido la formación de futuros profesionales y referentes sociales atentos a la perspectiva intercultural y al reconocimiento de la alteridad en sociedades heterogéneas, multiculturales y pluri lingüísticas, favoreciendo la reproducción de prácticas comunitarias libres de discriminación, xenofobia y formas conexas de intolerancia.

Todo esto, ha contribuido a generar una conciencia social crítica y a la formación de referentes con capacidad de reacción frente a los atropellos de los derechos así como también a la promoción de los mismos.

Referencias bibliográficas:

- Bayer Osvaldo (Coord.) "Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios". Ediciones El Tugurio. 2010. Buenos Aires, Argentina.
- Constitución de la Provincia del Chubut. 2ª Edición. Editorial Plus Ultra. 1997. Buenos Aires. Argentina.
- Constitución de la Nación Argentina.
- Convenio 169. Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Defensoría General de la Nación. Secretaría General de Política Institucional. Programa sobre diversidad cultural. "Acceso a la Justicia de los Pueblos Indígenas". 2010. Buenos Aires, Argentina.
- La Patagonia y la Universidad del Futuro. 25 años de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 1974-1999. Editorial Universitaria de la Patagonia. Chubut, Argentina. 1999.
- Mato, Daniel. (Coord.) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Contextos y experiencias. Universidad Nacional de Tres de Febrero. EDUNTREF. Buenos Aires, Argentina. 2015.
- MOURATIAN, Pedro. Mapa de la Discriminación en Chubut. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. INADI. Argentina. 2015.
- Salgado J. M; Gomiz M.; Huilipan V. "Informe de situación de los Derechos Humanos del Pueblo Mapuce en la Provincia del Neuquén 2009-2010". Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas. 2010. Neuquén, Argentina.
- Video del Curso de Promotores Jurídicos Indígenas:
https://www.youtube.com/watch?v=_EYy-dvYnS8

EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO IBERO-ISIA, UNA EXPERIENCIA DE DIÁLOGO INTERCULTURAL

*Eugenia Legorreta
Sebastian Olvera
Universidad Iberoamericana
eugenia.legorreta@uia.mx
sebastian.olvera@ibero.mx*

Resumen:

Deseamos compartir la experiencia y los aprendizajes que nos ha dejado el Programa de Intercambio Estudiantil, mediante el que alumnas y alumnos del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) cursan un semestre en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (Ibero).

Oficialmente, el intercambio busca complementar la formación académica de estudiantes del ISIA para su futura incorporación en actividades de docencia, investigación y/o gestión académica. Sin embargo, la riqueza del programa no se agota ahí.

Las y los estudiantes que recibimos en la Ibero, son miembros de comunidades campesinas e indígenas, que han crecido en contextos donde se reproducen valores y prácticas diferentes a los que acostumbramos ver en las urbes. En consecuencia, el hecho de que lleguen y se relacionen con las personas que ahí habitan, desata una rica dinámica de aprendizajes.

Por un lado, nuestros invitados conocen de primera mano ventajas y desventajas de vivir en una de las ciudades más grandes del mundo. Se ven obligados a relacionarse con personas que piensan-actúan distinto y, al final, se llevan una experiencia que aporta a su crecimiento personal.

Por otro lado, en su andar por la Ibero, nuestros invitados nos muestran que *otras formas de vida son posibles*. Comparten con nosotros sus costumbres, saberes, alegrías y pesares, dejando una huella.

Evidentemente esta rica experiencia de interculturalidad no es idílica. Los procesos de adaptación y acompañamiento muchas veces son difíciles. Algunos de los compañeros de las comunidades logran adaptarse pronto, hacer amigos y llevarse una experiencia grata. Para otros, el proceso es más duro, pues nunca terminan de ser acogidos o/e integrarse.

Pero justamente esa es la riqueza de la interculturalidad. El intercambio nos permite ver como individualidades múltiples convergen en el tiempo y el espacio para relacionarse, intercambiar y dar vida a la diversidad.

[Ponencia]

El conjunto de las sociedades de América Latina y el Caribe ha tenido que enfrentar desde hace más de quinientos años el subdesarrollo, el imperialismo y la dependencia prácticamente desde la época colonial, los sectores indígena y campesino, sin duda, han llevado una de las peores partes en este proceso. Pues, sus miembros han sido condenados a la explotación más rapaz, así como a formas intensas de *etnofagia* (Díaz; 2006) que van de la asimilación homogeneizante a los esquemas de integración folklorizantes.

En efecto, ni siquiera los procesos de independencia o las revoluciones que se han gestado en cada país de la región, han logrado liberar completamente del flagelo de la opresión a dichas comunidades. Tampoco lo han hecho los *procesos de globalización* más progresistas (Mato;2001), que, por ejemplo, pugnan por que se universalicen derechos como la libre autodeterminación de los pueblos o la educación.

Es por ello que no se deben menospreciar los esfuerzos y experiencias que los pueblos campesinos e indígenas hacen por mejorar sus condiciones de vida y los entornos en los que inciden. Y es que, sin caer en el romanticismo que mistifica a estos sectores sociales, algunas de sus prácticas y formas de interrelacionarse ofrecen perspectivas plausibles para producir y reproducir lo social de formas alternativas a la lógica hegemónica capitalista.

Ahora bien, es menester recordar que no toda forma de relación ajena a la lógica capitalista es necesariamente contra hegemónica o puede ser considerada propiamente una alternativa al capitalismo. Existen relaciones que, aunque no persiguen el lucro, la acumulación de capital o la conservación del Estado capitalista, tampoco se oponen al sistema. De modo que son perfectamente compatibles con el orden actual de las cosas (Chibber; 2014).

Esto sucede con muchas prácticas de pueblos indígenas de todo el mundo, cuya diversidad es fetichizada, mercantilizada y vendida como un producto cultural o, en otras palabras, integrada a la *lógica multicultural del capitalismo* (Žižek; 1998). Por ello siempre que se trate de vincular el tema de los pueblos indígenas y campesinos al de las alternativas al capitalismo es necesario ser prudentes y tener mucho sentido de la proporción.

Con todo, resulta importante traer a colación la experiencia del Programa Intercambio Ibero-ISIA, pues ofrece un ejemplo muy concreto de cómo estas comunidades y sus integrantes, con sus formas diferentes de tejer relaciones y vivir, muestran las limitaciones del régimen imperante y la posibilidad de construir otro mundo.

Colaboración Ibero-ISIA

El Intercambio Ibero-ISIA es un proyecto interinstitucional que permite a miembros de ambas comunidades universitarias pasar un semestre académico en la otra universidad. El proyecto, hay que decirlo, es principalmente aprovechado por estudiantes de licenciatura del ISIA que van a la Ibero. De hecho, en este texto queremos enfocarnos justamente en esta experiencia. Para ello conviene empezar por presentar brevemente a cada institución.

La Universidad Iberoamericana es una institución privada perteneciente al Sistema Universitario Jesuita, con más de 75 años de existencia y situada en la Ciudad de México. La misión de la Universidad es “[...] contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes” (Ibero; 2016).

El Instituto Superior Intercultural Ayuuk, por otra parte, es un centro universitario intercultural ubicado en la comunidad indígena Mixe de Jaltepec de Candayoc (Oaxaca) y fundado en 2006. Su matrícula de estudiantes está compuesta

por jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y campesinas de todo el país. La misión del Instituto es “[...] formar sujetos capaces de favorecer el desarrollo integral comunitario y regional, de fortalecer el ejercicio de la autonomía y los procesos de reconstitución del pueblo Ayuuk y otros pueblos indígenas, y así generar nuevas formas de relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional; todo en un ambiente de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural y la madre naturaleza” (Estada; 2008).

Un importante valor del ISIA es que ofrece la oportunidad de estudiar a jóvenes que provienen de comunidades pobres con grandes rezagos, ofreciendo un enfoque pedagógico adaptado a las necesidades de las localidades. Este enfoque incluye clases intensivas y a distancia, así como un esquema de evaluación mediante el desarrollo de proyectos colectivos que buscan resolver problemas de las propias comunidades de donde provienen los estudiantes.

Hay que mencionar, además, que ambas instituciones, por los objetivos que persiguen y por el hecho de ser parte de la Compañía de Jesús, son universidades privadas *suigeneris*. Por una parte, la Ibero es una institución respetuosa de la pluralidad con fuerte sentido humanista, que se preocupa por formar *profesionales críticos que sirvan a la sociedad y no que se sirvan de ella*. El ISIA, por el otro, es un proyecto educativo que *a pesar de ser privado es de acceso público*, ya que exime del pago (total o parcial) de la colegiatura a sus estudiantes y les permite pagar con *tequio* (trabajo comunitario) su manutención.

Tanto el ISIA como la Ibero colaboran en diversos temas y tienen puntos de trabajo conjuntos. Así, por ejemplo, la Ibero ha colaborado (con profesores, investigadores y especialistas que han ayudado en la planificación, el diseño de curricular, etc.) desde el principio de la construcción del proyecto ISIA. El Proyecto de Intercambio, entonces, es una forma más en la que esa cooperación se expresa.

El intercambio como experiencia de dialogo intercultural

El Proyecto de Intercambio es gestionado, de un lado, por el ISIA y, por el otro, por el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de la Ibero. Como ya mencionamos, el intercambio busca que los compañeros puedan complementar su formación profesional.

El Intercambio comenzó en 2013, cuando un estudiante de la licenciatura en Educación Intercultural viajó a la Ibero para estudiar con los alumnos de pedagogía. Y desde entonces a la fecha han venido 16 personas, de los que 9 son hombres y 7 son mujeres.

Los estudiantes que visitan la Ibero provienen de las tres licenciaturas que ofrece el ISIA (en Educación Intercultural, en Administración para el Desarrollo Sustentable y en Comunicación para el Desarrollo Social) y, aunque pueden tomar clases de cualquier programa de estudios, normalmente se inclinan por inscribir en la Ibero asignaturas pertenecientes a las licenciaturas de su área de estudio.

Para que una persona del ISIA pueda cursar un semestre en la Ciudad de México, es necesario que cumpla con requisitos como contar con un promedio sobresaliente y participar activamente en las labores comunitarias (como el *tequio*, las asambleas, etcétera). Pues esto muestra que los compañeros podrán adaptarse al modelo de enseñanza más convencional (con exámenes, reportes de lectura, trabajos finales, etcétera) de la Ibero.

El proceso de intercambio se sucede de la siguiente manera. Regularmente cada semestre, el personal del ISIA lanza la convocatoria de intercambio y anima a

los estudiantes a participar. Este estímulo, hay que decirlo, es muy importante para que decidan a pasar un semestre en la Ibero.

Como ya se mencionó, la mayoría de los estudiantes del ISIA son miembros de localidades indígenas y campesinas regidas por sistemas de tradiciones, usos y costumbres comunitarios. Su lógica de vida es diferente a la que se reproduce en las grandes urbes. De modo que, en un primer momento, no les parece tan atractiva la idea de vivir seis meses en la capital de México.

De hecho, uno de los principales motivos para que varios de ellos elijan al ISIA para cursar estudios superiores es que ésta universidad ha adoptado la *comunalidad*, la *solidaridad* y la *integralidad* como elementos integrales de la filosofía rectora de la institución y praxis educativa (Lebrato; 2016). Lo que quiere decir que, lejos de buscar que los estudiantes rompan con la forma de vida comunitaria a la que están acostumbrados, el Instituto integra esos valores como ejes organizativos y pedagógicos.

Entonces, la labor de convencimiento que realizan profesores y directivos del ISIA es muy importante. Ellos presentan el proyecto a los grupos, les explican en que consisten, responden dudas, animan a quienes muestran disposición, ayudan con los tramites y dan seguimiento al proceso.

Una vez que llegan a la Ciudad de México, personal del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas se encargan de darles la bienvenida, acogerlos y darles acompañamiento durante toda su estancia. Este acompañamiento va desde mostrar a los compañeros la Universidad y ayudarles a conseguir un sitio para vivir, hasta ofrecer asesorías y ayudarles a resolver problemas de tipo personal. Este acompañamiento es una de las fortalezas del Proyecto, pues ayuda a que el cambio de entorno social no sea tan brusco.

Otra ventaja del Proyecto de intercambio, es que los estudiantes están exentos de pagar colegiatura en la Ibero y, además, se les otorga una beca semestral (de aproximadamente 200 dólares) para que puedan sufragar sus gastos de manutención, alojamiento, transporte y ocio.

A lo largo del semestre los visitantes del ISIA toman clases y, si así lo desean, se integran a las diferentes actividades extracurriculares (idiomas, deportes, cursos, etcétera) que ofrece la Ibero.

Al final de la estancia, reciben sus calificaciones (que en la mayoría de los casos no sólo son aprobatorias, sino altas) y deben escribir un breve reporte, a manera de ensayo de su experiencia, que reseñe su sentir acerca de la experiencia, lo que aprendieron, lo qué les gustó y lo qué no les gustó.

El Proyecto como experiencia de diálogo intercultural

La experiencia del intercambio es muy enriquecedora tanto para los estudiantes de comunidades como para los estudiantes de la Ibero que conviven con ellos. A los compañeros del ISIA les permite madurar y aprender a ser autosuficientes en un contexto desconocido, lejos de su comunidad. También, comprueban que pueden interactuar con personas muy diferentes a ellos y que la diversidad tiene otras caras. Tienen oportunidad de conocer la ciudad (visitar museos, cines, exposiciones, bibliotecas, grandes plazas comerciales, viajar a los estados colindantes y, hasta, salir del país.

Además, se dan cuenta de que sus conocimientos y formas de relacionarse tiene gran valor y dimensionan su potencial. Los profesores del ISIA nos han mencionado que esto es evidente cuando vuelven sus estudiantes, pues muestran

un mayor liderazgo e iniciativa para la realización de proyectos. Y asimismo lo han señalado estudiantes como Elena Ortega quien en su reporte de termino señaló: "... descubrí que esta experiencia se trata de conocerse a uno mismo, aprender a vivir en situaciones diferentes y disfrutar de todas las cosas buenas que nos brinda la realidad".

Evidentemente no todo el proceso es agradable. Al llegar a una de las ciudades más grandes del mundo y a una Universidad que alberga mayoritariamente personas con mayores privilegios y oportunidades, las y los compañeros del ISIA tiene problemas para adaptarse y pasan por momentos de soledad, exclusión.

Por ejemplo, los hechos de que los compañeros del ISIA no toman clase con los mismos grupos todos los días y de que los *habitus* de socialización de los jóvenes de la Ibero les son desconocidos son factores que dificultan mucho, conocer gente, hacer amigos y desarrollar relaciones fuera del ámbito académico.

Otra dificultad es que la dinámica de trabajo es diferente a la que están acostumbrados. Por ejemplo, en Ayuuk cuando en una asignatura es necesario trabajar en equipo, los estudiantes se reúnen constantemente, dialogan y construyen colectivamente. En la Ibero, por el contrario, la tendencia es que cuando hay un trabajo en equipo, haya solo dos reuniones una para dividir el trabajo y otra para ensamblarlo.

Con todo, la experiencia para ellos la mayoría de las veces es positiva y logran sacar algún aprendizaje hasta de los malos tragos.

Para los miembros de la Comunidad de la Ibero, por otra parte, la experiencia de dialogo intercultural es menos catártica y más rica. La interacción con compañeros del ISIA muestra a estudiantes, profesores, investigadores y personal otras caras de la diversidad. Con sus formas de actuar, hablar, relacionarse y ver el mundo irrumpen en nuestra realidad, las y los compañeros del ISIA nos invitan a percatarnos de algunas lógicas individualistas, egoístas, racistas y clasistas que reproducimos constantemente.

En las aulas, por ejemplo, cuando se habla de realizar políticas públicas en zonas rurales o de instrumentar mejores modelos educativos en las comunidades indígenas, sus comentarios y opiniones obligan a la clase a aterrizar más las ideas, así como a reconocer que muchas veces queremos proponer y opinar de una realidad que desconocemos.

Por otra parte, el nivel de conocimiento, desempeño y pensamiento crítico que muestran las y los estudiantes del ISIA deshacen los prejuicios que sostienen que las comunidades indígenas y campesinas son atrasadas y su pensamiento arcaico. Sin petulancia y con sencillez, ofrecen perspectivas críticas e interesantes sobre los temas abordados en las clases, los foros y los seminarios que rompen con la lógica del *conocimiento por slogans* y la repetición tautológica de prenociones (Bourdieu; 2008).

Además, sus formas de interactuar, trabajar y estudiar nos recuerdan lo importante que son las relaciones sociales, el diálogo y la cooperación. Al mismo tiempo nos hacen darnos cuenta que el individualismo, el egocentrismo y la lógica maximizadora son fuertes lastres que impiden el desarrollo común.

No obstante, no todos son tocados de la misma manera por esta experiencia. Para algunas personas pasa sin pena ni gloria, no se cuestionan y tampoco buscan aprender del otro. Es más, algunas personas refuerzan sus prejuicios y proyectan actitudes intolerantes.

Pero, a final de cuentas, la indiferencia, el conflicto y la contraposición también son parte de las relaciones interculturales (Žižek; 1998). Las relaciones que surgen a

partir del encuentro de subjetividades diversas nos muestran lo complejo de la interculturalidad y sus retos.

Conclusiones

A pesar de todos los retos, el Proyecto vale la pena porque representa un paso importante para combatir la discriminación y la desigualdad que tanto afectan a los pueblos y las comunidades indígenas. Además, es un proceso que permite conocer personas que representan culturas y cosmovisiones muy diferentes a la cultura dominante. El intercambio permite a unos y otros mirar la vida de manera diferente, conocer que hay distintas realidades pensar con lógicas distintas.

Es por lo tanto indispensable apoyar y comprometerse con estos proyectos porque nos acercan al camino que nos lleva a ser una sociedad plural, que reconoce y acepta las diferencias, una sociedad en la que todos tengamos un espacio. En un mundo donde la explotación, la dominación, la desigualdad y la discriminación se han naturalizado, es necesario comenzar a crear espacios en donde se den diálogos que permitan apreciar la diversidad y que demuestren que las formas alternativas de vida son posibles. Este no es un camino fácil ni rápido, sin embargo, es imperativo impulsar proyectos que abonen a la creación de nuevas formas de relaciones sociales.

El intercambio, en este sentido, es uno de esos proyectos porque nos permite ver como individualidades múltiples convergen en el tiempo y el espacio para relacionarse, intercambiar, dar vida a la diversidad.

Fuentes Consultadas

- Bourdieu, Pierre (2008), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, 206 pp.
- Chibber, Vivek (2014), "L'universalisme, une arme pour la gauche", *Le Monde Diplomatique*, mayo, disponible en: <https://www.monde-diplomatique.fr/2014/05/CHIBBER/50380>
- Estrada, Guillermo (2008), "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk", en Daniel Mato (comp.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, UNESCO, pp. 371-382, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>
- Ibero (2016), "Acerca de la Ibero", disponible en: www.iberomexico.com/bienvenido-ibero
- Lebrato, Mathew (2006), "Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México", *RMIE*, vol. 21, núm. 70, pp. 785-807, disponible en: www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00785.pdf

- Mato, Daniel (2001), "Producción transnacional de representaciones sociales y transformaciones sociales en tiempos de globalización", en Daniel Mato (comp.), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, Clacso, pp. disponible en: biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100912034428/estudios.pdf
- Žižek, Slavoj (1998), "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Friedrich Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales*, FCE, pp. 137-187.

5to Coloquio y Taller Internacional sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina
Colaboración intercultural: servicio, investigación y aprendizajes

- a) Enfoque de la ponencia propuesta: “desde adentro”
- b) En el caso de las ponencias “desde adentro”: Nombre completo de la experiencia institucional en que participa o ha participado: Centro de Investigación sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI) de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS)
- c) Título de la ponencia: Revitalizando los saberes ancestrales gunas mediante un curriculum intercultural: una experiencia de construcción colectivo entre la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) y el Congreso General Guna en Panamá.
- d) Nombre y apellido del/a autor/a, o de las/os autoras/es: Deidamia López y Violorio Ayarza
- e) Institución/es de pertenencia del/a autor/a, o de la/os autoras/es: Centro de Investigación sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI) de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS)
- f) Resumen de la ponencia (Extensión máxima: 160 palabras) que describa claramente el contenido de la misma): Los pueblos indígenas son poseedores de saberes y conocimientos referidos a distintos campos, como la botánica, la medicina, la agricultura, la astronomía, la matemática y otras ciencias, que deben ser incluidos en el currículo de la enseñanza a nivel superior. Sistematizados y utilizados como herramientas didácticas. Las instituciones a nivel superior deben crear carreras que tomen en cuenta las necesidades educativas de los Pueblos Indígenas. Este trabajo se enmarca en la experiencia para la formación de docentes que laborarán en las regiones indígenas. La presencia en las escuelas de alumnos/as procedentes de culturas indígenas representa un grave problema para el que no sea prevista las herramientas didácticas adecuadas. UDELAS es la única universidad que forma docentes especializados con competencias para aplicar estrategias didácticas y metodologías para enseñar en contextos socioculturales diversos. Este modelo de pedagogía puede ser replicado en centros de estudios superiores. De igual manera, nos referiremos a las buenas practica y lecciones aprendidas en los ocho de experiencias.
- g) **Breve nota biográfica** del/a autor/a, o de las/os autoras/es (Extensión máxima: 160 palabras).
Deidamia Lopez: Perteneciente al Pueblo Guna de Panamá. Estudiante de la Maestría en Docencia Superior en la Universidad de Panamá. Licenciada en Biología de la Universidad de Panamá, especialista en Educación Intercultural Bilingüe de PROEIBANDES. Fue coordinadora del Proyecto de la Implementación de Educación Bilingüe Intercultural en los territorios gunas ejecutado por los Congresos Generales Gunas y la Agencia Española de Cooperación Internacional. Ha participado en diferentes seminarios nacionales e internacionales. Especialista en curriculun EBI en el área de las ciencias naturales y biología.

Violorio Ayarza: Perteneciente al Pueblo Guna. Estudiante de la Maestría en Docencia Superior en la Universidad de Panamá. Postrgrado en Docecnia Superior. Licenciado en Matemática. Especialista en Matemática guna. Profesor catedratico de UDELAS en la licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural en la especialidad de Matemática guna, además de dictar clases de matemática y estadística. Ha estado investigando desde hace más de 15 años el origen de la matemática guna y sus aplicaciones en la didáctica moderna.

Revitalizando los saberes ancestrales gunas mediante un curriculum intercultural: una experiencia de construcción colectivo entre la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) y el Congreso General Guna en Panamá.

Antecedentes teóricos y legales

El tema de la Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe, se ha convertido en los últimos años en un referente importante de la práctica educativa y en centro de interés por los estados y gobiernos de numerosos países. La cuestión de la diversidad cultural se viene discutiendo en las últimas décadas, en el seno de las sociedades Latinoamericanas, cuestionando el carácter unitario y uniforme del Estado-Nación. Los pueblos indígenas demandan una educación con pertenencia cultural, tomando en cuenta el proceso histórico y los aportes a las ciencias actuales. La educación intercultural para poblaciones indígenas no solo se reduce al trabajo en la modalidad bilingüe, es decir, no solo la enseñanza de lengua materna, sino también se refiere a una reconceptualización de qué se enseña, es decir los contenidos y de los procesos que se consideran valiosos para ser abordados en el aula y de cómo y para qué se están formando las personas.

En Panamá existen siete Pueblos Indígenas reconocidos: Ngäbe, Buglé, Naso Tjërdi, Bri-Bri, Guna, Emberá y Wounaan. Cada uno de estos pueblos se distinguen por su propia cultura e historia, organización social y política, estructura económica y productiva, cosmovisión, espiritualidad y formas de relacionarse con el ambiente.

La Comarca Gunayala fue creada mediante Ley No.2 del 16 de septiembre de 1938, posteriormente mediante ley No. 99 de 23 de diciembre 1998, se denominó Comarca Gunayala. Gunayala está situada al noreste del archipiélago de las Mulatas (Océano Atlántico) tiene una extensión territorial de 3,206 km² que corresponde a 320,600 hectáreas distribuida en cuatro corregimientos: Narganá, Ailigandí, Tubualá y Puerto Obaldía. Está conformada por 49 comunidades. Su estructura política y gobierno está conformada por el Congreso General Guna. Este órgano está dirigido por tres Sagla Dummagan. Cada comunidad es dirigida por un Sagla, el cual es elegido en Asamblea General en los congresos locales. En el año se celebran 2 Asambleas Generales (cada seis meses) y dependiendo de la necesidad de tratar asuntos urgentes se realizan Asambleas Extraordinarias (usualmente uno en el año). Dentro de la Comarca Gunayala existe otro congreso, el Congreso General de la Cultura, es el máximo organismo de carácter cultural y moral, en la cual reside en sí el poder y la base de toda la filosofía de la cultura Guna. También es dirigido por tres Sagla Dummagan.

Según el último censo de población de 2010 hay 80,526 gunas en la República de Panamá, de los cuales el 50% de la población habita en las Comarcas. La lengua guna pertenece a la familia chibcha con 50,000 a 70,000 hablantes. El nombre de la lengua en guna es guna o dulegaya. El dulegaya o guna se habla en todos los territorios gunas, sin embargo en las escuelas se enseña el castellano, por ser la lengua oficial de Panamá. Hasta el momento el 90% de los gunas que viven en las comunidades hablan el guna, sin embargo, para los próximos 10 años o más podría llegar a ser una lengua amenazada porque la generación actual, cuyos padres y madres han migrado a la capital, no están aprendiendo la lengua materna.

En relación con las oportunidades educativas, en 1995 se realizaron modificaciones a la Ley Orgánica de Educación dirigidas a reconocer el derecho de los pueblos indígenas de Panamá a un

sistema educativo congruente con su identidad cultural. Durante 1996, el Ministerio de Educación elaboró la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña (1997–2006), con el objetivo de guiar e impulsar el proceso de aplicación progresiva de las reformas introducidas por la Ley 34 de 1995. En 1998 se creó la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural dentro del Ministerio de Educación, adscrita a la Dirección General de Educación, que posteriormente fue elevada a Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

En el 2000, los dos congresos¹ de la comarca Gunayala, preocupados por la pérdida de los saberes ancestrales y la rápida aculturación de la población guna, inicia estableciendo políticas educativas acordes a la cosmovisión del pueblo. El Congreso General Guna creó una comisión de educación, presidida por uno de los sagladummagan (caciques generales), que realizó actividades orientadas a concienciar a la dirigencia, organizaciones gunas y responsables de la educación, sobre la necesidad de poner en marcha una Educación Bilingüe Intercultural (EBI). En marzo del 2001 se logra firmar un acuerdo de Cooperación entre la Agencia Española (AECID), el gobierno panameño y los Congresos Generales Gunas para dar impulso al proyecto EBI guna, que se financió a través del Fondo Mixto Hispano – panameño. El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Proyecto EBI-Guna) nace con el objetivo de sistematizar los conocimientos ancestrales para ser incluidos en los contenidos de las asignaturas y proponer nuevos enfoques didácticos tomando en cuenta la diferencia lingüística y las necesidades socioculturales del Pueblo Guna. En el 2004 empieza la primera parte del proyecto EBI guna y uno de sus mandatos es garantizar el derecho del pueblo guna, una educación que preserve, desarrolle y respete su identidad y su patrimonio cultural, mediante un currículo desarrollado por el pueblo guna. Ampliar a largo plazo las oportunidades de la población escolar de los territorios gunas, para minimizar la deserción escolar y así permanecer exitosamente en el sistema educativo.

En materia de legislación panameña, la Constitución Política de 1972 reformada en 1978 y 1983 en el capítulo 5, establece la obligación del Estado que trata sobre la educación indígena en el artículo 104 que señala “El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana”.

La propuesta curricular de una Educación Bilingüe Intercultural, se apoya en los fines de la educación panameña establecido en el artículo 9 de la Ley 34 de 1995 que reconoce la educación indígena, en el artículo 10 que señala: “la educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural”. De igual forma, el artículo 11 describe que “la educación de las comunidades indígenas se enmarca dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrolla conforme a las características, objetivos y metodología de la educación bilingüe intercultural”.

Una experiencia colectivo entre la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) y el Congreso General Guna en Panamá

La Educación Bilingüe intercultural que se desarrollo en la Comarca Gunayala en Panamá es el resultado de consultas en los dos congresos generales gunas, a los docentes, mujeres y

¹ La comarca Gunayala tiene dos congresos generales: congresos de la cultura y congreso administrativo. Máximas entidades de toma de decisión.

estudiantes. Para la sistematización se conformó un cuerpo técnico de pedagogos, psicólogos, sociólogos y docentes de vasta experiencias en la educación superior.

La EBI guna es “una contextualización integral del currículo, una nueva estructura de enseñanza, y un cambio profundo de mentalidad, porque supone dar un salto de calidad, de una educación enmarcada en las escuelas a una educación de contenidos y métodos viables; de una educación preocupada por las infraestructuras escolares a una comprometida por la calidad y pertinencia cultural. Se trata de dar una nueva cara a la misma escuela: de una escuela reproductora del orden hegemónico criollo, que desconoce las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de los pueblos, convertirla en aliada de su propio desarrollo sostenible, utilizando el recurso de su diversidad. Eso no se logra con meras incorporaciones de datos indígenas a un currículo preestablecido. *Tomar en cuenta la cultura de los indígenas*, no es abrirles pequeños espacios en el programa escolar, sino crear una nueva visión educativa para que los indígenas, no se aislen, sino que se integren efectivamente en el proceso de desarrollo nacional con identidad propia, con equidad social y excelencia educativa (Cuerpo Técnico de la EBI guna, 2011, p.29).

El proyecto de Educación Bilingüe Intercultural que se implementará en los primeros grados y subirá paulatinamente a niveles más alto crea la necesidad de formar personal docente que esté preparado y pueda enseñar en este nuevo tipo de pedagogía y además, la urgencia de investigadores indígenas para sistematizar los saberes ancestrales que sirva para la enseñanza y aprendizaje de nuestro niños. Este mero hecho ha generado nuevas demandas educativas, porque los profesionales indígenas son conscientes que se requieren de mayor formación pedagogía intercultural.

Esta falta de oferta de formación de docentes especializado en Educación bilingüe intercultural a nivel superior con contenidos cónsonos a nuestra realidad sociocultural y como parte del proceso de implementación del proyecto EBI GUNA del Congreso General Guna, da inicio una alianza entre la Universidad Especializada de las Américas y el Congreso General Guna. Al aceptar UDELAS la propuesta de la creación de una Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural (EBI), se convierte en la única universidad de Panamá que forma docentes especializados con competencias para aplicar estrategias didácticas y metodológicas para el aprendizaje y enseñanza en contextos socioculturales del alumno.

En Panamá, la Universidad Especializada de Las Américas (UDELAS), como la cuarta universidad oficial del Estado aboga por el desarrollo del sistema educativo como uno de los vehículos más importantes para la transición y desarrollo de los valores y conocimientos culturales; por lo que responde, también, a la diversidad cultural y lingüística del país, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural de los pueblos indígenas de Panamá. La Universidad Especializada de las Américas, como institución oficial del Estado, creada mediante la Ley N° 40 del 18 de noviembre de 1997, tiene entre sus responsabilidades diversificar la educación superior del país y contribuir a la transformación de los grupos humanos que viven en condiciones de disparidad social, otorgando un sistema de becas anuales a las Comarcas indígenas del país. UDELAS ha diseñado carreras innovadoras en el orden social, especial, salud y rehabilitación. Respetuosa de su labor ha sabido valorar y potenciar el aprendizaje de los grupos sociales y profesionales que demandan planes y programas de estudio del tercer nivel de educación, conscientes que el aprendizaje sucede si se relaciona de manera no arbitraria y

sustancial la información nueva con los conocimientos y experiencias previas que posee el educando, producto de su evolución histórica cultural.

La UDELAS considera que el “proceso de desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural es necesario desarrollarse para lograr el cambio positivo de los pueblos indígenas de Panamá; que debe diseñar y planificar y ejecutar este tipo de educación con la finalidad de lograr la inserción económica, política, cultural y social de todas las comunidades y pueblos indígenas del país”. (UDELAS, 2011)

La relevancia que este tipo de educación constituye una forma de examinar los problemas educativos para mejorar la calidad y pertinencia de los programas, así como examinar si en los centros escolares y en las escuelas se concretan las soluciones que mejor convengan a cada caso. La naturaleza de la educación bilingüe intercultural debe garantizar la eficacia de las prácticas educativas que los docentes realizan en las distintas comarcas indígenas, especialmente si estas son planificadas para que los educandos desarrollen las capacidades que les son necesarias para vivir en una sociedad de manera competente, crítica y creativa.

Otra información que es indispensable tener en mente es la condición de plurilingües que ostentan muchos indígenas americanos como producto del conocimiento y uso de dos o más lenguas autóctonas, además de la hegemónica de la región en la que viven. En lo tocante a esta característica de muchas sociedades indígenas, es menester reconocer que, debido al colonialismo y a las condiciones adversas que han regido las relaciones entre indígenas y no indígenas, el monolingüismo se ha instalado gradualmente como modelo ideal de comportamiento lingüístico.

Las limitaciones de los pueblos indígenas y de sus miembros, producto de la condición colonial, ha determinado, así mismo, un régimen lingüístico conflictivo que ha afectado seriamente no sólo al funcionamiento idiomático-social sino, sobre todo, a las representaciones metalingüísticas de sus hablantes y sus mentalidades. En cuanto a la escritura y a su vigencia, es menester tomar conciencia del carácter eminentemente ágrafo y oral de las sociedades indígenas y del hecho que la escuela constituye la institución que, por excelencia, introduce la escritura alfabética en estas sociedades. Pero, dada la historia de opresión, aprender a escribir es, para la gran mayoría de los indígenas, aprender la lengua hegemónica sin que se establezcan deslindes necesarios entre el aprendizaje de un nuevo idioma y la apropiación de la lengua escrita. Este hecho complica sobremanera el panorama lingüoeducativo y dificulta la introducción de innovaciones destinadas a hacer de las lenguas amerindias vehículos preferentes de educación.

El nivel de estudio y sistematización varía de lengua a lengua y, a menudo, guarda relación con el mayor o menor avance de la lingüística y con la mayor o menor tradición de estudios y de formación de profesionales en lingüística descriptiva. En algunos países multilingües, aún hoy, no se ofrece formación académica en este campo. Pese a ello, es creciente el número de experiencias dirigidas a la formación de maestros para una educación impartida parcialmente en un idioma indígena. Tales innovaciones con frecuencia focalizan su acción en la preparación de maestros pertenecientes a o provenientes de las propias comunidades indígenas. Se enriquecería mucho más la formación docente si en los planes de estudio para todos los maestros se incluyeran competencias y contenidos relacionados con el multilingüismo, sus complejidades, características y ventajas.

Cabe reconocer que desde hace casi dos décadas se han organizado y llevado a cabo iniciativas universitarias dirigidas a apoyar el desarrollo de la EBI/EIB en varios países. Tales son, por ejemplo, los casos de los programas universitarios de formación e investigación de la Universidad de los Andes, en Colombia; de las Universidades Nacional del Altiplano, de Puno, la Nacional de la Amazonía, de Iquitos, y de la Nacional Mayor de San Marcos, en el Perú y desde 1996, también del PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia. A estos programas se vienen sumando en los últimos años otras iniciativas de formación e investigación de varias universidades colombianas, chilenas, paraguayas y también de algunas otras bolivianas, ecuatorianas y peruanas.

Con el transcurrir del tiempo y con un mayor avance en la organización comunitaria, los propios indígenas comenzaron a descubrir que el sistema oficial homogeneizante y monolingüe no satisfacía sus intereses, no contribuía a la reproducción de su propia cultura, no facilitaba el cambio social anhelado ni el progreso esperado. Constataron, además, que no bastaba con leer ni escribir ni tampoco con hablar el idioma hegemónico, pues los mecanismos de exclusión eran más fuertes y la discriminación y el racismo persistían, aun cuando se tratase de indígenas letrados y que hablaran castellano. En este marco, la educación bilingüe primero, y la EBI después, se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que les facilitase la apropiación de esas herramientas comunicativas (el uso oral de la lengua hegemónica y el manejo de la lectura y la escritura en ella) para interactuar, en mejores condiciones, en el contexto de los países de los cuales las poblaciones indígenas formaban parte.

UDELAS ofrece para la preparación de los futuros licenciados en EBI, la enseñanza y aprendizaje una variedad de materias tomando en cuenta el entorno sociocultural donde estarán laborando, con metodologías necesarias para la enseñanza-aprendizaje y con competencia necesarios para otros contextos culturales. Este modelo pedagógico para la enseñanza en la diversidad cultural con la experiencia de UDELAS puede servir para generar y replicar en otras instituciones superiores, con el objetivo de mejorar y enriquecer la contextualización de los contenidos. Los currículos de educación superior no incorporan la visión educativa de los pueblos indígenas. La UDELAS considera que el proceso de desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural es necesario desarrollarse para lograr el cambio positivo de los pueblos indígenas de Panamá; que debe diseñar y planificar y ejecutar este tipo de educación con la finalidad de lograr la inserción económica, política, cultural y social de todas las comunidades y pueblos indígenas del país².

El programa de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, está organizado en ocho semestres, 62 asignaturas y 3 seminarios, que representan un total de 184 créditos. Las materias según el área de conocimiento están estructuradas en 32 asignaturas del área Pedagógica, las cuales representan el 50.7% del Área de Formación Profesional del total del plan de estudios. El área de conocimiento Humanística o Área de Formación Integral posee 9 asignaturas, las cuales representan el 14.2% del plan. El área de Formación Científica Básica posee 13 asignaturas, las cuales poseen un peso relativo del 20.6% dentro del plan de estudios y finalmente el Área de Formación Institucional que posee 9 asignaturas para un 14.2% dentro del Plan de Estudios. El objetivo fundamental del Plan de Estudios es formar un profesional que aplique las técnicas específicas de la Educación y de la Educación Bilingüe Intercultural, capaz de desarrollar

² Diseño curricular de la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural. UDELAS 2011.

estrategias de enseñanza en su propia lengua, conociendo el contexto socio cultural, para la adecuación del curriculum y/o la propuesta curricular que este tipo de educación genera. Ver cuadro 1 donde se reflejan algunas materias que se dictan en la licenciatura.

Cuadro 1: Algunas materias de la Lic. EBI para una formación integral:

Denominación	Semestre	Denominación	Semestre	Denominación	Semestre
Introducción a la Educación Bilingüe Intercultural	I	Modelo Pedagógico de EBI	II	Didáctica de la Lengua Materna (L1)	III
Didáctica General	I	Teorías Pedagógicas Contemporáneas	II	Aprendizaje	III
Lenguas Indígenas I	I	Lenguas Indígenas II	II	Lenguas Indígenas III	III
Didáctica para la Enseñanza de Lectura y Escritura	IV	Didáctica de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua I	V	Didáctica de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua II	VI
Didáctica para la Enseñanza de la Matemáticas	IV	Evaluación de los Aprendizajes	V	Dificultades en el Aprendizaje	VI
Currículo II	IV	Diseño y Ejecución de las Técnicas de Multigrado	V	Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias Naturales	VI
Español I	VII	Español II	VIII		
Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias Sociales	VII	Salud Mental	VIII		
Práctica Universitaria		Trabajo de Grado			

La educación superior, por consiguiente, debe estar a la vanguardia de las nuevas tendencias educativas, formar docentes que integren el elemento interculturalidad y interdisciplinaridad, es necesaria la formación integral del docente, que, en vez de ser solo un transmisor de conocimientos, sea un facilitador, donde se vea la interacción entre sus alumnos. La educación intercultural bilingüe viene siendo una alternativa para mejorar la calidad de enseñanza, porque toma en cuenta un sistema educativo que respeta la cultura de los pueblos, que incluya el conocimiento que traen los pueblos en ciencias, matemáticas, historia, geografía en los programas y contenidos curriculares. Los gobiernos/estados deben tomar en cuenta que no solo el castellano es un medio de enseñanza, sino que existen otras lenguas que se pueden usar para la enseñanza.

La licenciatura EBI fue construido con un equipo técnico que incluyo los conocedores de la sabidura ancestral, los lideres de los congresos generales, los profesoras de UDELAS, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Los conocimientos orales y tradicionales del Pueblo Guna. Esto se plasmó en el plan de estudio.
- Participación de la comunidad en el proceso educativo a partir de sus propias estructuras organizativas.
- Recuperación de la lengua guna y emplearlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Otro de los aspectos fue la filosofía y la cosmovisión del Pueblo Guna, base de la identidad de una sociedad que distingue de los otros.

La licenciatura inicio en el 2010, su primera promoción fue en el 2013 y actualmente el 80% de los egresados están laborando en la Comarca Gunayala. Ver cuadro 2, que incluye la estadística de los egresados hasta el 2017.

Cuadro 2: Egresados de la licenciatura en EBI hasta 2017:

AÑO DE GRADUACIÓN	CANTIDAD
2013	27
2014	17
2015	13
2017	18
	75

Estamos formando profesionales con conocimientos educativos, humanísticos, científicos y tecnológicos, capaz de aplicar las estrategias metodológicas propias de la Educación Bilingüe Intercultural. Además que contribuya a la transformación del sistema educativo que se desarrolla en las poblaciones indígenas de Panamá y desarrolle, habilidades y destrezas en la aplicación de teorías, métodos, modelos, enfoques propios de la Educación Bilingüe Intercultural. Uno de los objetivos de la licenciatura es analizar los contenidos socioculturales, políticos, educativos y lingüísticos de las poblaciones indígenas, como también diseñar y aplicar innovaciones pedagógicas desde una perspectiva cultural y lingüística propia de las poblaciones indígenas.

Reflexiones finales

Para los Gunas, que han iniciado la implementación de un modelo educativo tomando en cuenta la cosmovisión de su Pueblo, existen grandes desafíos, primero el reconocimiento de un plan curricular con materias EBI, incluyendo un equipo técnico para los procesos de elaboración de programas y textos, se debe realizar giras de monitoreo y seguimiento en las zonas escolares para obtener un diagnóstico general de la implementación de la EBI en Gunayala y dar seguimiento a los profesionales egresados, para reforzar la formación docente que brinda UDELAS. Constantes reuniones de coordinación con los entes reguladores de la educación en Gunayala para coordinar la función de cada institución. Es necesario ponernos de acuerdo sobre los contenidos de cada asignatura, revitalizar nuestro conocimiento tradicional y transmitirla a la siguiente generación y que este contenido este incluida en las asignaturas de la licenciatura. Un último desafío, es la formación de investigadores indígenas, como parte de una cultura ancestral, se debe motivar a los investigadores indígenas, a pesar del poco apoyo de las instituciones, para que continuen en la labor de sistematizar los conocimientos ancestrales y usarlos como medio didácticos.

Referencias bibliográficas

Constitución política de la República de Panamá de 1972

UDELAS (2011). Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural.

Equipo Técnico de EBI Guna. (2001). Nan Garburba Oduleged Igar. Propuestas curricular de la EBI Guna. Propuesta de los congresos generales Gunas. Gunayala: SIBAUSTE.

Equipo Técnico de la EBI guna (2011). Nan Garburba Oduleged Igar: Propuesta curricular de EBI guna, propuesta de los congresos generales. 1^{era} edición. Ciudad de Panamá, Panamá

Ley N° 34 Orgánica de Educación del 6 de julio de 1995. Ley N° 34

López, L. E. (ed.). (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectiva latinoamericana. Bolivia: Plural de editores.

López, L. E. y Rojas, C. (eds.). (2006). La EIB en América Latina bajo examen. Bolivia: Plural de editores.

López, L. E. (2010). La educación superior en contextos multiétnicos, pluriculturales, multilingües de América Latina.: Inge S. (ed.). Perspectiva Intercultural de género en la educación superior. Intercambio de experiencias y construcción de propuestas (Nicaragua-Bolivia-Noruega). (pp. 1-13). Cochabamba, Bolivia: Kipus.

Martínez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Marco teórico-Práctica. España: Trillas

Moya. R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En: L.E. López. (Ed.). Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectiva latinoamericana (21-56). La Paz. Bolivia: Plural editores.

Wagua, A. (2014). Nan garburba duloged. Génesis, enfoque, estrategias y métodos aplicados. Panamá.

Wagua, A. (2005). Los kunas entre dos sistemas educativos: Propuestas curricular de los congresos generales kunas y rasgos de la Educación Bilingüe Intercultural. En: Eduardo Araujo (ed.), Alternativas que proponen los Congresos generales kunas (pag.45-59). Panamá, Panamá.

CARÁTULA

Enfoque de la ponencia: “desde adentro”.

Experiencia institucional en que participa o ha participado: proyecto Voces Originarias, curso de Mapudungum y otras actividades esporádicas con la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), de Olavarría (Buenos Aires, Argentina).

Título: La Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke en la Educación Superior: experiencias y análisis.

Autoras: Millán, Mirta- Degele, Pamela E.- Martinez, Edith

Pertenencia comunitaria/institucional: Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke- Facultad de Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)

Resumen de la ponencia

En esta ponencia nos proponemos analizar y reflexionar sobre experiencias colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina) y diferentes instituciones de educación superior de dicha ciudad. Para ello nos basaremos en diferentes ejes de análisis como la relación entre la normativa vigente sobre educación intercultural y su aplicabilidad, la continuidad o discontinuidad en el trabajo mancomunado, las diferencia entre brindar información y la co-construcción de saberes, el contraste entre los discursos y las prácticas, la colaboración sistemática u ocasional, la dicotomía permanente entre las identidades de parte de las instituciones educativas (identidad étnica, estudiante y profesional), y los contextos y necesidades en torno a dichas experiencias. En conjunto, esto nos permitirá abordar los límites y posibilidades de estas prácticas colaborativas, y reflexionar sobre nuestra subjetividad.

Resúmenes biográficos

Mirta Millán es Licenciada en Artes Visuales (UNA), Master en Estudios Étnicos (FLACSO), tesista de la Maestría en Antropología Social (FACSO-UNICEN) y directora de la Escuela de Educación Estética N° (Olavarría). Pamela E. Degele es graduada en Antropología orientación Arqueología (FACSO UNICEN), doctoranda en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible (UNCUYO) y becaria doctoral CONICET. Edith Martinez es estudiante de la Licenciatura en Comunicación Social (FACSO-UNICEN). Todas somos integrantes de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke (Mirta Millán en carácter de fundadora).

Introducción

En esta ponencia nos proponemos analizar y reflexionar sobre experiencias colaborativas entre la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke y diferentes instituciones de educación superior de la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina). Para ello nos basaremos en diferentes ejes de análisis, como la relación entre la normativa vigente sobre educación intercultural y su aplicabilidad, la continuidad o discontinuidad en el trabajo mancomunado, la diferencia entre brindar información y la co-construcción de saberes, el contraste entre los discursos y las prácticas, la colaboración sistemática u ocasional, la dicotomía permanente entre las identidades de parte de las instituciones educativas (identidad étnica, estudiante y profesional), y los contextos y necesidades en torno a dichas experiencias. En conjunto, esto nos permitirá abordar los límites y posibilidades de estas prácticas colaborativas, y reflexionar sobre nuestra subjetividad.

Como introducción, definimos quiénes somos la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke. Nos reconocemos como un grupo de personas pertenecientes a la cultura ancestral, que surgió en el año 2005, en un contexto urbano (ciudad de Olavarría). Tenemos el objetivo de propiciar la reconstrucción identitaria indígena para descolonizar la cultura y las subjetividades, procurando modificar esas estructuras instituidas. Nuestro foco es la recuperación de la cosmogonía milenaria a través de la realización de ceremonias ancestrales y expresiones socioculturales en el ámbito regional y el espacio virtual, las cuales han sido sostenidas y autogestionadas en el tiempo. Nuestra comunidad es diversa e intergeneracional, de diferentes trayectorias personales y académicas. La mayoría de los y las integrantes nos encontramos en trayectorias de educación superior. Las autoras, particularmente, son estudiantes y graduadas de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO-UNICEN). Esta heterogeneidad nos permite reflexionar, interpelar y construir nuestro ser integral.

Marco normativo

Nos parece relevante, para el posterior análisis y comprensión de las prácticas de colaboración entre Pillan Manke y las Instituciones de Educación Superior de Olavarría, exponer brevemente el marco normativo en que se encuadra la educación intercultural en la provincia de Buenos Aires. Por un lado, se cuenta como marco general con la Constitución Provincial (reforma constitucional 1994) que establece en su Artículo 36 inc.9 "La Provincia reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas, y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan" y en el Artículo 198 "La Cultura y la Educación constituyen derechos humanos fundamentales. Toda persona tiene derecho a la educación y a tomar parte, libremente, en la vida cultural de la comunidad." De acuerdo a este documento, "la Educación es responsabilidad indeleble de la Provincia, la cual coordinará institucionalmente el sistema educativo y proveerá los servicios correspondientes, asegurando el libre acceso, permanencia y egreso a la educación en igualdad de oportunidades y posibilidades."

Por otro lado, se cuenta con la Ley de Educación Provincial N°13.688 (2007) que "regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional". Esta Ley establece a lo largo de todo su texto el derecho al diálogo y el respeto intercultural y cuenta, especialmente, con el capítulo XII referido a la educación intercultural. La define como "modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural

en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente”.

Finalmente, existe el Decreto 865 (La Plata, 2006) que instituye el 21 de junio como Año Nuevo de los Pueblos Originarios y establece en su Artículo 2º “Justifíquense las inasistencias motivadas por dicha celebración de los alumnos y docentes miembros de pueblos originarios, en todos los niveles y modalidades educativas de la Provincia de Buenos Aires.”

Estas normativas no se encuentran aisladas sino que hacen parte de un contexto internacional favorable a la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios, como lo demuestran el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), entre otras. Particularmente a lo referido a la educación intercultural, en la Conferencia de Buenos Aires de 2017 (que contó con la presencia de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) se propuso que debe tenderse a políticas que promuevan el trabajo colegiado docente, garantizando mayores tiempos y espacios para la programación, coordinación, reflexión y evaluación pedagógica, por parte de los equipos directivos y docentes y promoverse diseñarse políticas de apoyo, acompañamiento y difusión de la experiencia de escuelas y programas innovadores que desarrollan proyectos de educación intercultural; al respecto se señala “...(L)as escuelas y programas innovadores interculturales demuestran poseer un capital cultural-educativo de alto valor. Éste, sin embargo, está siendo sub-aprovechado por las agencias del ministerio de educación regionales, distritales, provinciales y comunales, para comunicarlo y transferirlo a las instituciones de su territorio. Por su parte, los centros innovadores requieren para su sustentabilidad y desarrollo del reconocimiento, apoyo técnico y financiero.”

De acuerdo a lo expuesto, queda en evidencia que contamos con una normativa adecuada en lo relativo a los derechos de los pueblos originarios y la educación intercultural en la provincia, apoyada en un marco internacional propicio. Sin embargo, es relevante aclarar que dichos instrumentos jurídicos no tiene aplicabilidad en la práctica debido a, principalmente, falta de decisiones políticas.

Experiencias colaborativas entre Pillan Manke e Instituciones de Educación Superior

A continuación describiremos y analizaremos algunas de las experiencias colaborativas que consideramos más pertinentes entre nuestra comunidad y diferentes instituciones de educación superior de Olavarría.

Proyecto Voces Originarias

El proyecto de Voces Originarias fue gestado en Olavarría por la comunidad Pillan Manke y el Bioparque Municipal La Máxima en el año 2008. Se viene sosteniendo anualmente hasta la actualidad en colaboración con personas, grupos e instituciones que comparten el espíritu del proyecto (por ejemplo, INSF 47 22 UNICEN Escuela de Educación Superior de Artes Visuales). Voces Originarias consiste en diversos encuentros relacionados a la educación intercultural (intercambios pedagógicos, muestras artísticas y talleres vivenciales) enmarcados en la semana del 12 de Octubre (establecido en Argentina como “Día de la Diversidad Cultural”) lo cuales están orientados a diferentes niveles y modalidades educativas de Olavarría y la región. El lema del encuentro es: “Europa no encontró a América en 1492,

América ya era, diversa, rica y sabía.” El proyecto busca promover el diálogo intercultural, desde el reconocimiento de la diversidad y de los derechos de los pueblos originarios.

En este marco, se trabajó articuladamente y en red con los profesorados de Ciencias Sociales en orientación Historia y Geografía, en Biología, en Educación Primaria y en Educación Inicial, pertenecientes al Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N° 22 y con el Profesorado de Educación Física del ISFD N°47. Los alumnos y docentes participaron de los encuentros como estudiantes y también como coordinadores, con la orientación pedagógica de Pillan Manke en la temática intercultural.

El proyecto Voces Originarias tuvo dos instancias que nos interesa particularmente compartir. Una de ellos es la Escuela de Otoño en Educación Intercultural (FACSO- ISFD N°22- ISFD N°47), realizada en el año 2015. Consistió en cinco jornadas intensivas de cursos y talleres abiertos a la comunidad, que abordaban la temática intercultural desde diferentes perspectivas (artística, culinaria, antropológica, espiritual etc.). En ese marco, Pillan Manke y algunos docentes del ISFD N°47 co-organizamos un taller que tuvo como invitado especial al afrodescendiente Carlos Alvarez, perteneciente al grupo Xango de la ciudad de Buenos Aires. La otra instancia fueron las Rutas Pedagógicas en 2017, que tuvieron como objetivo que diferentes personas interesadas recorrieran y visitaran lugares históricos e instituciones, de acuerdo a distintas líneas temáticas alusivas a la territorialidad. Se plantearon seis recorridos, uno de los cuales fue coordinado por Pillan Manke y el ISFD N°47, el cual tuvo como destino la localidad de Sierra Chica (partido de Olavarría). Se arribó a ese lugar con un grupo integrado por estudiantes del ISFD N°22, N°47 y docentes que vinieron a la ciudad en el marco de los treinta años del Colectivo Docente de la Argentina. Allí se realizaron ceremonias ancestrales, se recorrieron muestras pedagógicas preparadas por un secundario local y se realizó una caminata a un monolito llamado del “Combate de Sierra Chica”, donde se conversó y reflexionó sobre la batalla ganada por el Pueblo Mapuche al Estado Nacional Argentino

El análisis de este caso nos permite identificar algunos aspectos positivos y negativos en relación a la colaboración entre los ISFD N° 22 y 47 y nuestra comunidad. Por un lado valoramos los procesos de co-construcción con los docentes de las diferentes instituciones, lo cual se evidenció en las reuniones de planificación, consenso, co-organización y evaluación de los talleres. Rescatamos especialmente que estos actores han mantenido una participación sistemática en el proyecto a lo largo de los años. Sin embargo, no se observa que exista una continuidad en el tratamiento de la temática al nivel de las instituciones, ya que solo algunas cátedras participan del proyecto, dependiendo de la buena predisposición y sensibilidad de ciertos educadores. También se circunscribe a un acto de buena voluntad (por parte de los directores de las instituciones y de la inspectora-jefa distrital) el avalar y valorar las actividades que realizan los docentes en el marco de Voces Originarias, lo cual es fundamental para justificar y favorecer su asistencia a los encuentros.

En cuanto a los estudiantes, identificamos que algunos pertenecen a pueblos originarios y demuestran un interés genuino por participar en las actividades interculturales propuestas en la semana del 12 de octubre. Sin embargo, dicha potencialidad se pierde ante la falta de un acompañamiento permanente desde los ámbitos educativos a los que asisten, que no favorecen la profundización en la construcción de su identidad originaria .

Curso de *mapudungum* y otras experiencias con la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO-UNICEN)

Aproximadamente desde el año 2012, desde la comunidad Pillan Manke comenzamos a indagar sobre la necesidad de recuperar y revitalizar el idioma mapuche (*mapudungum*), ya

que reconocemos su riqueza para poder entender la lógica de la cosmovisión originaria. En esta dirección se gestó la idea de realizar un curso de *mapudungun* en la ciudad de Olavarría, considerando como una buena alternativa el viabilizarlo por medio de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN). Nuestra expectativa al elegir a la Facultad como sede para el curso, era poner en tensión la construcción histórica de este tipo de instituciones de educación superior, que han negado la sabiduría ancestral de los pueblo originarios. También consideramos que al dictarse en una universidad pública, el curso se haría accesible para la comunidad en general. Finalmente, se logró un acuerdo con la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia quien facilitó el uso de las instalaciones de la Facultad y los honorarios del docente mapuche convocado por Pillan Manke (Tullio Cañumil), oriundo de la localidad de Florencio Varela (pcia. de Buenos Aires). De esta manera, se logró concretar con éxito la cursada del Nivel I de idioma *mapudungum*, superándose el cupo establecido previamente y dando lugar al dictado de un segundo nivel consecutivo. En base a este antecedente positivo, pasados dos años la comunidad decidió volver a presentar el proyecto a la FACSOS, pero en esta ocasión proponiendo como docentes a integrantes de la propia comunidad Pillan Manke. Sin embargo, en esta ocasión el diálogo con la Facultad no fue satisfactorio debido a evasivas por parte de la nueva gestión de la Secretaría de Extensión.

También se han realizado otras experiencias colaborativas con la FACSOS que resultan interesantes comentar. Por ejemplo, un programa de radio semanal que es producido, conducido y realizado por la comunidad Pillan Manke en el ámbito universitario desde hace siete años; un encuentro denominado Pre foro Memoria e Identidad (año 2008); y una jornada de la 15° Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires (AÑO 2015). En todos estos casos las propuestas fueron pensadas, organizadas y realizadas por Pillan Manke, y el apoyo de la Universidad consistió en brindar sus instalaciones y el auspicio institucional.

Nuestro análisis es que, si bien observamos que en determinados contextos o períodos existe un interés y apertura por parte de la FACSOS en las propuestas de nuestra comunidad, todavía no se ha logrado concretar un proceso de co-construcción de eventos, saberes y actividades; es decir que, a pesar de que esta ofrece la infraestructura y el aval institucional, no se da un marco de igualdad de trabajo y responsabilidades frente a la causa de la interculturalidad. Lo mismo ocurre en lo referido a la sistematicidad, ya que las actividades son esporádicas y el apoyo es de docentes puntuales o autoridades eventuales sensibilizadas con la temática.

Contradictoriamente, la FACSOS cuenta desde el año 2010 con un espacio institucionalizado llamado “Observatorio de los derechos de los pueblos Indígenas y Campesinos” que se autodefine con el objetivo de la promoción, documentación y defensa de los derechos de los pueblos indígenas. En su web institucional (<http://www.soc.unicen.edu.ar/observatorio/>) figura que está integrado por alumnos, docentes y colaboradores de diversas profesiones y se hace referencia “al trabajo plural y multidisciplinaria y que se encuentra guiado por los lineamientos contenidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos y de derechos de los pueblos indígenas hoy vigentes”. Si bien celebramos que exista un espacio en la FACSOS con estos objetivos y posturas, nos parece incoherente que el equipo no esté integrado por miembros de pueblos originarios. En lo que refiere a nuestra comunidad, no nos contactaron cuando estaban gestando el proyecto ni tampoco cuando se inauguró, a pesar de que solicitamos una reunión para ofrecer nuestra participación. El motivo fue que ya se habían seleccionado a las personas que integrarían el espacio, con el criterio de que eran estudiantes y profesionales de la FACSOS (los mismos fueron favorecidos por una retribución económica). Aquí aparece la reivindicación de dicotomías entre ser universitarios o indígenas, lo cual fue evidente en la falta de reconocimiento, valoración y visibilidad de los que son simultáneamente estudiantes de la FACSOS e integrantes de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke. Por otro lado, los integrantes del Observatorio recurrieron a nosotros a

posteriori para solicitarnos el traspaso de información pertinente y actualizada, y así lograr dar funcionalidad al espacio. Esto es analizable mediante el eje planteado al inicio del trabajo sobre la diferencia entre brindar información y la co-construcción de saberes.

Finalmente, abordando el tema de las colaboraciones esporádicas que la comunidad ha tenido en investigaciones científicas (tesis, libros, artículos) de esta Universidad relacionadas a la temática originaria, apreciamos que se recurre a Pillan Manke en busca de información pero no se efectúa una devolución o retribución que dé lugar a un trabajo mancomunado en la producción académica. Reflexionamos que esta situación soslaya una dialéctica aparentemente “igualitaria” cuando en realidad su desenlace deja bien delimitados los espacios de investigador e investigado, quedando la comunidad en el rol de informante sin tener injerencia profunda desde la perspectiva intercultural como espacio de nuevas epistemes. Así, los trabajos reproducen la mirada occidentalizada de la academia perdiéndose la oportunidad de una producción profunda analítica y rica desde lo diverso.

Conclusiones

En base a las experiencias de colaboración relatadas consideramos que, a pesar de existir un marco normativo que prevé varias de las dificultades que entorpecen la colaboración y el ejercicio de la educación intercultural, el mismo no tiene eco en la práctica de las instituciones de educación superior de Olavarría. Encontramos que es necesaria la generación de dichas políticas, públicas e institucionales, que tiendan al fortalecimiento de las multi identidades de los estudiantes y profesionales indígenas, para superar así la eventualidad y reconocer los esfuerzos personales. En este sentido se destaca como una fortaleza el compromiso de una red de personas sensibilizadas, las cuales fortalecen el trabajo de la comunidad y constituyen una base humana necesaria para dar sostenibilidad a dichas políticas futuras.

La efectividad de dichas políticas dependerá también del tratamiento de otro problema que es el contraste discursos-prácticas. Encontramos que en los discursos de las instituciones de educación superior analizadas se hacen valer los derechos de los pueblos originarios pero en la práctica aparecen desvalorizados, al condicionar el acceso a retribuciones económicas con criterios arbitrarios, en la falta de aval institucional para asistir a encuentros, desmereciendo o ignorando el ser originario de algunos estudiantes, o al ubicarnos en el rol de participantes colaborativos de las investigaciones antes que en una categoría de co-construcción. En suma, creemos que aún falta mucho por recorrer para poder reconocer un sentido de reciprocidad e igualdad con nuestras identidades originarias dentro de estas instituciones.

Nuestra aspiración es alcanzar una educación superior pluricultural con una institucionalidad diferente a la universidad tradicional (atravesada por el racismo, el patriarcado, el capitalismo y la lógica occidental), que no suponga una contradicción con el ser y valores ancestrales, favoreciendo nuevas formas de conocer. En este sentido, nos apoyamos en lo que se ha llamado la epistemología crítica latinoamericana, que cuestiona la ontología y epistemología occidental y propone un “diálogo de saberes” que represente una multireferencialidad del saber, es decir un análisis plural de la realidad desde diferentes racionalidades culturales, lo cual solo es posible al reconocerse una relación ética con el otro (Leff 2005). La comprensión del mundo es mucho más amplia y diversa que la que permiten aprehender las teorías occidentales (Boaventura de Sousa Santos 2010, 2011)

En base al conjunto de experiencias, necesidades y convicciones mencionadas, nuestra comunidad asumió el desafío de empoderarse en la educación superior, pensando nuestra subjetividad en un marco integral. Así, es que comenzamos a producir conocimiento desde la propia voz, participando en congresos y en revistas académicas (Millán *et al* 2016, 2018). Consideramos que podemos aportar en los procesos de cambio de paradigmas a nivel

sociocultural, político y educativo desde adentro y desde afuera de la academia, superando las dicotomías. Esto supone una forma dinámica de ver al conocimiento, de forma espiralada, reconociéndonos co-autores del pensamiento y de las realidades.

Nuestra voz retoma la voz de nuestros abuelos y nuestros linajes, permitiéndonos reconocer y reconocernos para transformar situaciones históricas de violencia, propiciar nuevos contextos y tender a una movilización multidimensional del ser individual y colectivo. Estamos convencidos de que el ejercicio de reflexión y producción de conocimientos también es un ejercicio de la autonomía.

Bibliografía

De Sousa Santos, B. 2010. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de los saberes. *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CABA: Prometeo – CLACSO. 11-44.

De Sousa Santos, B. 2011. “Epistemologías del Sur”. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 54: 17-39.

Leff, E. “Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes”. Conferencia presentada en el I Congreso interdisciplinar de participación, animación e intervención socio-educativa, Barcelona, Noviembre de 2005. Disponible en:http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf

Millán, M.;Puñalef, D.;Nuñez, E.; Aramburu, G.; López, C.; Degele, P; Villamayor, M.; Martínez, E. ; Gorosito, K.; Ponce, L.; Echarri, N. 2018. Autorepresentaciones desde la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke. *La Descomunal. Revista Iberoamericana de Patrimonio y Sociedad*. En prensa.

Millán, M. Villamayor, E. Martínez, P. Degele y E. Núñez. 2016. ¿Cómo te asumís viva? *Revista Nuestra América* 4(7) enero-junio: 62-77.

BUEN VIVIR Y ORGANIZACIONES REGIONALES MEXICANAS

Miradas de la Diversidad

Mario Bladimir Monroy Gómez
Instituto Intercultural Ñoño, A.C.
iin@instituto.org.mx

Resumen

Presentamos la experiencia de tres organizaciones sociales regionales que forman parte de la “Red Socioacadémica de Organizaciones por el Buen vivir”, reconocida por el CONACYT como “Red Temática de Economías Solidarias y Alternativas Alimentarias” dado que son algunos de sus componentes –junto con la defensa del territorio y de los bienes comunes- que expresan las luchas por el Buen Vivir que vienen dando desde hace ya varios años.

De dos de ellas se presenta una semblanza y de la tercera, la del Instituto Intercultural Ñoño detallaremos más su experiencia tanto en lo que se refiere a la economía solidaria, como al tema de la interculturalidad, su origen, desarrollo y los proyectos estratégicos que impulsa, las formas de organización con que se dota y los retos actuales a que se enfrenta.

En este esfuerzo de diálogo entre saberes – científico, popular, ancestral y del sentido común-, lo fundamental consiste en que con su propia voz los sectores sociales desde sus bases y dirigentes - los indígenas y campesinos, o campesindios a la manera de Armando Bartra, tomen la palabra y nombren expresando lo que significa en sus propias vidas el “Buen Vivir”. Pero también resulta importante rescatar la experiencia y el conocimiento de los académicos vinculados a las luchas, resistencias y construcción de alternativas de vida de las organizaciones.

Contexto en el que nace la Unión de Cooperativas Ñoño de San Ildefonso y el Instituto Intercultural Ñoño, A.C.

El estado de Querétaro cuenta con 18 municipios con un total de 2'038,372 habitantes, de los cuales 50,000 son indígenas. Es una entidad cuyo desarrollo histórico se encuentra íntimamente ligado a la existencia de la cultura indígena. La cultura que predomina es la hñoño y la lengua ñoño, que es la quinta más hablada en México.

San Ildefonso Tultepec cuenta con una población de 10,558 personas distribuidas en doce barrios, considerados con grado de marginación alto y muy alto. Se encuentra ubicada en el sureste del municipio de Amealco de Bonfil, colinda con el Estado de México. Su dinámica social se encuentra fragmentada,

sin embargo, la lengua, la vestimenta, y otros hechos socioculturales –como la fiesta patronal, el sistema de cargos, la milpa y los oficios tradicionales– constituyen componentes identitarios y simbólicos que articulan su tejido social.

Un estudio llevado a cabo por investigadores de la Universidad Autónoma de Querétaro, en el que participaron alrededor de 300 jóvenes de la secundaria, de los 500 estudiantes que tenía en ese entonces la escuela, las respuestas tuvieron un alto índice de frecuencia en los siguientes fenómenos: alcoholismo, drogadicción, violencia, impunidad, violaciones, violencia intrafamiliar, familias incompletas por migración y recrudescimiento de la pobreza. El alcoholismo en Amealco es un fenómeno destructivo de lazos y autodestructivo y un agravante de la violencia intrafamiliar, que no es solamente un factor psicológico, sino social, cultural y económico. La mortalidad por cirrosis hepática es muy alta y a edades anteriores a los 50 años (Macías, Marcos y Colín, Araceli 2010).

La hipótesis que trata de explicar esta realidad: Querétaro es el estado que más tarde entró y a una velocidad mayor, que la del resto de los estados de la República a la globalización, con todas sus consecuencias.

La situación de marginación y pobreza extrema que se vive es causa de una intensa dinámica migratoria hacia ciudades en México y hacia los Estados Unidos en búsqueda de un trabajo que permita enviar dinero a las familias que se quedan. Los hombres de la región tienen la tradición de ser buenos trabajadores de la construcción y así se emplean en otros lugares.

Entre sus principales actividades económicas se encuentran la cerámica, el bordado, la siembra de maíz para el autoconsumo, la explotación de sillar (material para la construcción), y existe una muy alta migración.

La Unión de Cooperativas Ñoñho de San Ildefonso Tultepec

La Unión de Cooperativas Ñoñhó de San Ildefonso está integrada por el Instituto Intercultural Ñoñhó y la Red Doméstica y Granja Integral Ñoñhó. Volveremos sobre ello más adelante.

Nace el Instituto Intercultural Ñoñho, A.C.

Al momento de abrir sus puertas en 2009, hace dos aportaciones importantes:

- Es el primer instituto de educación superior intercultural en el estado de Querétaro;
- Es el primero en México en ofrecer una licenciatura en Economías Solidarias.

Nace de la necesidad de contar con profesionistas capaces de manejar los diferentes emprendimientos económicos, sociales, culturales y ambientales sustentables en la región. Al buscar gerentes para las cooperativas no se

encontraron personas preparadas en la comunidad y se tuvieron que traer y contratar de fuera. Por ello abrimos un espacio educativo que fue evolucionando en el proceso hasta llegar al Instituto Intercultural Nñoño, A.C.

Por estar ubicada en una comunidad indígena, el instituto tiene como uno de sus objetivos privilegiar el acceso de esta población, lo que no quiere decir que sea exclusivamente para indígenas. "... uno de los cometidos de las universidades interculturales es abrir el acceso a la población indígena, y una de las maneras que pensamos que esto se pueda hacer es llevar a estas instituciones ahí en donde están los pueblos indígenas porque muchos de estos grupos indígenas no se van a desplazar para ir a otras universidades" (Schmelkes 2008).

El Instituto tiene como objetivo principal impulsar la formación y educación integral de los pueblos nñoño a partir de la diversidad y riqueza de las culturas, desde los principios de la "*Economía solidaria*" y la "*Interculturalidad*". Posibilitar la creación de nuevos aprendizajes para contribuir a la construcción de un pueblo solidario y una vida digna que posibilite el desarrollo comunitario sustentable.

Concebimos la interculturalidad como propiciar relaciones igualitarias, solidarias y equitativas, sobre todo con la cultura dominante, en condiciones claras y explícitas de igualdad, del reconocimiento y la resignificación de la diversidad y riqueza de las culturas, de forma que resulte enriquecedora para las personas y las culturas que entran en relación.

Para entender la interculturalidad, nos hicimos las siguientes preguntas: ¿Sólo el conocimiento universitario y el que da la educación formal es completo? Afirmamos que es necesario y muy importante, pero no basta por sí mismo. ¿Sólo el conocimiento de la experiencia y el transmitido de generación en generación es el completo? También decimos que es muy importante, aunque tampoco basta por sí mismo. Entonces, queremos que el Instituto sea un espacio, una plataforma, que posibilite el diálogo y el intercambio de saberes, donde los dos tipos de conocimiento, de sabidurías, de experiencias, se encuentren y dialoguen entre sí, para que se enriquezcan mutuamente, formando así un nuevo conocimiento: un conocimiento intercultural.

Anteriormente se evaluaba una universidad por la calidad de sus egresados, por la calificación que se sacaban en los exámenes de egreso, o por la cantidad de publicaciones, por la cantidad de patentes, inventos, etcétera, hoy en día la calidad de una universidad se mide por su capacidad de generar soluciones a los problemas más importantes de la sociedad y de la comunidad en la que están insertas.

El conocimiento cobra relevancia y sentido cuando entendemos que sólo resulta útil cuando se contextualiza y sirve para transformar la realidad con la cual no estamos de acuerdo por desigual y excluyente, cuando eleva la calidad de vida

de la población en general y vuelve realidad la equidad social, económica, cultural y ambiental en un proceso de convivencia con la Madre Tierra.

Formamos profesionales que cuando egresen, quieran quedarse en sus comunidades, deseen trabajar por sus regiones y su desarrollo. Pueden irse si quieren hacerlo y que adonde vayan compartan sus conocimientos sin olvidar sus raíces indígenas, aunque la orientación de la universidad es que se queden o continúen sus estudios en otro lado, pero que después regresen.

Uno de los factores históricos que han puesto en riesgo la reproducción de las lenguas es la convivencia de manera desigual de los pueblos indígenas con el resto de la sociedad con acciones que buscaban la homogeneidad, entre las cuales se encontraban la sustitución de la lengua materna por el español en los centros escolares, y la negación de los ancianos y padres ante los fenómenos sociales del racismo y la discriminación.

Si la lengua, la cultura, el territorio y la autonomía se debilitan o se pierden, hay una parte de la sociedad que muere. Queremos aportar nuestro granito de arena desde la educación intercultural que ofrece el Instituto a la creación de una nación intercultural.

Si asumimos que somos interculturales la educación tiene que dejar de desplazar y destruir culturas y comenzar a fortalecerlas, a dinamizarlas. Las universidades interculturales tienen, entre otras, esta función, que es construir conocimientos sobre las lenguas y las culturas, que nos hacen diversos, en las regiones donde se encuentran. Construir conocimientos a partir de las culturas representadas por las y los propios estudiantes, a partir de lo que conocen, de su propio contexto, de lo que saben de los miembros de su comunidad.

Hay varios tipos de economías pero en el IIN enseñamos y aprendemos la *economía solidaria, la economía para la vida*, que se niega a la desigualdad escandalosa en la que se encuentra estructurada la sociedad actual y que mientras perdure, no habrá paz ni justicia en el mundo.

Lo primero que caracteriza al movimiento de las economías solidarias en sus diversas manifestaciones es el movilizarse por cambiar el sentido que actualmente tienen los procesos económicos generadores de tanta pobreza repartida entre muchos y tanta riqueza acumulada entre muy pocas familias y compañías globalizadas, inequidades, desempleo, rompimiento del tejido social y deterioro ambiental, entre otros. Podemos afirmar que son experiencias colectivas antisistémicas, aunque sus participantes no tengan todavía una idea cabal de ello, pero que están en un proceso cognoscitivo colectivo de adquirirla.

Frente a este panorama, lo que proponemos en el Instituto es un modelo de desarrollo distinto, basado en experiencias comunitarias donde el valor de la dignidad del ser humano sea prioritario al valor del dinero, la propiedad sea social,

la organización y la toma de decisiones sean democráticas, donde exista un proceso de educación y capacitación, cultura empresarial, respeto por la interculturalidad, rendición de cuentas, equidad de género, mecanismos transparentes y efectivos de representación, y conciencia de la interrelación con todos los seres que habitamos en la Madre Tierra, que también es un ser vivo y nos da vida.

Formar profesionales sensibles frente a las necesidades de sus comunidades de origen, capaces de gestar y desarrollar emprendimientos de Economías Solidarias como propuesta alternativa dentro del mercado global, con sentido de pertenencia y un firme compromiso por el desarrollo sustentable de los pueblos indígenas y/o de sus comunidades de origen.

Tenemos que tomar conciencia de que adquirimos conocimientos encarnados en una realidad que queremos cambiar. Es por ello que las universidades interculturales estamos obligadas por el convencimiento a brindar un conocimiento de calidad.

Algunos ejemplos de prácticas de interculturalidad que llevamos a cabo con otras universidades y grupos sociales:

- Red Temática Socioacadémica Conacyt de Economía Solidaria y Alternativas Alimentarias, de la que somos fundadores, con su seminario anual. Grupos de base (10) con sus asesores universitarios;
- Observatorio Universitario de Pueblos y Territorios Indígenas (SUJ)
- Somos fundadores y formamos parte de la Comisión Organizativa de las Ferias Anuales del Maíz que llevamos a cabo en el municipio desde 2014.
- Fuimos sede del IV Festival del Hongo celebrado en San Ildefonso en agosto de este año
- Formamos parte del Seminario de Resistencias y Alternativas coordinado por el PIAI de la UIA.
- Desde hace 9 años participamos con obras de teatro o pláticas en la Feria Internacional de Economía Solidaria celebrada año con año en Dolores Hidalgo, Gto.

Radio y Televisión Comunitarias

En colaboración con el Instituto de la Juventud del estado y Radio y Televisión Querétaro (RTQ), semanalmente preparamos un programa de radio y uno de televisión con temáticas sociales y culturales de la comunidad que son transmitidos semanalmente en Radio UAQ y RTQ, en su programación regular.

Teatro

En un esfuerzo colectivo de creatividad los diálogos de las siete puestas en escena han sido elaborados por los mismos estudiantes-actores. Obtuvimos el

segundo y primer lugar en el concurso estatal de teatro comunitario indígena en 2011 y 2012, respectivamente.

En 2015 y 2016 presentamos en diversos foros la obra “El caso de doña Jacinta”. Sostuvimos varias entrevistas con doña Jacinta y su familia, tuvimos acceso a su expediente y así pudimos construir la obra de teatro.

Sinopsis de la obra de teatro “El caso de Doña Jacinta”:

El 26 de marzo de 2006 seis agentes federales de investigación, llegaron sin orden alguna y decomisaron mercancía en el mercado de Santiago Mexquititlán, comunidad indígena ñoño, municipio de Amealco, como práctica común de extorsión. Cuando los comerciantes protestaron a gritos y empujones contra la actuación de la policía, éstos detuvieron a tres mujeres indígenas ñoño (Jacinta, Alberta y Teresa) acusándolas de secuestro y posesión de drogas. La única prueba que presentó la policía fue una fotografía donde aparece doña Jacinta cruzando la calle. Nunca supieron de qué fueron acusadas. Una de ellas tuvo a su hijo en la cárcel y el hijo de doña Jacinta murió sin que ella pudiera asistir al entierro. Fueron sentenciadas a 21 años de cárcel, de los cuales pasaron 3 en prisión. Los agentes jamás volvieron a pararse en el juzgado. La campaña de denuncia nacional e internacional de Amnistía Internacional -declarándola presa de conciencia- y del Centro del Derechos Humanos Agustín Pro logró que su caso fuera revisado y la Suprema Corte de Justicia obligó a la PGR a liberarlas, a reparar el daño y ofrecerles una disculpa pública, hecho sin precedente en México. “Fue muy difícil para mí y mi familia porque de tres años de no estar con mis hijos, con mi familia y todavía con una sentencia de 21 años, muy difícil con las compañeras y bueno yo no sabía hablar en español casi nada, no entendía y yo sufrí mucho por lo mismo que nos decían que era india que no querían que nos juntáramos con ellas, fue muy duro”. Las tres mujeres indígenas fueron exhibidas en los medios de comunicación. Ni siquiera sabían que tenía derecho a un defensor, nadie les dijo.

La comunidad del Instituto contribuyó con su granito de arena a que el caso fuera más conocido y los estudiantes se sintieran solidarios con sus gentes.

Primer Museo Comunitario del Municipio de Amealco
 “Ar Nguu Beni ya Ñoño: Casa de la Memoria, donde tratamos de rescatar la pirámide de El Cuisillo que se encuentra abandonada y saqueada, así como revitalizar la historia y cultura ñoño presente y pasada.

Anfitriones del Coro de las Abejas de Acteal, Chiapas.

Durante una semana de marzo de 2012, el Instituto y la Unión de Cooperativas fuimos los anfitriones del Coro de Acteal, de Chiapas, donde tuvimos oportunidad de un intenso intercambio de experiencias y vivencias. Con la colaboración de la UAQ y comunidades fue posible presentarlos en 6 localidades del estado, dos de ellas comunidades indígenas y Teatro de la República.

Visita de Rigoberta Menchú

En 2010, en el marco del Día contra la violencia hacia las Mujeres recibimos la visita de Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz. El conversatorio con estudiantes y maestras(os) fue una excelente experiencia.

Principales logros de la Unión de Cooperativas y el Instituto Intercultural Ñoñho, A.C.

Principales logros

Del Instituto: ser una universidad independiente y haber llegado a los 9 años de existencia, en medio de dos crisis severas. Haber logrado sacar 6 generaciones de egresados, lo que significa 50 jóvenes que aprovecharon la oportunidad de cursar estudios superiores y les cambió la vida para mejorar como personas y afianzarse en su cultura. Varios dan clases en el Instituto. Cuando los estudiantes ingresan al Instituto escogen un proyecto productivo que tienen que desarrollar durante la licenciatura con la finalidad de que cuando egresen tengan trabajo. Al cumplir 9 años abrimos nuestras especialidades a cuatro: agroecología y soberanía alimentaria, negocios sustentables, Comunicación y traducción e interpretación, las cuatro con los apellidos de: en procesos comunitarios interculturales.

La Unión de Cooperativas Ñoñhó de San Ildefonso, A.C., en diez años ha generado proyectos cooperativos y de economías solidarias a partir de las necesidades y potencialidades de la región y de las personas. El proyecto actual forma parte de un proceso de economía solidaria, manteniendo los ejes originales de proyectos económicos sustentables, de educación y capacitación.

Decora y Construye, cooperativa de corte de piso, el Instituto Intercultural Ñoñhó (IIÑ) y la Red Doméstica-Granja Integral (REDOM), son los tres elementos que mantienen en vuelo a la Unión. Además de que en tiempos de crisis han ayudado económicamente al Instituto a sobrevivir. Los tres se guían por los principios de Economía Solidaria.¹:

- Equidad: reconocimiento mutuo, justo valor de los recursos y su justa distribución, igualdad de oportunidades, justicia de género, solidaridad organizada, compromiso con las personas y comunidades empobrecidas.
- Trabajo: dimensiones humana, social, política y económica del trabajo.
- Medio ambiente: consumo responsable, soberanía alimentaria, decrecimiento, promoción de prácticas e iniciativas responsables.

¹ Principios adoptados y aceptados internacionalmente como orientadores generales de las buenas prácticas de economía solidaria. En concordancia con ellos, cada región y cada lugar en particular los debe concretar de acuerdo a sus condiciones físicas y culturales en particular. Se pueden consultar en la página web de la REAS – Red de Redes de Economía Alternativa y Solidaria.

- Cooperación: participación, corresponsabilidad, trabajo en redes.
- No lucratividad: transparencia, reinversión, redistribución, sostenibilidad económica, autonomía.
- Compromiso con el entorno: participación en redes, relevancia social, acción significativa, tránsito de lo micro hacia lo macro.

Los tres se orientan hacia la construcción del Buen vivir, entendido como el que todas y todo vayamos juntos, que nadie se quede atrás, que todo alcance para todas y todos, y que a nadie le falte nada.²

Bibliografía

- Desmi, A.C. [2001], *Si uno come, que coman todos. Economía Solidaria*, Desmi, Oxfam, Novib, México.
- González Butrón, María Arcelia; López, Rosalía; Guerrero, Hilda Rosalba, Coordinadoras [2009], *Economía social y desarrollo local*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Hinkelammert, Franz J. y Mora Jiménez, Henry [2006], *Hacia una Economía para la Vida. Preludio a una Reconstrucción de la Economía*. Edición corregida y aumentada.
- Huanacuni Mamani, Fernando [2010], "Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Perú. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas-CAOI. Mimeo.
- Instituto Intercultural Ñoño. Documento base 2007.
- Kiyoschi, M. y Moya, J.M., 2013. San Ildefonso Tultepec. Una comunidad otomí. UAQ, Inali.
- Macías, Marco Antonio y Colín, Araceli. *Vidas Breves. Suicidio y accidentes de niños*. Ed. UAQ, Fontamara 2010.
- Oxfam, "Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica", consultado el 21 de octubre de 2014, www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es_0.pdf.
- Oxfam, *Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema*. Mimeo. www.oxfam.org. Barrio de chabolas en Tondo, Manila, Filipinas. 2014. Crédito: Dewald Brand/Miran para Oxfam.

² De acuerdo a los esfuerzos que se hacen por interpretar y expresar en español la tradición Aymara, las palabras Sumak Kawsay que se pueden traducir como Buen Vivir, y pueden entenderse como vida en plenitud. Así se expone en la página web de la Secretaría del Buen Vivir del gobierno del Ecuador. Y se explica como "el concepto ancestral que nos habla de una vida en armonía interior; de armonía con los otros seres humanos y con todos los seres vivientes. Es, en su sentido más profundo, la felicidad del sabio que reconoce que todo está interrelacionado y honra a toda la existencia. Es un término que designa la felicidad, la paz interior de aquel que vive bien, la felicidad de aquel que vive en equilibrio consigo mismo, con su comunidad y con todos los seres de la naturaleza".

Prieto, Diego y Utrilla, Beatriz. Ya hnini ya jä'itho Maxei. Los pueblos indios de Querétaro, México, CDI 2006.

Raphael, Ricardo, Mirreynato. La otra desigualdad. 2014. Ed. Planeta Mexicana, S.A. de C.V.

Schmelkes, Sylvia [2008], "Significados e Implicaciones de ser docentes en una universidad intercultural", Conferencia

dictada en la UNICH el día 19 de mayo del 2008. Mimeo.

Unión de Cooperativas Nõño de San Idefonso, Declaración de principios (Misión, visión, valores) 2013.

5to Coloquio y Taller Internacional
Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina
Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes
Buenos Aires, Argentina
24, 25 y 26 de octubre de 2018

ASUNTO: Propuesta de Ponencia para el 5to. Coloquio ESIAL
CUERPO DEL MENSAJE:

a. Enfoque de la experiencia: Desde adentro

Nombre: **investigación etnoeducativa para la producción de material pedagógico y didáctico para abordar la enseñanza de la ciencias naturales en contextos de diversidad étnica en el departamento del Cauca.**

b. Nombres y apellidos: **Vicky Azucena Muelas, Yesica Alejandra Quina**

c. Dirección completa: vickyazucena@gmail.com – jesik-1995@unicauca.edu.co

d. Institución a la que pertenece: Universidad Del Cauca

e. www.unicauca.edu.co

f. Números telefónicos de cada uno con código del país
+51 321 814 6372, +51 312 882 7012

g. Se solicita beca de participación.

- **Anexo carta y/o constancia emitida por el resguardo Indígena de Kisgó-Silvia-Cauca-Colombia**

c) Título de la ponencia

PRODUCCION DE MATERIALES PEDAGOGICOS Y DIDACTICOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD ETNICA. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN ETNOEDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA.

d) Nombre y apellido del/a autor/a, o de las/os autoras/es.

Vicky Azucena Muelas*, Yesica Alejandra Quina*

e) Institución/es de pertenencia del/a autor/a, o de la/os autoras/es.

*Estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación (IX semestre) de la Universidad del Cauca.

f) **Resumen de la ponencia**, que describa claramente el contenido de la misma (extensión máxima: 160 palabras)

En vista de la carencia de material pedagógico y didáctico contextualizado y pertinente para abordar la realidad sociocultural del departamento del Cauca (Colombia), se logró producir un kit de materiales didácticos que respondan a las necesidades de los grupos étnicos del Cauca (cartillas y juegos), mediante el desarrollo de estrategias de investigación formativa en el aula. Dicho material recoge el abordaje de temas como la memoria biocultural, el buen vivir, la minga, el territorio, la soberanía alimentaria, la huerta, entre otros; con el propósito de fortalecer la enseñanza de las Ciencias Naturales en contextos de diversidad étnica y cultural. Este material didáctico aborda saberes tradicionales y cosmovisiones de los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos y mestizos, consiguiendo con ello posicionar en la escuela *otros* saberes, hecho que potencia y fortalece el trabajo etnoeducativo que como estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación se han venido promoviendo en los territorios.

g) Nota biográfica

Vicky Azucena Muelas, es Indígena del pueblo Kisgó de Silvia Cauca, nació el 14 de enero de 1995 en Silvia-Cauca, realizó sus estudios primarios y secundarios en el mismo municipio. Es técnico en atención integral a la primera infancia en el 2015, actualmente es estudiante de la Licenciatura en etnoeducación IX semestre de la Universidad del Cauca.

Yesica Alejandra Quina, nació el 23 de abril de 1997 en el corregimiento de Ortega-Cajibio, realizó sus estudios primarios y secundarios en la ciudad de Popayán, en el año 2013 realizó un diplomado en formulación de proyectos empresariales actualmente es estudiante de la Licenciatura en etnoeducación IX semestre de la Universidad del Cauca.

TEXTO DE LA PONENCIA

Introducción:

La crisis actual de la formación profesional se hace evidente en el campo de la educación. El conocimiento derivado de teorías y de estructuras lógicas es poco eficiente y eficaz cuando se trata de convocar a los profesionales de la práctica docente a cambiar los modelos de enseñanza y las prácticas cotidianas en el aula. La gran mayoría de las miradas externas propuestas por la teoría, adolecen de una mirada comprensiva desde dentro del mundo escolar y están lejos de ser comprendidas por el saber de los maestros quienes las atienden única y exclusivamente cuando la norma les exige a cambiar de paradigma teórico.

Trabajar la interculturalidad implica darse la oportunidad desde el ejercicio pedagógico de poder mirar de manera diferente una serie de aspectos relacionados con el proceso educativo. Exige analizar y reflexionar toda la práctica docente y repensar su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los educandos, aceptando y reconociendo sus formas de pensar, de percibir el mundo, sus necesidades como personas y como miembros de un grupo étnico-social en particular. Este hecho, establece un reto a los maestros desde el ámbito referido a las prácticas pedagógicas, en el sentido de realizar una revisión a las aptitudes que se pretenden promover en la escuela, a los contenidos que se imparten así mismo a las estrategias pedagógicas y didácticas que vamos a usar y los criterios y procedimientos con los cuales vamos a evaluar.

De otra parte, el campo de la práctica docente y la tradicional forma de enseñar ha ocupado un espacio de reflexión importante por parte de los mismos docentes, pero a éste ejercicio lamentablemente no se le ha reconocido su valor teórico y práctico. La tendencia actual, es la de cualificar el campo de reflexión del docente para que desde su propia práctica escolar, construya elementos conceptuales, metodológicos y didácticos contextualizados, que por una parte ayuden a comprender mejor lo que hace, y de otra, brinden herramientas útiles y efectivas para el mejoramiento del ejercicio profesional.

Los procesos de formación de maestros indígenas, afrodescendientes, campesino y mestizos, deben responder a las características necesidades y aspiraciones de sus contextos socioculturales, lo cual posibilita desde sus concepciones sociales y culturales formar el

hombre y la mujer que se requiere; mediante el reconocimiento de un proceso histórico de la educación -enmarcada dentro de diferentes intereses sociales, económicos y políticos-; la cual se ha venido estructurando a través de las vivencias mismas de las instituciones y las comunidades.

El programa Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, inscrito al Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca (Colombia), es un programa de formación de docentes con énfasis en la formación de maestros que trabajan con grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes), el cual contempla en su estructura curricular la fundamentación pedagógica y didáctica. La investigación etnoeducativa entendida como una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por los participantes para perfeccionar las prácticas educativas desde la comprensión de lo que se hace y para qué se hace dentro del aula de clase, se constituye en uno de los pilares preeminentes en la formación del futuro etnoeducador.

En ese sentido, la presente ponencia exhibe los resultados obtenidos a través de una estrategia de innovación pedagógica fundamentada en la investigación-acción, fruto de la cual ofrece al estudiante una serie de herramientas metodológicas y didácticas para incentivar la investigación educativa en el desempeño de la práctica pedagógica.

Materiales y métodos:

Los maestros y estudiantes en proceso de formación como etnoeducadores, realizamos el reconocimiento y exploración de diversas temáticas en el marco de cursos que abordan la Naturaleza, la Cultura y el Territorio. En esta ocasión el trabajo se enfocó en el abordaje de: La memoria biocultural, el buen vivir, el territorio, la minga, la huerta, la soberanía alimentaria, la educación ambiental. Con estos temas se formularon preguntas de investigación formativa, las cuales fueron resueltas mediante un proceso de investigación formativa y/o innovación pedagógica. La resolución de la pregunta sobrellevo a dilucidar el problema planteado, con el apoyo de material didáctico, especialmente la producción de cartillas, cuentos y juegos, elaborado por los estudiantes durante el desarrollo del curso. Los materiales didácticos producidos, se constituyeron en una herramienta etnoeducativa de gran utilidad para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los futuros licenciados, por cuanto se realizaron varios pilotajes logrando con ello fortalecer y consolidar estas propuestas innovadoras.

Para el desarrollo de la estrategia metodológica que promoviera la investigación educativa dentro del aula, se estableció la siguiente ruta:

- Un enfoque multidisciplinario de la enseñanza de las Ciencias.
- La Investigación Acción Participativa como eje pedagógico.
- El reconocimiento de la diversidad étnica y biológica (interculturalidad).
- Entrevistas puntuales a autoridades tradicionales, líderes(as) comunitarios, mayores y mayores.
- La realización de talleres de la memoria colectiva.
- Construcción y re-significación de conocimientos y saberes ancestrales.
- Desde la tradición oral, se trabajó en procesos de escolarización y profesionalización de los conocimientos tradicionales para involucrar estos saberes étnicos a los contenidos, programas y currículos tanto de la educación propia como de las ciencias naturales y sociales establecidos en el currículo dominante.

Los estudiantes en formación consideramos que la temática de la investigación etnoeducativa debe aplicarse al currículo integrado y muy especialmente, a los programas de Etnoeducación en los componentes de: Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales en las áreas de: Sociedad y Naturaleza, Hombre y Sociedad; Agropecuarias; Comunicación y Lenguaje: Lengua propia: Matemáticas, Educación Estética, Medio ambiente y Educación ecológica, Educación ética y Valores, que son las áreas componentes del currículo en ciencias, especialmente para Básica Primaria.

Resultados y discusión:

La reflexión del maestro(a) sobre la práctica pedagógica, implicó darse la oportunidad desde el ejercicio pedagógico de poder mirar de manera diferente una serie de aspectos relacionados con el proceso de formación escolar. Situación que conllevó a analizar y reflexionar la práctica docente y repensar su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los educandos, aceptando y reconociendo la cosmovisión, sus prácticas culturales ancestrales. Ello estableció un desafío desde el ámbito pedagógico, en revisar las aptitudes y talentos que desde la escuela se pretende desarrollar, abordando entre otros, los contenidos que se van a impartir, las estrategias pedagógicas y didácticas a emplear y los criterios y procedimientos con los cuales se va a inculcar la enseñanza, especialmente en contextos diferenciados étnicamente.

La investigación educativa que se viene implementando en la Licenciatura rompe con el esquema convencional de formación profesional, logrando que los estudiantes produzcan materiales pedagógicos y didácticos como cartillas, talleres temáticos, cuentos, juegos didácticos, etc., en los cuales se articulan saberes culturales con el contexto socio-político y cultural en el cual se desarrolla la práctica docente.

De las diversas actividades que resultaron de esta metodología de trabajo, las cuales se articularon a las dinámicas socioculturales en los contextos étnicos donde proceden los estudiantes del Programa de Etnoeducación, se pueden mencionar entre muchas otras:

- Replanteamiento de los planes curriculares en las escuelas, en busca de una adecuación y pertinencia pedagógica.
- Replanteamiento en el tipo de conocimiento que legitima la escuela, validando “otros” saberes, procedentes de los mayores, mayoras, taitas, the´walas, (médicos tradicionales).
- Visibilización de la diferencia cultural y étnica.
- Redimensionar el papel de los saberes y prácticas culturales en la escuela.

Es de considerar que esta apuesta pedagógica, cobró gran importancia el proceso de sistematización como fuente de producción de conocimiento en el rol de los maestros y maestras en proceso de formación, ya que la sistematización ha pasado de constituirse como una herramienta pedagógica, para convertirse en una modalidad investigativa, pues en su implementación desde diferentes ámbitos social, cultural, educativo y político, ha sido considerada como una estrategia para analizar, entender y transformar prácticas y realidades propias de un contexto en particular a la cual recurren a su aplicación maestros-as, líderes-as, trabajadores comunitarios entre otros.

El proceso de sistematización de los ejercicios de investigación educativa, reviste gran importancia en la Licenciatura en Etnoeducación, puesto que se ha constituido en una herramienta didáctica elemental en el proceso de formación, por cuanto se ha logrado fortalecer y nutrir el sentido mismo de la formación en Etnoeducación, puesto que es el

maestro-a que se constituye en protagonista pedagógico de su quehacer para y por la comunidad, es una agente que mediado por las circunstancias cotidianas y propias del contexto sociocultural en el cual se desenvuelve, pone en juego la experiencia subjetiva inmediata y la manera como las personas experimentan e interpretan su mundo.

Además, el proceso de sistematización de los problemas abordados en clase en contextos de diversidad étnica, contribuye significativamente a enriquecer las apuestas que mediante procesos de participación comunitaria, se enmarcan en los PEC de las comunidades indígenas y afrodescendientes, además de reivindicar procesos históricos, “otros” saberes, experiencias y prácticas tradicionales, reconstruir la memoria histórica de los procesos socioculturales que enmarcan su legado comunitario, permitiendo reconocer en las transformaciones sociales, económicas y culturales la influencia real de la labor educativa que se realiza en las aulas y desde ellas.

Lo anterior llevó a plantear que todo proceso de sistematización, como estrategia didáctica colectiva - comunitaria y de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación.

En este sentido la producción de material pedagógico didáctico como: cartillas, cuentos, juegos, videos, entre muchos otros, significó una postura en el conocimiento frente a las formas y los sistemas en los cuales la verdad ha sido constituida en la organización del “conocimiento científico occidental” y hace un ejercicio práctico desde el campo del saber al cual también pertenece el conocimiento para colocarlo sobre otras bases epistemológicas.

El desarrollo de la innovación educativa y la investigación formativa en la escuela, constituyó un proceso de cambios cualitativos fundamentado en las aspiraciones sociales, culturales, políticas y económicas de maestros, estudiantes y padres de familia; y construido a partir de sus prácticas y saberes de como actores sociales; en el marco de la equidad, el reconocimiento y valoración de las diferencias, la participación responsable y la formación comunitaria. De este modo, planteamos la formación docente como una experiencia sistemática que potencia a los educadores en el ejercicio de sus roles profesionales, culturales y sociales como miembros de comunidades con intereses y necesidades particulares. Por esto, la formación se desenvuelve en el campo de las experiencias y los saberes que los individuos portan en virtud de la singularidad de sus roles, y en esa medida, su nivel de alcance depende de los procesos de gestión que de forma paralela se agencian

Conclusiones:

La investigación educativa como parte integral de la formación integral del estudiante, debe reconocer en su esencia los diferentes procesos de socialización que los grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes) y comunidades no reconocidas étnicamente (mestizos, campesinos) , utilizan para la transmisión y aprendizaje de sus saberes ancestrales, donde taitas, the´ walas, mayores(as) y sabedores transmiten a sus hijos, diferentes costumbres y prácticas de su legado cultural; como técnicas agroalimentarias auto-sostenibles; recolección y conservación de alimentos; producción de instrumentos y utensilios; construcción de viviendas; manejo oral de la lengua propia, entre otros.

La escuela debe ser concebida como un espacio con capacidad de abrir posibilidades y auspiciar en su esencia “otras formas de aprender y de enseñar”, de tal forma que se logre dimensionar el acto de aprender como un acto inherente al mundo diverso y multicultural.

La experiencia de formación docente promovida desde la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, proporciona unas bases conceptuales, metodológicas y didácticas para que los maestros en ejercicio y en proceso de formación estructuren y propongan propuestas curriculares pertinentes a los contextos socioculturales, de tal manera que la escuela con su dinámica educativa se articule en el proceso comunitario para fortalecer e impulsar el desarrollo regional, desde diversos ámbitos político, social, económico y cultural.

En otras palabras, se busca formar un docente que, pensando la educación en su globalidad e integralidad, esté en capacidad de asumir la orientación de la etnoeducación como proceso de investigación colectivo, en armonía con su cultura, aportando a la construcción de un Proyecto Etnoeducativo enmarcado en el Proyecto de Vida de su pueblo. En muchas de las comunidades se espera que los maestros indígenas afrodescendientes, campesinos y/o mestizos sean además interlocutores culturales y actores de los proyectos de desarrollo con sus comunidades.

Referencias:

- BATALLA, Bonfil. Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, 1993
- BIRGIN, Alejandra. et al. La formación docente. Cultura, escuela y política, Debates y experiencias. Buenos Aires, Argentina. Troquel Educación. 1998.
- BEDOYA, José. Pedagogía ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. 2ª. Edición. Eco-ediciones. 2005.
- CAJIAO, Francisco. La investigación en la escuela. 3ª edición. Cali. Fundación FES. 2000.
- DE ZUBIRIA M.; DE ZUBIRIA J. Fundamentos de pedagogía conceptual, Presencia: Bogotá: 1986.
- GALLEGO B., R. Saber pedagógico. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá: 1990.
- GARCIA, Inza, M.L.: Maestro investigador: Inteligencia, talento y creatividad para aprender y enseñar. Curso 42, Pedagogía '99, Ed. Palcograf, La Habana. 1999.
- IDEP. Innovación en la escuela: Una pasión hecha proyecto, serie Vida de maestro, Bogotá, 1999.
- MACIEL, de Oliveira, Cristina. La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. N° 33 (2003), pp. 91-109.
- MALDONADO, Ruth Mercado. Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños. México. Fondo Cultura Económica. 2002.
- MEIRIEU, Philippe. En la Escuela Hoy. Ediciones Octaedro Barcelona. España. 2004
- NÚÑEZ, Violeta. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir. Revista Iberoamericana de Educación. N° 33 (2003), pp. 17-35.
- OLSON, Mary W. La investigación-acción entra al aula. Argentina. Aique Grupo Editor. 1991.
- OVAR G., Marcela: "Hacia una pedagogía intercultural", en Godenzzi, Juan Carlos, y Marcela Tovar: Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales. Curso piloto dirigido a formadores de educadores indígenas. Red

Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI). COLAM-UPN.

- PARRA, Rodrigo. Los maestros colombianos. Editorial Plaza & Janes. Bogotá, 1986.
- PULIDO, Orlando y BAQUERO, Sua Dabeida. Formación de maestros, profesión y trabajo docente. 1ª. Edición. Bogotá. Universidad Pedagógica de Colombia. 2005.
- VALDERRAMA, Nancy y otras. Gocemos la escuela, Proyecto de innovación pedagógica, IDEP. 2000.
- ZULUAGA, O.L. El maestro y el saber pedagógico en Colombia. U. de Antioquia. Medellín. 1984.

Perspectiva do trabalho proposto: A partir de fora

Título do Trabalho: A construção da disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como Espaço Intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira

Autoras:

Fernanda Nogueira (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/BRASIL)

Michele Barcelos Doebber (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/BRASIL)

RESUMO: O presente trabalho apresenta a experiência de colaboração intercultural desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) intitulada “Encontro de Saberes”. Essa é uma atividade de ensino que se vinculada a projeto criado anos antes pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) com a intencionalidade de pluralizar os saberes e fazeres universitários através da docência de mestres e mestras tradicionais de matrizes indígenas e afro-brasileiras. Ambos projetos emergem no contexto de tensionamento após a implementação de políticas de democratização do ensino superior, movimento que repercutiu expressivamente na alteração do público que ingressa neste espaço de poder e saber. A análise do projeto ora aqui apresentado nos permite afirmar a potência e fecundidade desse momento para a criação/emergência de novas propostas educativas. Alicerçada em diálogos epistêmicos e interculturais e de uma ética relacional nos aspectos interpessoais e cognitivos, é uma experiência que contribui no rompimento de invisibilidades e silenciamentos históricos.

Biografia das Autoras:

Fernanda Nogueira é pedagoga, mestre e doutoranda em educação pela PUCRS. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenadoria de Ações Afirmativas/UFRGS. Investiga políticas educacionais com caráter étnico-racial que promovem o acesso de estudantes negros na educação superior nacional. É pesquisadora do CEES - Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS.

Michele Barcelos Doebber é pedagoga, mestre e doutora em educação pela UFRGS. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenadoria de Ações Afirmativas/UFRGS. Investiga desde 2009 questões referentes ao ingresso e permanência de estudantes negros e indígenas na universidade. É pesquisadora vinculada ao grupo PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade/CNPq.

A construção da disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como Espaço Intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira

Fernanda Nogueira (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/BRASIL)
Michele Barcelos Doebber (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/BRASIL)

Quando eu ouço essas pessoas falando eu penso muito na expressão que se usa na história, que é o “Dever de Memória”, ou seja, existem muitas coisas que não foram contadas, que foram silenciadas, que não são ditas, e essa disciplina é um pequeno grão de areia neste deserto de silêncios, de violências, que a gente sente que está contribuindo. E contribuindo através de um espaço de poder. Essa é a questão: poder dentro da universidade, que é um espaço socialmente reconhecido. Ter a maravilha que é a presença dessas pessoas. (Ana Tettamanzy, professora do Instituto de Letras da UFRGS)¹

No excerto destacado acima a professora se refere a uma experiência de colaboração intercultural que ocorre como atividade de ensino na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Trata-se da disciplina “Encontro de Saberes”, projeto compartilhado entre universidade, povos indígenas e afrodescendentes situados em Porto Alegre e em sua região metropolitana, experiência a qual apresentaremos nesse trabalho. Criada há 84 anos, a UFRGS é uma universidade que figura entre as mais importantes no cenário acadêmico local e nacional, pelo seu protagonismo na qualidade da produção científica e formação profissional e, nesse sentido, o destaque de uma experiência intercultural é de suma relevância.

A disciplina Encontro de Saberes é um componente curricular criado em 2016 e passa a ser oferecido desde então a diversos cursos de graduação da universidade. Buscando proporcionar momentos de vivência intercultural e aprendizados em diversos níveis, integra temáticas afro-brasileiras e indígenas, articulando saberes acadêmicos e populares através de uma construção interepistêmica. Em sua dinâmica de realização, o planejamento, a docência e a avaliação são compartilhados entre professores da universidade e mestres de Saberes Tradicionais e Populares, dinâmica esta que traz uma grande inovação ao contexto acadêmico. Logo, serão aqui expostas as intencionalidades e objetivos do projeto, dados sobre a participação de estudantes e comunidades, bem como algumas das atividades realizadas no decorrer dos semestres. Tais registros foram produzidos a partir da participação das autoras em atividades do componente curricular, da consulta a documentos, planos de ensino, vídeo e reportagem do Jornal da Universidade/UFRGS, bem como entrevista com professoras regentes da disciplina.

Para melhor compreensão dessa experiência, iniciamos a análise expondo questões sobre o contexto das políticas educacionais de democratização do ingresso de povos afrodescendentes e indígenas na educação superior federal brasileira, iniciadas a partir dos anos 2000. A partir delas, observa-se uma crescente “inclusão de indivíduos” (MATO, 2013) no ambiente acadêmico, porém ainda são incipientes as experiências de mudanças estruturais no que diz respeito aos conhecimentos produzidos nesse espaço. Os novos sujeitos e coletivos que adentram a universidade tensionam por mudanças, fazendo-nos pensar que é necessário “interculturalizar toda a educação superior” (MATO, 2015), ou seja, incorporar às carreiras universitárias os conhecimentos, modos de aprendizagem, línguas, histórias, cosmologias e projetos de futuro dos povos indígenas e

¹ Fala extraída do filme Encontro de Saberes - Conhecendo a UFRGS: <https://www.youtube.com/watch?v=FUpgsKbANpo>

afrodescendentes, reconhecendo os sábios e sábias desses coletivos como interlocutores legítimos e, dessa forma, os tendo como docentes dessas instituições. A partir da experiência a ser relatada, novas (mas seculares) vozes passam a se anunciar na universidade.

Do contexto das políticas de democratização da universidade federal brasileira: momento fecundo de rupturas e emergências

As ações afirmativas com recorte étnico-racial na educação superior brasileira nascem em um contexto progressivo de disputas que inicia na década de 1960 até sua implementação nas décadas de 2000 e 2010. Neste período de 50 anos, importantes movimentos ocorreram no plano das ciências sociais com a realização de pesquisas problematizando o aspecto racializado das desigualdades sociais, o que gerou novas concepções sobre as relações raciais no país. Tais movimentos foram protagonizados de forma contundente pelos movimentos sociais negros, mas também pela academia, instituições intergovernamentais, fóruns multilaterais, iniciativas estatais, fundações filantrópicas internacionais e outras agências internacionais (MAIO; SANTOS, 2006).

As experiências de ação afirmativa passam a explicitar seu corte étnico-racial e se constituir academicamente a partir das diretrizes da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban. Nesse contexto, as cotas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas, se apresentam como instrumento político estratégico para ampliação imediata do acesso ao ensino superior a esses coletivos, explicitamente excluídos do ambiente acadêmico.

A pauta reivindicatória e a necessidade do acesso à educação superior pública foram se compondo, de forma diferenciada, para cada um destes grupos. Em 2012, em decisão unânime, o Supremo Tribunal Federal-STF reconheceu a constitucionalidade das políticas de cotas no sistema público federal de ensino. Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Federal 12.711 (BRASIL, 2012), denominada Lei de Cotas, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas². Concebidas como “um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (MUNANGA, 2001), são conceituadas como medidas de garantia do direito constitucional à educação superior, ampliando o ingresso e reduzindo as desigualdades educacionais aos grupos de direito, contribuindo para diversificação do público discente nos aspectos social, étnico, racial e cultural.

No período dos anos 2000-2012 as instituições federais adotaram ações afirmativas por decisões próprias (sem obrigatoriedade legal), porém percebeu-se que em suas formulações foi deixada em segundo plano a pauta étnico-racial, valorizando-se os critérios social ou econômico (renda e/ou origem de escola pública).

Para muitos pesquisadores, principalmente intelectuais negros, esta concepção evidenciou mais uma vez a herança nacional de crença no mito da democracia racial e o entendimento de que as desigualdades são principalmente de cunho socioeconômico e não étnico-racial. Apesar de diversas pesquisas firmarem inequivocamente o entendimento dos prejuízos atuais da escravidão negra e extermínio dos povos indígenas, bem como a manutenção do racismo e de barreiras que dificultam o acesso desses grupos a bens sociais e locais de poder, como é o caso da educação superior, a Lei 12.711/12 novamente firmou critérios socioeconômicos, tornando como subcotas as reservas que beneficiam negros e indígenas.

² A referida lei, que tramitava há 13 anos no Congresso Nacional, estabelece reserva de 50% das vagas em todas as Instituições Federais de Ensino para pessoas provenientes do Ensino Médio público, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas oriundas de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e, no ano de 2017, com a inclusão de cotas para pessoas com deficiência-PcD.

Mesmo com diversos cenários de resistência, são inegáveis os impactos da ampliação do acesso, considerados historicamente sem precedentes. No período dos anos 2013-2016, quando ocorreu a implementação das orientações da Lei 12.711/12 em todas as instituições, os dados demonstram que quase triplicou o número de estudantes negros (pretos e pardos). Considerando o período de sua maior abrangência, entre 2003 a 2014, a presença de estudantes negros nas universidades federais passou de 160.527 para 446.928, o que representava 47,57% do total de estudantes matriculados no ano de 2014 (ANDIFES/FONAPRACE, 2014)³.

Dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) oferecem um panorama da presença indígena em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Apontam que em 2002 havia cerca de 1.300 estudantes que se autodeclaravam indígenas matriculados em IES, enquanto que em 2014 esse quantitativo passa para 22.030, distribuídos da seguinte maneira: 8.043 em instituições públicas, 13.801 em instituições privadas e 186 em instituições especiais (NASCIMENTO, 2016)⁴.

O aumento da presença de grupos historicamente excluídos do acesso a esse espaço de poder e saber torna a universidade cada vez mais heterogênea e plural, e por isso também mais conflituosa. Os conflitos instaurados no interior da academia falam também, entre outras coisas, de um encontro entre diferentes culturas do saber (FORNET-BETANCOURT, 2009) e a disputa pelo conhecimento: quem constrói, em que bases, para que(m) serve(m). Trata-se do tema da pertinência do conhecimento, assim como de uma crítica ao caráter colonial que historicamente constituiu as instituições de ensino superior. Nesse sentido, as pesquisas das autoras investigaram profundamente a UFRGS na senda da presença negra e indígena, apontando diversas problemáticas que tensionam o ambiente acadêmico (NOGUEIRA, 2015; DOEBBER, 2011; 2017).

Nesse sentido, urge repensar percursos formativos (cursos, currículos) a partir de novas epistemologias, culturas, contextos sociais dos estudantes negros, indígenas, de baixa renda. E ainda, mais que promover o acesso dos estudantes, que é essencial, importante também construir as possibilidades de continuidade e conclusão dos estudos, além da própria formação acadêmica. Reconhecer o conflito como potência fecunda de rupturas e de possibilidade de emergência de novas (mas seculares) vozes antes ausentes, é o que configura o tempo presente na universidade. É o que a disciplina “Encontro de Saberes” vem promovendo: interrogações, protagonismos, valorização dos sujeitos e comunidades, das suas histórias, dos seus corpos, concepções de mundo,

³ Com a consolidação da Lei 12.711/12 foi criada a subcota étnico-racial denominada PPI-Pretos, Pardos e Indígenas. A legislação estipula que cada instituição determine o percentual de ingresso por esta cota a partir dos dados do Censo Demográfico do IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. No caso da UFRGS, o percentual firmado foi de 25% de reserva das vagas, superior ao percentual de pessoas autodeclaradas negras, que é de aproximadamente 17% no Estado e 19% na região da Universidade (UFRGS, 2012; 2017). Os dados de acompanhamento da política na UFRGS demonstram o histórico ingresso de estudantes negros e indígenas (Relatórios dos anos de 2012, 2014, 2015, 2016 e 2017, disponíveis em: www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio), mas também fraudes praticadas por estudantes não negros e indígenas na ocupação das vagas, bem com a dificuldade de preenchimento total das vagas (ou por não terem candidatos com formação do ensino médio ou pela forte seletividade das provas de ingresso - vestibular e SISU-Ingresso Unificado Nacional).

⁴ No caso do ingresso indígena na UFRGS, desde o ano de 2008 ele ocorre através de Processo Seletivo Específico com o ingresso anual de 10 estudantes, vagas insuficientes em relação à procura que é de aproximadamente 8 candidatos por vaga. Depois da Lei 12.711/12 também é possível o ingresso pela cota PPI. No período 2008-2018 ingressaram 105 estudantes, sendo que estão matriculados atualmente 63 e formados 7. Em 74 anos de existência não havia nenhum registro de indígena que tivesse cursado graduação na UFRGS.

reconhecendo a possibilidade de colaboração, encontro e tensões para descolonização da ciência normativa.

Encontro de Saberes: experiência de colaboração intercultural que rompe invisibilidades e silenciamentos das epistemologias afro-ameríndias

O novo contexto que se abre na universidade também interroga a produção de conhecimento nesse espaço e a intencionalidade dos conteúdos curriculares dos cursos, assentados na ciência do norte global, de tradição eurocêntrica. Nos sinaliza Nilma Lino Gomes (2012), importante intelectual negra brasileira: “Os sujeitos questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento?” Nesse sentido, outras importantes políticas de ações afirmativas surgem pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08⁵ (BRASIL, 2003; 2008), apontando a necessidade de revalorização da imagem e cultura negra e indígena, seus saberes, epistemologias, através de ações educativas intencionais e, no caso da educação superior, a produção de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

No âmbito do ensino, as diretrizes apontam para a criação de disciplinas que trabalhem a Educação das Relações Étnico-Raciais-ERER buscando, para além do estudo de conteúdos, a promoção de uma nova educação das relações entre todos os grupos étnicos brasileiros. Na UFRGS foi recentemente realizado mapeamento que envolveu aproximadamente 10.500 disciplinas dos 75 cursos de graduação. Dentre todas pesquisadas, somente 25 ministram conteúdos relacionados à ERER. É uma abrangência bastante incipiente, considerando que a maioria são disciplinas eletivas e oferecidas sazonalmente (NOGUEIRA; MOROSINI, 2017)⁶. Nesse movimento é criada a disciplina Encontro de Saberes como uma proposta inovadora, tensionando o rompimento da invisibilidade e do silenciamento das epistemologias afro-ameríndias.

A iniciativa inaugurada em 2016 foi articulada por um coletivo de professores de diferentes áreas (Música, Artes Visuais, Antropologia, Letras, Agronomia, Pedagogia) através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)⁷. Essa proposta educativa é inspirada em projeto de mesmo nome desenvolvido desde 2010 pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI)⁸, sob coordenação do Prof. José Jorge de Carvalho, na Universidade de Brasília (UnB). A ação busca promover diálogos sistemáticos entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afro-brasileiros, populares e de outros grupos tradicionais, por meio de uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer. Atuam como docentes mestres e mestras de saberes tradicionais em todas as áreas do conhecimento (artes, tecnologia, saúde, psicologia, cuidado com o meio ambiente, cosmologia, espiritualidade) em parceria com os professores universitários em um movimento de complementaridade.

Essa proposta do INCTI ganha mais corpo na medida em que tem sido replicada, com adequações a cada contexto, em diversas universidades públicas brasileiras (UnB, UFMG, UFJF,

⁵ Tais legislações são conquistas que estabelecem a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, conseqüentemente tornando também obrigatório que esses temas sejam abordados no Ensino Superior nos cursos de licenciatura.

⁶ A pesquisa aponta que nos cursos de licenciatura e bacharelado, conforme orientações legais, das 17 licenciaturas, 10 delas possuem em seus currículos alguma disciplina desse rol. Quanto aos 71 bacharelados, 14 deles possuem tais disciplinas.

⁷ Criada oficialmente pelo Departamento de Música do Instituto de Artes no semestre 2016/2, mas com atuação de docentes de outras áreas de conhecimento, tanto no planejamento como na realização.

⁸ Informações sobre a proposta do Encontro de Saberes do INCTI disponível em: <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>.

UECE, UFPA e UFSB) e, inclusive, no exterior (por exemplo, na Pontifícia Universidad Javeriana/Colômbia), apostando em um modelo interdisciplinar e intepistêmico.

O Encontro de Saberes da UFRGS se materializa através do oferecimento de uma disciplina com carga horária de 60 horas, distribuída em atividades dentro da universidade (com o deslocamento dos mestres para o campus) e nos territórios dos coletivos aos quais pertencem (junto à quilombos urbanos, aldeias, terreiros, espaços culturais etc.). A metodologia da disciplina envolve exercícios de observação e análise, trabalhos de campo, registros, práticas, improvisações, intervenções e pesquisa teórica. O repertório consiste de matrizes ameríndias e africanas de uma configuração popular brasileira, perpassando temas como Sociedades e Cosmovisões, Alimento e Rito, Plantas e Espírito, Território, articulando os saberes dessas diferentes matrizes. A docência é compartilhada entre os docentes anfitriões da UFRGS e Mestres e Mestras dos Saberes Tradicionais e Populares, como são nominados na disciplina.

Oferecida como disciplina eletiva à alguns cursos de licenciatura e como extracurricular à outros cursos da universidade, objetiva propiciar modos práticos-teóricos de aprendizagem; propor modelos de diálogo epistêmico e intercultural; promover a territorialidade dos saberes e fazeres; estimular articulações das dimensões globais e locais de produção, comunicação e circulação de conhecimentos; bem como favorecer uma ética relacional nos aspectos interpessoais e cognitivos (UFRGS, 2016). A intencionalidade é provocar o diálogo entre diferentes paradigmas civilizatórios e, portanto, étnico-raciais, por meio de atividades de ensino transdisciplinares. No contato com conhecimentos ancestrais diretamente pela voz de mestres de comunidades populares tradicionais, valoriza-se também a oralidade, a sensibilidade, além das matrizes teóricas e cognitivas, tradicionais da ciência. Provoca-se a produção de conhecimento passando por vivências sensoriais, corporais, de memória, história, dança, ritmo, medicinais, territorializadas e georreferenciadas, na medida em que a academia vai até às comunidades e estas adentram os muros da universidade. Destaque-se assim algumas falas dos atores da disciplina sobre suas vivências na construção e participação desta:

“Uma retomada da integração entre saberes e entre intelecto e sentimento (mente e coração). Para tanto, os mestres precisam estar ‘em presença’, são insubstituíveis”. (CARVALHO, 2016).

“Para eles [os estudantes] e para o mestre [guarani] foi muito forte terem plantado juntos mudas na aldeia. A conexão se deu pelas plantas. Essa, para mim, foi uma das aprendizagens mais significativas”. (Ana Tettamanzy, professora anfitriã da disciplina. Jornal da Universidade, maio de 2017).

“Mudou a minha relação com o mundo, com a cidade, com a natureza e as pessoas. Hoje me sinto muito mais ligada à natureza e à ancestralidade”. (Amanda Rocha, estudante de Licenciatura em História. Jornal da Universidade, maio de 2017).

“Abriu um pouco os nossos horizontes tão acostumados que estamos a ler, escrever e falar sobre experiências, porém não a senti-las”. (Francisca Dilger, estudante de Psicologia. Jornal da Universidade, maio de 2017).

“É uma experiência bem legal, de a gente poder estar levando um pouco da nossa história para dentro da universidade, que parece sempre um lugar tão distante. E acaba nos aproximando através dos alunos, de estarem conhecendo um pouco do que acontece de cultura negra dentro de Porto Alegre”. (Iara Deodoro, Mestre da disciplina. Vídeo TV UFRGS).

“A gente procura não fazer uma coisa assim muito programada. A gente procura sentir o clima. Claro, a gente já sai com uma coisa programada, mas nem sempre é aquilo que acontece”. (Iara Deodoro, Mestra da disciplina. Vídeo TV UFRGS).

“São consideradas várias formas de conhecimento – a racional, a poética, a sensorial, a mítica – assumidas em uma dimensão horizontal e que convergem em esferas epistêmicas plurais e relacionais, à parte das relações hierárquicas entre áreas especializadas do saber” (Ana Tettamanzy, professora anfitriã da disciplina. Vídeo TV UFRGS).

Para se ter uma ideia do impacto positivo da atividade no alunado, em sua primeira oferta, no segundo semestre de 2016, foram disponibilizadas 60 vagas, porém registrados 326 pedidos que não puderam ser atendidos⁹. A procura massiva dos estudantes, boa parte deles cotistas negros e de baixa renda, denota uma sede por espaços de aprendizado que dialoguem com suas experiências prévias, com suas trajetórias de vida, enfim, com suas geoculturas (KUSCH, 2012).

Registramos ainda outro aspecto fundamental da disciplina, que diz respeito a como ocorre a avaliação. Essa se dá de duas formas: individual, através de um ensaio reflexivo sobre os processos de aprendizagem durante toda a disciplina, articulando aspectos de todos os módulos trabalhados; e coletiva, através da criação colaborativa de um projeto social/artístico/científico para a elaboração de um “produto” a partir dos aprendizados e questões suscitadas durante o semestre. A segunda, realizada em grupos envolvendo estudantes de diferentes cursos (grupos interdisciplinares) deve pautar-se pela relevância junto aos coletivos participantes da ação, ou seja, devem considerar as demandas, críticas e reflexões dos mestres e mestras e seus contextos sociais. Nesse sentido, espera-se que os projetos, construídos ao longo da disciplina em diálogo permanente com os mestres, tenham relevância social, estejam comprometidos com os territórios e grupos com os quais dialogaram no processo, muitos deles os próprios territórios dos quais provém os estudantes.

Em entrevista com professoras da disciplina, conhecemos inúmeras experiências de retorno implicado dos estudantes com os mestres e territórios, entre elas a criação de uma rádio comunitária no Campo da Tuca/Partenon (região periférica de Porto Alegre), o plantio conjunto de árvores em comunidade Guarani e a confecção de fanzine de divulgação do trabalho artístico Kaingang. Nesse sentido, o projeto provoca novas resposta à pergunta para que(m) serve o conhecimento? Uma das estudantes analisa sua vivência na disciplina como “um respiro para essa bolha acadêmica que a gente vive” (Aline Vargas, curso de Artes Visuais)¹⁰.

A atividades está em plena execução, tendo seu quarto oferecimento no primeiro semestre de 2018. Já passaram pela disciplina 14 mestres tradicionais¹¹ e 12 professores da UFRGS vindos

⁹ Há informações sobre o primeiro oferecimento da disciplina em EWALD, Felipe. Outros saberes adentram o currículo. *Jornal da Universidade*, ano XX, n. 201, maio de 2017 (Caderno JU). Disponível em https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_201_-_maio_2017.

¹⁰ Fala extraída do filme Encontro de Saberes - Conhecendo a UFRGS: <https://www.youtube.com/watch?v=FUupsKbANpo>

¹¹ De modo a valorizar a presença dos mestres e mestras os saudamos aqui: Jorge Domingos (cantor e compositor de samba, morador do bairro Restinga), Maria Elaine Rodrigues Espíndola (ativista ligada às culturas afro-brasileira e quilombola), Iracema Rã-Nga Nascimento e João Padilha (lideranças espirituais Kaingang), Maurício Messa de Oliveira (Guarani- Mbyá conhecedor das sementes sagradas), Iara Deodoro e Paulo Romeu Deodoro (respectivamente, coreógrafa e griô do Espaço Cultural Afro-sul Odomodê), Rosângela da Silva Ellias – Janja (liderança do Quilombo dos Alpes), José Cirilo Morinico (liderança Guarani em Maquiné e na Lomba do Pinheiro), Vherá Poty Benites da Silva (liderança Guarani, fotógrafo), Eugênio Silva de Alencar - Mestre Paraquedas (escritor e compositor de samba, fundador de escola de samba em Porto Alegre), Sirley Amaro (mestra griô), Leci Matos e Antônio Matos (sábios da Música Popular e Identidade Negra no Campo da Tuca/Partenon).

de oito unidades acadêmicas distintas¹², refletindo o diálogo interdisciplinar na composição da atividade. Eles estabelecem um trabalho colaborativo desde o planejamento, a execução e avaliação.

Ampliar e aprofundar experiências interculturais na UFRGS: interpelações a partir do recém emergente

O Encontro de Saberes, como experiência recém emergente na UFRGS, em apenas quatro semestres de oferecimento, interpela os sujeitos da universidade pela ampliação de experiências semelhantes e de seu aprofundamento: como compor/criar espaços como este nas diferentes áreas do saber? Como modificar estruturas administrativas ao encontro de maior flexibilidade nos registros acadêmicos? Como sensibilizar docentes e comunidade na legitimidade e importância de experiências interculturais? Como atender às expectativas da comunidade, na medida em que as vagas são insuficientes para contemplar a procura pelos estudantes na disciplina hoje existente? Como envolver outros grupos para além das relações já estabelecidas? Como promover o entendimento da importância de uma proposta de formação acadêmica cada vez mais incerta, imprevisível, construída no percurso?

Note-se que a gestão universitária vem noticiando esta experiência como uma importante inovação à comunidade, mas há necessidade de maior envolvimento na proposta. A exemplo, um dos maiores desafios para o prosseguimento do projeto tem sido como formalizar e garantir o pagamento dos mestres, já que a universidade não prevê em sua legislação interna alguma modalidade de pagamento para professor visitante que não possua titulação acadêmica, ou seja, que tenha notório saber¹³.

O desafio na composição da disciplina é renovado a cada atividade, visita aos territórios, diálogo com os mestres e suas concepções de vida e de mundo, a cada momento construído a partir do encontro, abrindo inéditas possibilidades de produções autobiográficas, comunitárias e interculturais. Baptista da Silva, professor da UFRGS, ao refletir sobre a disciplina Encontro de Saberes, adverte para o risco de se pensar que a interculturalidade esteja relacionada simplesmente a uma troca de sabedorias: “é uma armadilha pensar que se possa colocar todo mundo numa mesma mesa e extinguir o discurso hegemônico; muitas vezes, mesmo políticas públicas acabam investindo nesse rumo, assimilando determinados tipos de minorias e colocando uma chancela estatal” (JU maio de 2017). A interculturalidade, de fato, não é uma mera tolerância à diferença. Ela passa pela reflexão das hierarquias entre os saberes, que tendem a permanecer quando essas outras perspectivas são trazidas para dentro da universidade. “O processo de conhecimento ocidental muitas vezes não tem nada a ver com as lógicas das outras formas de conhecimento e aprendizagem” (Baptista, JU maio de 2017).

Por fim, a produção de “conhecimentos pertinentes que estejam a serviço da vida” (DOEBBER, 2017) é a potência desta experiência, que está na dimensão do afeto, do vínculo que se estabelece entre os estudantes, os mestres e as comunidades, criando novas colaborações: a música erudita e suas notas tocadas pelos estudantes, que se encontram com o samba do Seu Jorge e seu grupo de músicos da Restinga¹⁴, que buscam ainda sintonia com as melodias das flautas Guarani. E tantos outros encontros que já compuseram novos conhecimentos acadêmicos, novas estéticas, presenças, vivências, entendimentos de mundo e (re)valorização dos sujeitos em suas matrizes ancestrais.

¹² Instituto de Letras, Instituto de Artes, Instituto de Geociências, Faculdade de Educação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Faculdade de Agronomia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Ciências Econômicas.

¹³ Até o momento tem-se conseguido manter uma ajuda de custo para os mestres através de um projeto de extensão e da cotização das despesas entre os professores vinculados à UFRGS que participam da disciplina.

¹⁴ Comunidade da periferia da cidade de Porto Alegre/RS.

REFERÊNCIAS

ANDIFES/FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil Socioeconômico Social e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**, 2014.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm . Acesso em 30 maio de 2018.

BRASIL. **Lei 11.646/2008**. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 22 maio de 2018.

BRASIL. **Lei 12.711/2012**. Ingresso nas Instituições Federais de Educação Superior pelas Cotas. 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm . Acesso em 29 maio de 2018.

CARVALHO, José Jorge. **Palestra Encontro de Saberes**, 28/01/2016, Parte II. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rUx6n3V3cXI>). Acessado em: jun. 2016.

DOEBBER, Michele Barcelos. Reconhecer-se diferentes é a condição de entrada – **Tornar-se igual é a estratégia de permanência**: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37379/000820723.pdf?sequence=1>

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS**: movimentos de re-existência. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169281/001049761.pdf?sequence=1>

EWALD, Felipe. Outros saberes adentram o currículo. *Jornal da Universidade*, ano XX, n. 201, maio de 2017 (Caderno JU). Disponível em https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_201_-_maio_2017.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Tareas y Propuestas de la Filosofía Intercultural**. Lautet der neue Titel Von Raúl Fonet-Betancourt. Erschienen in Concordia – Reihe Monographien, Mainz Verlag, Band 49, Aachen, 2009. Disponível em: http://casadelcorregidor.pe/descarga/Fonet_Tareas_y_Propuestas_de_la_Filosofia_Intercultural.pdf. Acesso em: maio de 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. 1ª ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2012.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Políticas de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). In: STEIL, Carlos Alberto (Org.). **Cotas raciais na Universidade**. Um Debate. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MATO, Daniel. Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior en América Latina: Modalidades de colaboración, logros, problemas, desafíos y conflictos. **Revista Tellus**, Campo Grande/MS, ano 13, n. 25, p. 11-33, jul./dez. 2013.

MATO, Daniel. Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. In: MATO, Daniel (Coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias**. 1ª ed. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 19-44.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 254-279, jul./dez. 2016.

NOGUEIRA, Fernanda. **Cotas Raciais no Curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente**: rupturas e configurações tecidas na garantia do Direito à Educação Superior Pública. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015, POA-RS. Disponível em: <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7125/1/000466689-Texto%2bCompleto-0.pdf>

NOGUEIRA, Fernanda; MOROSINI, Marília Costa. **Educação das Relações Étnico-Raciais como Política de Descolonização dos Saberes na Universidade**: Possibilidades na UFRGS. 2017. E-book dos Anais do V Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior. Páginas: 1859-1877. ISBN/ISSN: 9788561128524. Disponível em: http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2017/wp-content/uploads/2018/03/ANAIS_2017-COMPLETO.pdf

UFRGS. **Decisão 268/2012**. Conselho Universitário. Institui o Programa de Ações Afirmativas a UFRGS. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-modificada-2017>. Acesso em 31 maio de 2018.

UFRGS. **Decisão 212/2017**. Conselho Universitário. Institui o Programa de Ações Afirmativas a UFRGS. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-212-2017>. Acesso em 31 maio de 2018.

UFRGS. **Plano de Ensino da Disciplina ART03946-Encontro de Saberes**. Departamento de Música. Instituto de Artes, 2016/2.

Mídias:

TV UFRGS. Encontro de Saberes - Conhecendo a UFRGS. Maio de 2018. Filme. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FUpgsKbANpo>.

La experiencia de la UIMQROO en el desarrollo local y la gobernanza en comunidades de la zona maya de Quintana Roo, México

Ildefonso Palemón Hernández Silva
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
ildefonso.hernandez@uimqroo.edu.mx

Oscar Lucan Parrao Rivero
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
oscar.parrao@uimqroo.edu.mx

Resumen

Se presenta al lector la experiencia del modelo formativo teórico-práctico, y con pertinencia lingüística y cultural, de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, ubicada en el municipio de José María Morelos, en el Estado de Quintana Roo, en México, con énfasis en una las estrategias para impulsar el desarrollo local y la gobernanza en comunidades del entorno de la institución.

En agosto de 2007 se puso en marcha el modelo educativo intercultural a nivel superior para atender la demanda educativa que por muchos años hicieron los pobladores Mayas de México. La 7ª universidad intercultural en México se concretó en el centro de la Península de Yucatán, en tierras que donó un año antes la comunidad de La Presumida, organizada como ejido, la figura que dota de tierras a grupos organizados de campesinos.

En junio del 2008 se trabajó formalmente en la vinculación con las comunidades. El proceso formativo se desarrolla desde entonces en aulas y en comunidades alternadamente, y en ambos ambientes, bajo códigos de ética, se busca poner en igualdad de condiciones los conocimientos, la lengua y la cultura mayas ante el conocimiento científico occidental para que de su sinergia se formen nuevos ciudadanos y se impulse el desarrollo sostenible de sus comunidades. En este año 2018 fueron 521 estudiantes que, bajo la asesoría de al menos un profesor, trabajaron en 117 localidades que se ubicaron en 23 municipios, en cinco estados de la República y en una comunidad del vecino país de Belice. En la ponencia se da cuenta del tipo de proyectos y las rutas de desarrollo que se han trazado para formar profesionistas en la convivencia con las comunidades.

Ponencia

En agosto de 2007 se puso en marcha el modelo educativo intercultural a nivel superior para atender la demanda educativa que por muchos años hicieron los pobladores Mayas de México. Este esfuerzo más que ampliar la cobertura educativa, tuvo como objetivo “redefinir el modelo educativo de universidad, adaptando las carreras a los contextos rurales e indígenas y ofreciendo una formación que combine excelencia académica con pertinencia cultural y lingüística” (Matos Cortés L., y Dietz, 2016, p. 684). Es así que la 7ª Universidad Intercultural en México se concretó en el

centro de la Península de Yucatán, en tierras que donó un año antes la comunidad de La Presumida, organizada como ejido, la figura que dota de tierras a grupos organizados de campesinos.

La caracterización del modelo educativo de las Universidades Interculturales de México es el aporte a una fuerte y necesaria vinculación comunitaria, siendo contemplada esta dentro de las cuatro funciones sustantivas de la universidad que viene a tomar una relevancia fundamental para el alcance de la misión de las mismas (Schmelkes, S., 2009).

Es así que en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo bajo este modelo en junio de 2008 empieza a trabajar formalmente en la vinculación y las comunidades. Desde su implementación se ha tenido en claro que el proceso de vinculación debe traducirse en el puente por el cuál las acciones del ente institucional cobra pertinencia y relevancia para los actores comunitarios y sus realidades. Es decir, en las UI, “la vinculación es tanto un espacio formativo como una herramienta de interacción permanente con las comunidades del entorno” (Salmeron, en Casillas y Santini, 2009, p. 11).

El desarrollo de este proyecto compete a toda la universidad, es decir, está ligado al trabajo profesores, programas educativos, cuerpos académicos con sus líneas de investigación, estudiantes, y de las direcciones institucionales. La estrategia que sigue la UIMQRoo para fortalecer la vinculación comunitaria es la implementación de los Talleres de Vinculación con la Comunidad (TVC) durante los meses de junio y julio, proceso en el cual los estudiantes desarrollan actividades académicas en sus comunidades de origen. Parten de un diagnóstico comunitario, luego formulan un proyecto, lo implementan, recogen y sistematizan las experiencias con base en las herramientas teóricas y metodológicas propias de cada Programa Educativo. Todas estas actividades académicas se realizan bajo el enfoque transversal de la Investigación Acción Participativa (IAP), cuya finalidad es contribuir a la transformación social del entorno donde se desarrolla el proyecto. Conjuntas, estas actividades forman parte del proceso de titulación de los estudiantes.

De la vinculación con la comunidad y ligado al trabajo profesores, programas educativos, cuerpos académicos con sus líneas de investigación, estudiantes, y de las direcciones institucionales se desprenden los siguientes tipos de proyectos que dan atención a las problemáticas identificadas y favorecen el desarrollo comunitario: proyectos de desarrollo social, proyectos de desarrollo, conservación y promoción cultural, proyectos de desarrollo tecnológico y comunicación, proyectos de investigación y proyectos de vinculación con la comunidad.

Existe por lo menos cuatro aspectos o características que se considera en el trabajo de vinculación comunitaria de la UIMQRoo. La primera es que a nivel institucional se cuenta con una guía metodológica que orienta el trabajo colaborativo de cada proyecto, este ha sido plasmado en lo que se denomina “Guías de Talleres de Vinculación I, II, III”. Esta documentación establece el accionar metodológico para los

procesos de diagnóstico, diseño de proyectos, implementación y generación de resultados que el estudiante llevará a cabo antes, durante y después de su trabajo de campo. Esta guía es revisada y mejorada con regularidad por un comité académico.

La segunda característica de este proceso es que se aplica una planeación participativa, en el marco de una programación anual de vinculación, que se refleja en el calendario académico institucional. El conjunto de acciones implicadas en la planeación incluye la organización, calendarización, operación y sistematización de reuniones de planeación por comunidad, que tienen como objetivo definir rutas de trabajo coordinado en cada comunidad entre académicos, estudiantes y autoridades, para incidir positivamente en el desarrollo local y en el proceso formativo estudiantil. De tal forma que como producto del trabajo en estas reuniones se consensan ejes estratégicos para la guía del desarrollo en cada comunidad. Estos ejes estratégicos son aquellas actividades productivas, culturales, artística, turística y/o de investigación, etc., que es fundamental o de soporte para la comunidad, o que pueden serlo por su potencialidad probada. Es así que a partir del 2017 se trabajó la planeación con enfoque en ejes estratégicos logrado realizarse con esta estrategia mayor profundidad y claridad.

Como resultado del proceso de planeación participativa en este 2018, se tiene que de febrero a mayo se realizaron 45 reuniones por comunidad y se generaron 55 ejes estratégicos entre los cuales se pueden mencionar los ejes de: revitalización de la lengua maya, patrimonio biocultural, turismo rural, salud comunitaria, producción agropecuaria, desarrollo tecnológico, apicultura, promoción y desarrollo de las artes, fortalecimiento de las políticas municipales, desarrollo y comercio artesanal, preservación histórica y cultural.

Así mismo el proceso de planeación toma sentido, validación y participación comunitaria por medio de la realización de reuniones de inicio con los actores comunitarios que se lleva a cabo en el mes de junio donde los docentes asesores y estudiantes junto con autoridades de la localidad organizan la presentación de los proyectos de vinculación a la comunidad. En esta actividad se presentan los proyectos de los estudiantes ante la comunidad lo que permite que la planeación sea de igual forma participativa y que la toma de decisiones sea fortalecida con la participación de la misma comunidad. Así pues, en el ejercicio vinculatorio 2018 se llevaron a cabo 39 reuniones en las localidades las cuales también permitieron recolectar información relevante para actualizar los diagnósticos comunitarios.

Otro aspecto esta relacionado con la capacitación institucional la cual promueve un espacio ideal para reforzar desde el marco conceptual y metodológico los aspectos marcados en las guías de verano, de tal forma que en esta actividad se considera la organización e impartición simultanea de los talleres de TVC I, II, III, IV a todos los profesores y estudiantes. El contenido de estas capacitaciones y talleres además de centrarse en la revisión de las guías desde el 2017 ha tenido un énfasis apropiación de los principios y valores enmarcados en el código de ética y perfil intercultural que son un eje transversal en todo el quehacer universitario. Estos valores aunados al perfil

intercultural no solo orientan el sentido de la formación integral del estudiante si no que permite generar profesionistas que coadyuvan a la cultura de la paz y la no violencia dentro de las comunidades.

Un siguiente aspecto que caracteriza a la vinculación comunitaria en la UIMQRoo es el trabajo colaborativo de campo que se desarrolla en el mes de junio-julio; en esta actividad los estudiantes asisten a desarrollar sus trabajos de vinculación en las localidades, para lo cuál cuentan con el seguimiento y orientación de un asesor de verano y en su caso el comité de titulación. Se le denomina trabajo colaborativo ya que durante este periodo se toma como base los resultados y acuerdos de las reuniones previas de planeación realizadas internamente y en la comunidad, así como la lista de ejes estratégicos consensados, de tal forma que en el trabajo de campo se promueve la colaboración entre los diversos actores que intervienen en el proceso de planeación. La vinculación comunitaria requiere de la participación de los miembros de la comunidad en proyectos centrados en sus problemas. Una participación comunitaria significativa abarca más que la simple participación física e incluye la generación de ideas, los aportes para la toma de decisiones y la responsabilidad compartida.

Los insumos obtenidos en la planeación permiten que el estudiante, junto con el asesor, pueda construir mediante un proceso de consenso y validación lo que denominamos el plan de trabajo de vinculación, que es el cronograma de las actividades que el estudiante y asesor llevarán a cabo durante las semanas que dura el trabajo en campo. En este plan se plasman acuerdos de la comunicación y seguimiento que dará el asesor al proyecto ya sea mediante visitas en campo o con la revisión electrónica, a la vez que registra las fechas programadas para el envío de avances del informe que entregará el estudiante. La finalidad es pues que a través del asesor designado haya una orientación, revisión y supervisión de cada proyecto de vinculación.

En este periodo de trabajo de campo en comunidades 2018 se obtuvieron los siguientes resultados generales: 521 estudiantes con proyectos comunitarios, presencia de estudiantes a nivel nacional en los estados de Quintana Roo, Yucatán, Campeche, Estado de México y Tabasco; a nivel internacional en el vecino País de Belice. Estos proyectos fueron tuvieron impacto en 117 comunidades de 23 municipios del País. Sin duda alguna el área de mayor trabajo comunitario se dio en el centro del Estado de Quintana Roo identificada como la zona maya, teniendo en los municipios de José María Morelos y Felipe Carrillo Puerto un total de 436 proyectos desarrollados en 72 comunidades. Estos datos muestran cuanta incidencia tiene el trabajo vinculatorio en las comunidades mayas impulsando el desarrollo de las mismas y cumpliendo la misión institucional.

De forma general a través de los proyectos registrados se atendieron problemáticas comunitarias relacionadas con la seguridad alimentaria, pobreza, infraestructura y capacidad tecnológica, falta de opciones productivas, oportunidades educativas, desigualdades, derechos humanos, organización comunitaria, identidad, capacitación turística y cultural, redes de comunicación, carencia de espacios para la promoción y fomento de las artes, pérdida de tradiciones y costumbres, problemas de lectura y escritura en las lengua maya, gestión de los recursos naturales y patrimoniales,

enfermedades infecciosas, prevención y atención a enfermedades crónicas, el desarrollo de productos locales, las vías de comercialización, entre otras. Estas alineadas a los ejes estratégicos identificados.

Los resultados expresados muestran el fuerte compromiso institucional de respeto, valoración y búsqueda del desarrollo socioeconómico y cultural de las comunidades, que pone en praxis el concepto de interculturalidad, pero que además este compromiso con el modelo educativo toma visibilidad, retribuye y fortalece la competitividad institucional logrando así entre otros aspectos: que el estudiante, a través del proyecto realizado en los talleres de vinculación con la comunidad I, II, III y IV, desarrolle la experiencia de la investigación participativa; que el modelo de titulación progresiva sea adecuado, y además que a nivel estatal mediante el proceso de titulación progresiva y trabajo en la comunidad todos sus egresados sean titulados. Estas particularidades permiten como Universidad Intercultural cumplir la función de pertinencia académica y social al contribuir a la solución de problemas de su entorno y establecer una relación de beneficio mutuo entre ella y la comunidad (Casillas y Santini, 2009, p. 36).

Podemos afirmar que el modelo educativo intercultural se ha ocupado en generar profesionistas que son agente de cambio en sus comunidades, cuya formación bajo el enfoque de valores y principios interculturales, cultura de la paz y la no violencia, con códigos de ética y con la experiencia de impulsar el desarrollo local a través de la vinculación estos impulsan la aplicación de un modelo de desarrollo local con fuerzas y recursos propios y que ello contribuye a la gobernanza pues se trabaja con la comunidad y demás actores del desarrollo.

Bibliografía

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, México, Secretaría de Educación Pública-CGEIB.

Matos Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz, (2016). “Universidades interculturales en México. Balance crítico de la primera década”. *RMIE*, 2016, Vol. 21, Núm. 70, pp. 683-690.

Schmelkes, Sylvia (2009). “Creación y desarrollo inicial de las Universidades Interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”, en Daniel Matos (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencia en América Latina*, México, Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 411-424.

Educación Inclusiva y Análisis Situacional de la Etnoeducación desde la Experiencia de Profesionalización de Etnoeducadores en el Departamento de Nariño, Colombia

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche.
Decana Escuela Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.
clara.pedraza@unad.edu.co

Resumen:

La Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD¹- a través de sus programas en Licenciatura en Etnoeducación, la Especialización en Educación Cultura y Política, y la Maestría en Educación Intercultural, asume un compromiso con el desarrollo de Colombia y con cada región en las cuales influye e interactúa. Por tanto, la Escuela de Ciencias de la Educación, ha tenido en cuenta la calidad de vida de las comunidades a través del respeto por la cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueros y rom; en este sentido, la Escuela ha desarrollado investigación etnoeducativa e intercultural, pues considera que la educación propia, los diálogos entre desarrollo, territorio y educación para la paz con perspectiva de género, han sido protagónicos para hacer presencia en el país. De esta manera, este artículo trata sobre la experiencia y el impacto surgido de un convenio educativo de cooperación intercultural entre la UNAD y la Gobernación del Dep/to de Nariño, que se estableció desde el año 2014, con la participación de líderes de consejos comunitarios afros y líderes de comunidades indígenas, en el cual se desarrolló una cobertura educativa de dichas comunidades en la que se buscó la profesionalización de etnoeducadores en la Licenciatura en Etnoeducación “*proporcionar elementos contextuales y conceptuales que permitieran abordar la investigación y conocimiento de la problemática local, regional y nacional*”. Desde esta perspectiva se presenta aquí, este proyecto de formación en donde se avanzó en el desarrollo del pensamiento crítico, descolonizador, emancipatorio, así como en el desarrollo de propuestas investigativas y comunitarias, que favorecen el empoderamiento de los pobladores de estas regiones, construyendo y fortaleciendo las dimensiones democráticas y participativas dentro de las comunidades.

La alianza entre las comunidades étnicas, la Gobernación de Nariño y la UNAD.

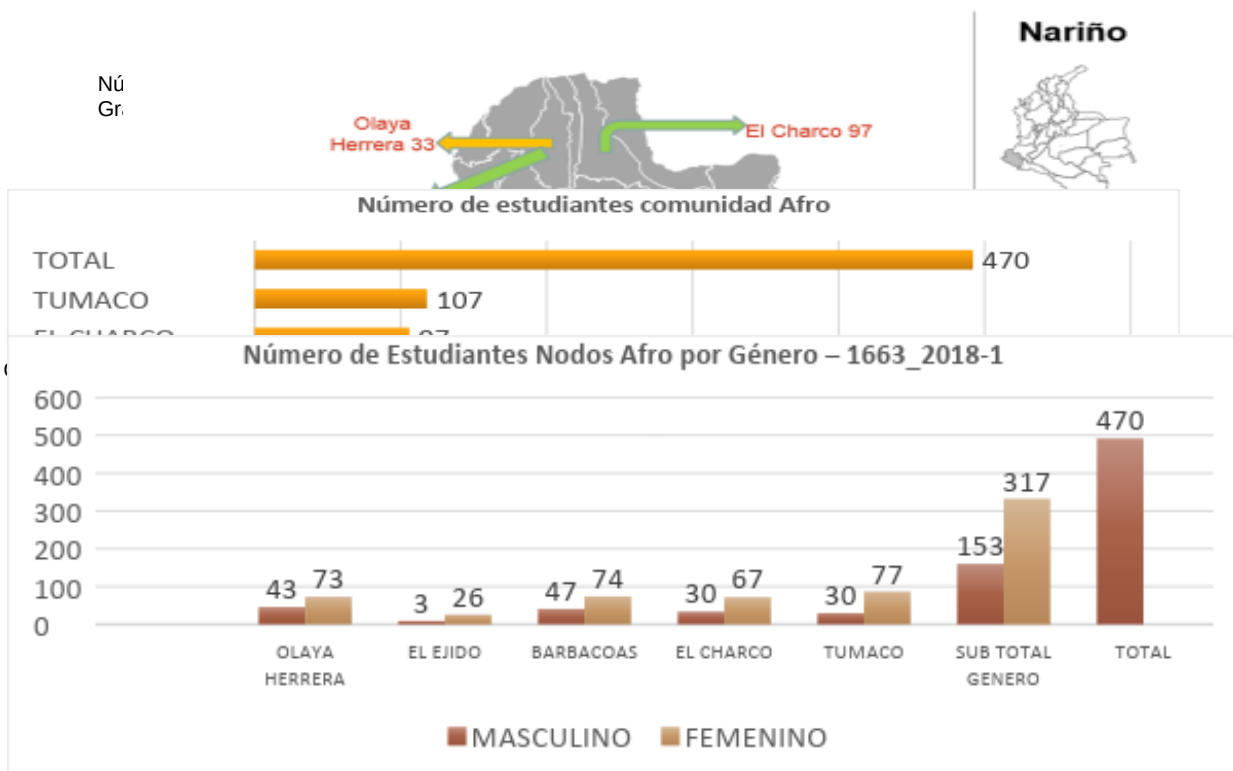
El departamento de Nariño se encuentra dividido en un total de 13 subregiones (Sanquianga, Pacífico Sur, Telembí, Pie de Monte Costero, Exprovincia de Obando, Sabana, Abades, Occidente, Cordillera, Centro, Juanambu, Rio Mayo, Guambayaco), las cuales contienen a su vez un total de 61 municipios, que van desde las estribaciones con el territorio amazónico, pasando por la zona Andina nariñense y culminando su extensión con el Pacífico colombiano, el cual hace parte del denominado “Gran Chocó Biodiverso” (Gobernación de Nariño, 2015). Para el registro poblacional étnico datado por la Gobernación de Nariño, tiene una población aproximada de 441.230 habitantes, clasificados de la siguiente manera: “la población indígena alcanza 170.714 personas (10,28%), las comunidades afrodescendientes 270.433 (18.8%) y el pueblo rom 83 habitantes” (Gobernación de Nariño, 2016, pág. 18).

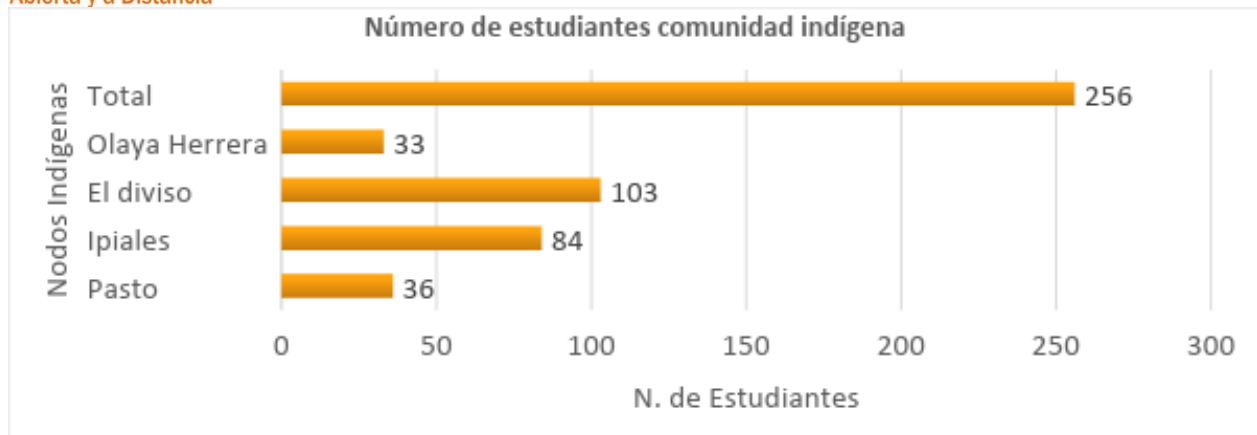
En Nariño se asientan siete pueblos indígenas (Awa, Eperara Siapiadara, Quillasingas, Pastos, Ingas, Cofanes, Nasa), contenidos en 71 resguardos agrupados

1 En adelante se leerá UNAD, para comprender Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

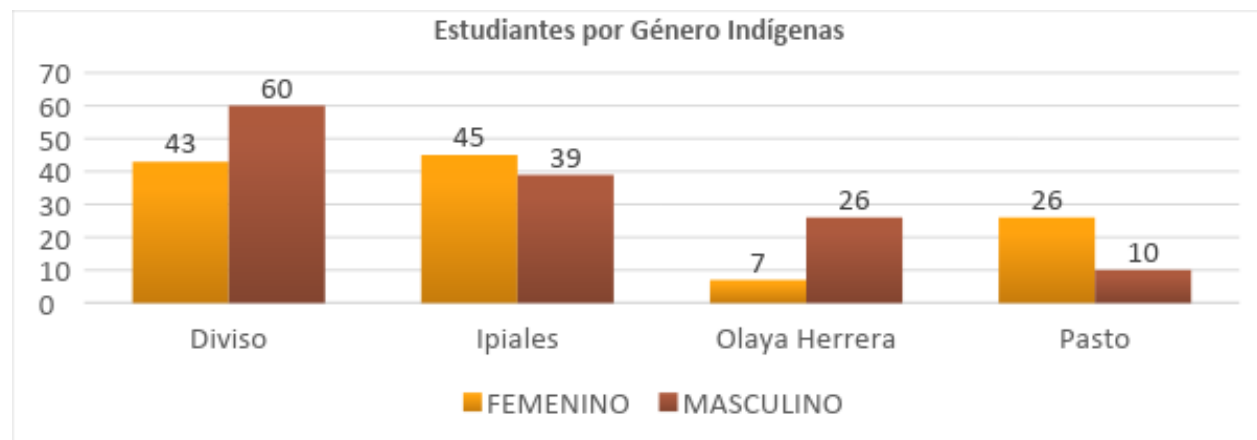
en 24 municipios amparados por la ley 60 de 1994, normativa que permite a los pueblos ancestrales el acceso a la tierra y al usufructo de la misma, de igual manera, el decreto 2164 de 1995, con el cual se da la titulación de tierras colectivas a las comunidades indígenas bajo la premisa de la propiedad colectiva de la misma. En el caso de la población afronariñense, se encuentra agrupada en 9 municipios pertenecientes a 9 Consejos Comunitarios (Consejo Comunitario Veredas Unidas – Tumaco, Consejo Comunitario Satinga, Consejo Comunitario Sanquianga, Consejo Comunitario Patía Viejo, Consejo Comunitario Manos Amigas del Patía Grande, Consejo Comunitario la Amistad – Magui Payan, Consejo Comunitario Progreso del Campo, Consejo Comunitario el Progreso y Consejo Comunitario ACAPA), a quienes se encomienda el establecimiento del orden administrativo del territorio y la planeación del mismo, como instancias máximas de autoridad en la administración de los denominados “territorios colectivos” (Ley 70 de 1993).

Dadas las condiciones geográficas de asentamiento, la alta ruralidad de las poblaciones étnicas “la existencia de zonas de difícil acceso, el conflicto armado, el desplazamiento, limitaciones en la prestación de servicio en el transporte escolar, deficiente sistema de alimentación escolar y la falta de infraestructura educativa para solventar las necesidades educativas de la población” (Gobernación de Nariño, 2016, pág. 52), hace que el componente educativo contenga amplias y marcadas brechas en la formación media y profesional de las comunidades afros e indígenas del Dep/to de Nariño; esta situación declara la necesidad de implementar procesos de profesionalización de etnoeducadores y es así como la Gobernación de Nariño a través de la Secretaría de Educación establece una alianza con la UNAD, para la formación en la Licenciatura en Etnoeducación, a través de los contratos 1662 y 1663 suscritos con la Gobernación de Nariño. A la fecha se encuentran 719 estudiantes vinculados al proceso de formación. A continuación, algunas estadísticas que caracterizan la población beneficiaria de la alianza:

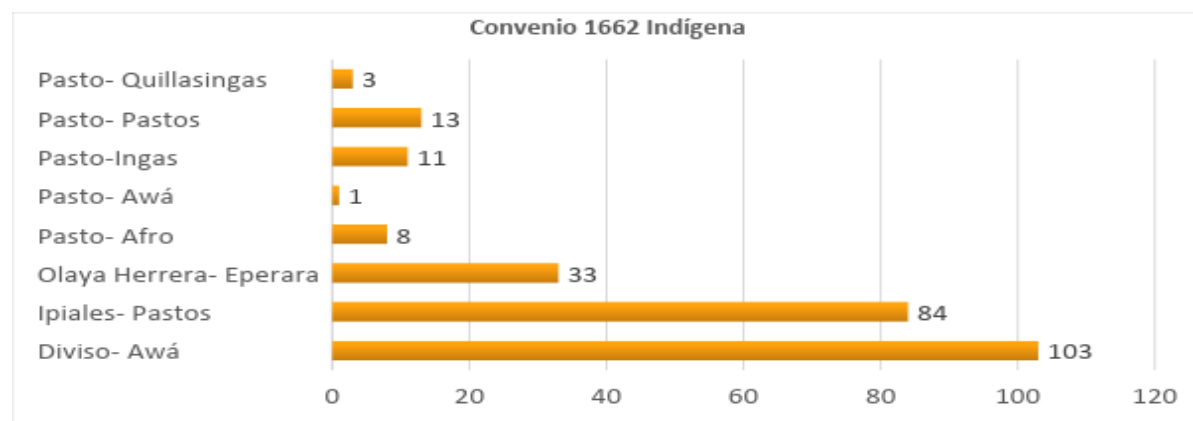




Gráfica elaborada por equipo académico del programa



Gráfica elaborada por equipo académico del programa



Gráfica elaborada por equipo académico del programa

El proceso de concertación y construcción curricular desde las realidades, necesidades y capacidades de las comunidades

El proyecto Académico Pedagógico Solidario, carta orientadora del quehacer de la UNAD, propende por: "Un papel protagónico en el progreso social, cultural, científico, político y económico" (UNAD, 2011), encontrando allí la pertinencia de su acción formativa. Desde esta perspectiva encuentra en los procesos de interacción y comunicación con las comunidades la oportunidad para hacer del acto educativo un escenario para su conocimiento profundo, el respeto por sus dinámicas culturales y la construcción colectiva de posibilidades para su empoderamiento. Por otro lado, la UNAD en coherencia con la Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia la cual plantea seis características de la educación inclusiva a saber: la participación, la diversidad, la interculturalidad, la equidad, la calidad y la pertinencia [CITATION MEN13 \l 3082], considera de gran relevancia la necesidad de dialogar con los líderes de las comunidades Indígenas y las comunidades afronariñenses, con el acompañamiento de la Secretaría de Educación del Dep/to de Nariño para identificar sus intereses de formación desde una perspectiva tutora, para incorporar microcurricularmente los contenidos específicos que dieran cuenta de sus propósitos a partir del sistema de educación propia para el caso de las comunidades Indígenas y para las comunidades afros desde los propósitos de su Proyecto Etnoeducativo Afronariñense. Es así como en esta concertación y construcción microcurricular, el carácter dialógico del currículo se incorpora como una interacción y por ende, como herramienta sustancial en el aprendizaje.

"La dialogicidad, es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores; y estos dos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la "curiosidad epistemológica" que promueve la construcción del conocimiento" (Freire, 1994).

En este proceso de Interacción y frente a las grandes dificultades de acceso a la Educación, por las condiciones socioeconómicas, geográficas, de violencia entre otras, así como de las diferentes patologías sociales que afectan a la comunidad nariñense y a nuestro país, se encuentra en el modelo pedagógico de la UNAD y en su modalidad de Educación a Distancia un camino esperanzador y viable para cerrar las brechas. No obstante, se hace necesario dialogar sobre aspectos relacionados con quienes participan de esta experiencia, los intereses de aprendizaje, los medios y mediaciones pedagógicas y la evaluación misma, diálogos que terminan trascendiendo en el espacio-tiempo de todo el acto etnoeducativo, y en el que giran alrededor, las siguientes preguntas:

¿En esta construcción concertada, cómo imprimirle sentido y significado al proceso etnoeducativo, cómo incorporamos al currículo los saberes ancestrales, propios y establecemos relaciones de diálogo con las comunidades? ¿Cuál es el papel del maestro de la UNAD en la construcción de un currículo problémico y pertinente frente a las necesidades etnoeducativas de las comunidades afronariñenses e

indígenas de la alianza, así como desde la perspectiva de ese mediador dialógico, crítico y solidario que promueve la UNAD? ¿De qué manera las tecnologías de la información y las comunicaciones facilitan, a estas comunidades, además de la construcción de sentido en su proceso de formación, la aceptación del uso de este tipo de tecnologías y su apropiación para el aprendizaje, también formas de expresión, de participación social y de comunicación e interacción dialógica? ¿Cuál es el papel del etnoeducador en la dinamización de sus propias comunidades a partir de su profesionalización como licenciado en Etnoeducación? ¿En cuáles escenarios pedagógicos y de acuerdo con la impronta UNADISTA, los principios y valores de sus comunidades, así como sus proyectos educativos comunitarios se entretajan las relaciones interculturales, solidarias e incluyentes? ¿Cómo se incorpora al proceso de evaluación, la valoración del impacto del currículo en sus comunidades?

A continuación, un ejemplo de articulación de los saberes propios a los planes de estudio del proceso de formación, en un ejercicio de los estudiantes sobre su Proyecto Educativo comunitario, en este caso en el contexto del resguardo Mueses localizado al suroriente del gran Nudo de los Pastos, entre los municipios de Potosí e Ipiales: “Con este proyecto queremos fortalecer las costumbres, saberes y experiencias que están inmersas en el pensamiento propio y cosmogónico del territorio, el fin que se pretende alcanzar es reconocer el legítimo significado de las prácticas dejadas a través del tiempo y el espacio por los ancestrales.” (Álvaro Tapia Benavides, Ruth Agripina Narváez C., Mariela Irene Vallejo P., Jenny Sandra Obando Ch., Elsa Nohemí Potosí, Polivio Pinchao. 2018).

GRADO: primero	FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACIÓN
TEMAS: Proceso de elección del cabildo estudiantil.		
ESTANDARES:		
<ul style="list-style-type: none"> Identifico y describo cambios y aspectos que se mantienen en mí y las organizaciones de mi entorno. Reconozco características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia. Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocermé como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, costumbres, lenguas, símbolos) Reconozco en mi entorno cercano las huellas que dejaron las comunidades que lo ocuparon en el pasado (monumentos; museos, sitios de conservación histórica) 		
OBJETIVO	ACTIVIDADES:	INDICADORES:
Conformar el cabildo estudiantil mediante usos y costumbres del Resguardo Indígena de Mueses Potosí, para fomentar el liderazgo dentro de la Institución Educativa.	EXPLORACIÓN: Motivación por parte de los exgobernadores del Cabildo Mayor y estudiantil del Resguardo. Mensajes de motivación para el liderazgo dentro de la jornada escolar. Elección de representantes de grado. Oficialización de cargos. EJECUCIÓN: Socialización de funciones de cada cargo. Asamblea de la comunidad educativa para el proceso de elección. Desarrollo de la votación a viva voz según usos y costumbres de la comunidad. Toma de juramento a la corporación electa por parte del Cabildo Mayor. FINALIZACIÓN Posesión del Cabildo estudiantil. Ritual de lavado de varas. Desempeño de funciones durante el año escolar dentro de la institución y fuera de ella.	Asiste al as mingas de pensamiento que se programan en la institución. Participa de la elección del representante dentro de su grado. Conoce que para ser miembro del cabildo estudiantil debe ser informado oportunamente del cargo que desempeñará. Reconoce las funciones pertinentes a los diferentes cargos. Tiene voz y voto para la elección del cabildo estudiantil. Conoce que después de la elección el cabildo estudiantil es juramentado por el cabildo mayor. Asiste y participa del acto de posesión del Cabildo estudiantil. Comparte la pócima del ritual de lavado de vara. Cumple con sus funciones asignadas como representante del cabildo estudiantil.

Tabla tomada de: PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO TEJIENDO SABERES, COMPARTIENDO CONOCIMIENTO Presentado por: Álvaro Tapia Benavides Ruth Agripina Narváez C. Mariela Irene Vallejo P Jenny Sandra Obando Ch. Elsa Nohemí Potosí Polivio Pinchao. Ipiales Nariño 2018).

De igual forma es importante destacar que el programa curricularmente ha generado espacios de reflexión y expresión a los grupos étnicos sobre sus problemáticas, como en este caso a través de un evento académico itinerante

denominado Miradas Etnoeducativas, en donde ellos han dialogado acerca de la identificación por ejemplo del impacto del conflicto armado, el narcotráfico y el desplazamiento forzado en su arraigo cultural, y dese allí se han hecho aportes en propuestas de los estudiantes en cuanto a la reflexión sobre sus proyectos educativos comunitarios.

La investigación como vehículo de fortalecimiento

El proceso formativo se ha venido fortaleciendo y acompañando con la investigación formativa, en ella, participan maestros y maestras de la licenciatura y estudiantes. La investigación ha cobrado vital importancia para la comprensión de las comunidades como de los procesos etnoeducativos que demanda la región. Dentro de las investigaciones desarrolladas y que han soportado el desarrollo del proyecto, se encuentran las siguientes:

- Lineamientos curriculares y currículo intercultural en ciencias naturales, aplicables a centros educativos de las comunidades de los pueblos Awá e Inga de Putumayo y Nariño, dirigida por el Doctor Carlos Enrique Pérez. El proyecto se centró en aportar al desarrollo de elementos pedagógicos y didácticos ya delimitados en esos procesos de articulación escuela-comunidad y que se condensan en los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC) de los pueblos inga y Awá (Orozco, 2015, pág. 3). La investigación habla de la perspectiva de diálogo de saberes para el fortalecimiento de los saberes propios.
- Tesis doctoral: Diseño de indicadores de pobreza subjetiva para la inclusión étnica de la comunidad Inga del Resguardo Aponte-Nariño, realizada por Diego Tellez, docente de la Licenciatura en Etnoeducación. Esta investigación presenta una propuesta de indicadores de pobreza subjetiva para orientar los procesos de formulación de políticas públicas. Vinculados a los fenómenos de población y desarrollo alternativo desde un enfoque étnico (Tellez, 2018, p. 1).
- La experiencia de la Etnoeducación en el Departamento de Nariño. Una mirada desde las comunidades afro e Indígenas. Investigación que se encuentra en desarrollo, tiene como objetivo analizar la experiencia de la etnoeducación en el diálogo intercultural de las comunidades indígenas y afrodescendientes del Departamento de Nariño, teniendo en cuenta las condiciones del territorio y la trayectoria del programa de Licenciatura en Etnoeducación (Piarpusan, 2018, p. 11). En este proyecto participan 23 estudiantes afros e Indígenas beneficiarios de la Alianza, a través del semillero de Investigación denominado: "Mingueros del sur, Trenzando saberes Culturales".

"El nombre del grupo contiene una enorme carga simbólica, en donde confluyen características de culturas ancestrales presentes en el territorio nariñense: La afrodescendiente y la indígena, colmadas de memorias, de infinidad de caminos recorridos y de estrategias ancestrales que buscan prevalecer el bien común. Los estudiantes por medio de la investigación, buscan realizar un trabajo articulado y comunitario, <<trenzar conocimientos propios>> y así contribuir al fortalecimiento, revitalización y la pervivencia de los saberes de sus comunidades"[CITATION Jul17 \l 3082].



De esta manera, esta experiencia de formación aún se encuentra en desarrollo y, la UNAD siente que valora lo propio, el diálogo intercultural y el papel transformador de la educación, considerando el aprecio por las dinámicas culturales y el empoderamiento de las comunidades, la diferencia y el interaprendizaje, logrando alianzas entre la Secretaría de Educación del Dep/to de Nariño y las comunidades afronariñenses e indígenas en cabeza de sus líderes.

Bolaños, J. (28 de junio de 2017). Acta de conformación de semilleros de Investigación licenciatura en Etnoeducación Convenio SED Nariño-UNAD.

Freire, P. (1994). Educación y Participación Comunitaria. *Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas.* Barcelona, España: Paidós.

Gobernación de Nariño. (2016). Plan Participativo de Desarrollo Departamental. Nariño. Gobernación de Nariño.

MEN. (2013). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva.* Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Orozco, C. E. (2015). *Informe Proyecto: Lineamientos curriculares y currículo intercultural en ciencias naturales, aplicables a centros educativos de las comunidades de los pueblos Awá e Inga de Putumayo y Nariño.* Bogotá.

Piarpusan, E. D. (2018). *Propuesta de Investigación: La experiencia de la Etnoeducación en el Departamento de Nariño. Una mirada desde las comunidades Afro e Indígenas.* Pasto-Nariño.

PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO TEJIENDO SABERES, COMPARTIENDO CONOCIMIENTO Presentado por: Álvaro Tapia Benavides Ruth Agripina Narvárez C. Mariela Irene Vallejo P Jenny Sandra Obando Ch. Elsa Nohemí Potosí Polivio Pinchao. Ipiales, Nariño. 2018.

Tellez, D. (2018). *Informe Investigación Tesis Doctoral: Diseño de Indicadores de Pobreza Subjetiva para la Inclusión étnica de la Comunidad Inga del Resguardo Apone-Nariño.* Bogotá D.C.

UNAD. (2011). Proyecto Académico Solidario PAPS. Versión 3.0. Bogotá, D.C.

Unidades territoriales tituladas a los pueblos afrodescendientes a través de la normativa nacional, en Ley 70 de 1.993.

Experiencias de colaboración intercultural de la Universidad Maya Kaqchikel, en actividades de servicio, investigación y aprendizaje, con comunidades del pueblo Maya-Kaqchikel.

Vitalino Similox Salazar

Universidad Maya Kaqchikel, Chimaltenango, Guatemala, C.A.

vsimilox@yahoo.com

INTRODUCCIÓN:

Hemos sido convocados para aportar desde nuestras realidades; nuestras experiencias de procesos de aprendizaje, en qué y de qué modo lo desarrollamos de y en colaboración con las comunidades y algunos resultados, que respondan a las necesidades de las comunidades; cómo ese proceso de aprendizaje contribuye a mejorar la calidad de vida de las comunidades.

I. QUÉ ESTAMOS HACIENDO Y PORQUÉ?

La Universidad Maya Kakchikel¹, nace en el pueblo maya kaqchikel, que en su mayoría no conoce sus raíces ni riquezas culturales. Ha perdido los valores ancestrales, en especial el idioma, porque dentro de su territorio se encuentran las instituciones del poder económico y político del Estado Nacional, desde la invasión española de 1524 d.c. Solo cerca del 35% habla kaqchikel, un porcentaje menor escribe, lee y comprende, solo en 39% de los hogares se enseña.

La tarea principal de la UMK es recuperar el idioma kaqchikel, a cuatro años de trabajo las autoridades ancestrales kaqchikeles nos dicen: “no es suficiente recuperar el idioma kaqchikel, deberá constituirse en el instrumento para recuperar la nación kaqchikel, que hoy está dividida en más de 47 municipios o pueblos, a reconstruirse desde sus 4 linajes ancestrales: LOS XAJIL, LOS SOTZÍL, LOS CHAJOMA´-AJQAJAL Y LOS XPANTZAY-TUKUCHE² una tarea iniciada en la realización de nuestro (waix moloj) 0 congreso de ciencia y filosofía maya.³

Los contenidos y metodología de nuestros cursos y las investigaciones de campo, para las cuatro diferentes modalidades de graduación,⁴ enfatizan la realización de la persona humana y su comunidad, el desarrollo de su capacidad de escuchar y relacionarse armónicamente y con respeto con la madre tierra.

¹ En Kaqchikel se dice NIMATIJOBAL, la casa grande para el aprendizaje, la sabiduría y la ciencia.

² Los nombres de los linajes corresponden a los linajes Kaqchikeles que se encuentran en los manuscritos como Qawuj öj Kaqchikel, los Anales de los Kaqchikel, y los manuscritos de los Xpantzay. Entre ellos aparecen: Los Xajil, los Sotz'il, los Ajqajal y los Tuquche'. Los significados etimológicos de estos linajes se asocian a las aves, insectos, árboles y derivados. El origen de los nombres muestra una profunda identificación con la Madre Tierra, el cosmos y sus elementos. Por ejemplo, **Chajom** se deriva de chäj, *árbol de pino* y *ocote*: Literalmente “*los que tienen ocote*”. Igualmente Tuquche' es un tipo de *árbol (che')* de encino. Como Kaqchikel que se origina de **Kaqche'**, *árbol colorado*: “*Los del árbol colorado*”.

³ Una actividad académica pública, denominada (0 congreso sobre filosofía y ciencia maya, realizada en Tecpán Guatemala, con la participación de las 7 sedes, 200 estudiantes, profesores y autoridades de la UMK, abril de 2018.

⁴ La UMK gradúa a nivel de profesorado y licenciatura, haciendo tesis, organizando un proyecto de emprendimiento, sistematización de experiencia profesional y práctica docente.

El proceso de aprendizaje y modo de producción de pensamiento, parte que cada estudiante se conozca asimismo, descubra por qué nació, su misión de vida, el desarrollo de sus competencias y habilidades para su CH'UMILAL⁵, su origen, el significado de su nombre y su apellido en kaqchikel.

Aprende y reconoce que la sabiduría de las abuelas y abuelos, son las fuentes de la ciencia y la filosofía maya y que viven en cada rincón de sus comunidades, que expresan la pluralidad de perspectivas, de intereses y de valores que conviven en la práctica diariamente.

Además de su formación teórica, se le invita y orienta a participar en las luchas de su pueblo kaqchikel, para que “cuando entienda el valor de la defensa del agua, de los ríos, de los bosques y de la madre tierra, no estará buscando empleo en las empresas privadas ni en el sector público, buscará su tecnificación en lo maya⁶

II. ALGUNOS RESULTADOS

La salud desde la ciencia y filosofía maya se “sustenta en el carácter ecológico, holístico, sistémico, circular, piramidal, la armonía y lo integral de su cosmovisión”⁷ Por eso se prioriza el conocimiento, el diagnóstico, la observación y la aplicación de los conocimientos para la sanación y el equilibrio con la madre naturaleza.



Fuente: Sistematización de experiencia profesional. Domingo Quino. Licenciatura en Medicina General Naturopática. Chimaltenango, Julio 2018:3

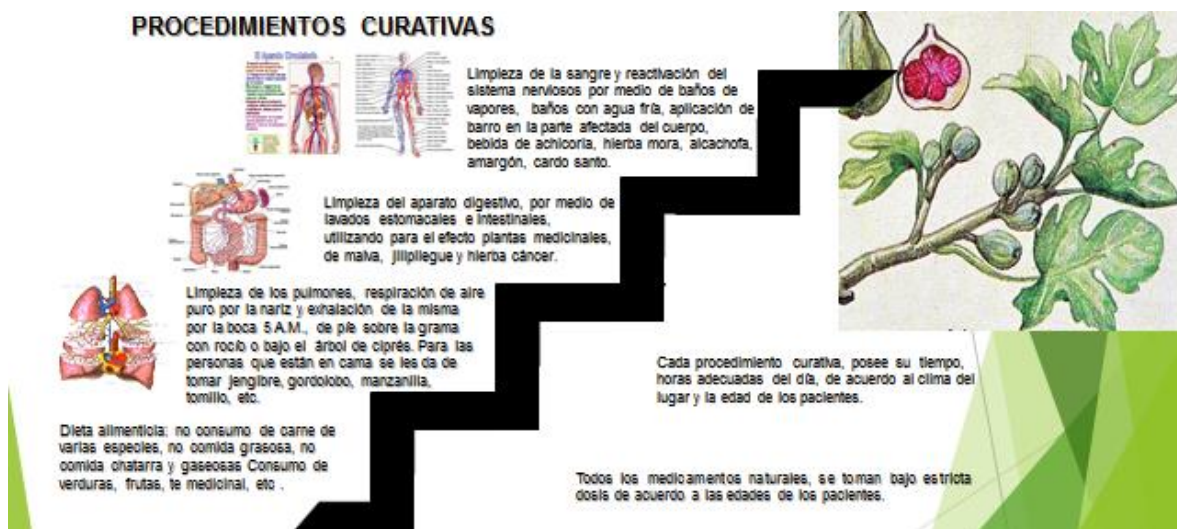
⁵ En kaqchikel, se entiende la estrella o la vocación de vida de la persona. De acuerdo al día de su concepción y su nacimiento.

⁶ Autoridad Espiritual durante la ceremonia didáctica maya del 0 congreso de ciencia y filosofía maya. Tecpán Guatemala, abril 2018.

⁷ Principios, conocimientos y prácticas del pueblo kaqchikel para el buen vivir. Asecsa, Chimaltenango, Guatemala. 2015:41



Fuente: Ibid:4



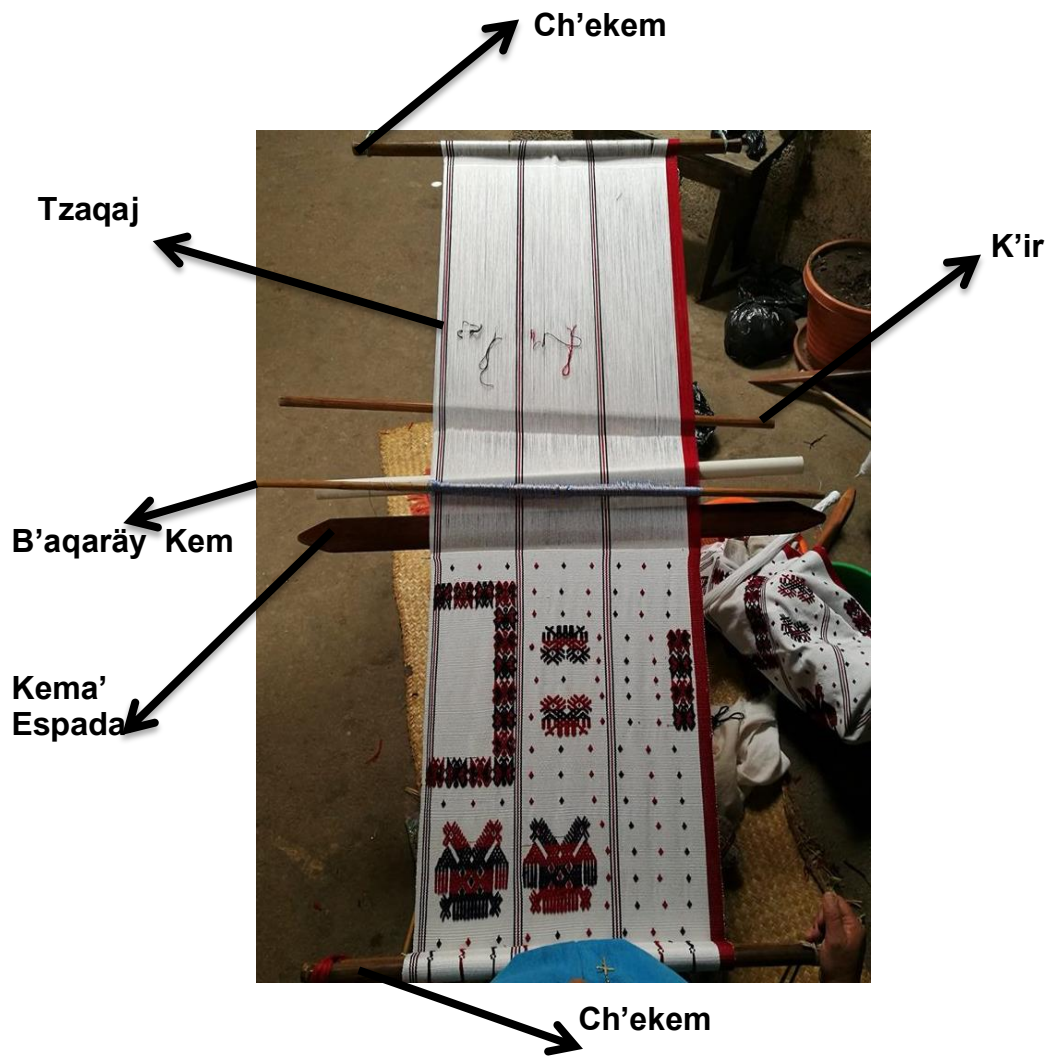
Fuente: Ibid.2018:4

Investigamos “LOS VIVOS COLORES DEL GÜIPILY EL ARTE DE LA MUJER KAQCHIKEL”⁸

Para conocer la importancia del traje de la mujer maya hoy, rescatar técnicas antiguas de elaboración de la indumentaria, así como fomentar en las generaciones actuales el interés y la importancia en nuestras tradiciones y costumbres.

Analizar los símbolos plasmados en el güipil de la mujer maya, como elementos culturales propios de cada pueblo. Fomentar en la población femenina, la elaboración y uso del traje maya Kaqchikel, para mantener viva la cultura maya.

⁸ Ajabaj Chile, Blanca Azucena. Protocolo de sistematización para grado de profesorado en idioma y cultura maya kaqchikel. Santo Domingo Xenacoj, Sacatepéquez, Guatemala. 2015



Fuente: Foto propia. Tejedora Maya Kaqchikel y las partes esenciales del tejido. Santo Domingo Xenacoj, Sacatepéquez, Guatemala, 2016:

PARA LA RECONSTRUCCION DE LAS RAICES ANCESTRALES DEL PUEBLO MAYA. CONOCER EL PAPEL DE LA ALCALDIA INDÍGENA, ENFOCADO HACIA EL BUEN SERVICIO COMUNITARIO⁹

La organización política y social es fundamental en los pueblos mayas; de ello, destaca la administración de justicia que se basa en el sistema de autoridades, cuya importancia radica en el carácter político normativo del ejercicio de la autoridad indígena. Su forma de organización, las clases de autoridades, los procedimientos para la elección y sus funciones.



Fuente: foto propia. Traspaso de autoridad en la aldea Lo de Carranza, San Juan Sacatepéquez, Guatemala, Guatemala. 2017

El rescate de algunas *PALABRAS DEL IDIOMA KAQCHIKEL DEL MUNICIPIO DE SANTO DOMINGO XENACUJ, QUE HAN CAÍDO EN DESUSO*¹⁰

Encontrar información sobre: ¿Cuáles son los motivos que obstaculizan la transmisión del idioma en Santo Domingo Xenacuj? ¿Cuáles son las palabras que están en vías de desaparecer en el idioma materno? ¿Es importante rescatar y valorizar términos propios del idioma materno en la comunidad de Santo Domingo Xenacuj?

Investigar cuáles son las palabras que han caído en desuso en los ámbitos de educación, tejeduría, agricultura, construcción y cultura.

RECONSTRUCCION DE LA HISTORIA ANTIGUA DEL PUEBLO KAQCHIKEL, INTERPRETADA DESDE LA COSMOVISIÓN MAYA¹¹

⁹ Choj Panjoj, Felipe. El papel de la alcaldía indígena, hacia el buen servicio. *Diseño de tesina para licenciatura en cultura e idioma kaqchikel. Santo Domingo Xenacuj, Sacatepéquez, Guatemala. 2016*

¹⁰ Tuy Bacajal, Edgar Urbano. Palabras del idioma kaqchikel, que han caído en desuso en Santo Domingo Xenacuj, Sacatepéquez, Guatemala. 2016

¹¹ Upún Sipac, Damian. Reconstrucción de la historia del pueblo Kaqchikel. Diseño de tesis para licenciatura en pedagogía, especialidad en idioma y cultura kaqchikel. Chimaltenango, Guatemala. 2018

Reconstruir la historia antigua del Pueblo Kaqchikel, interpretando la información contenida en los escritos indígenas con un enfoque de cosmovisión maya, para su interpretación.

Busca complementar el conocimiento que se tiene sobre el origen y la historia del Pueblo Maya, especialmente el pueblo Maya Kaqchikel, desde una visión Maya y sobre la base de la información que dejaron los mismos Mayas y Nawatl, en los libros sagrados.

Conocer el proceso político e histórico de la actual división del pueblo Maya Kaqchikel, en más de 47 municipios o pueblos, cómo fue perdiendo y porqué sus orígenes de linajes ancestrales: LOS XAJIL, LOS SOTZÍL, LOS CHAJOMA´-AJQAJAL Y LOS XPANTZAY- TUKUCHE.

Conclusión:

La UMK, junto con las demás Universidades Indígenas de Abya Yala, promovemos la desobediencia epistémica, al trascender estructuras rígidas que niegan el cambio, limitan la creatividad y deterioran la conciencia, en tanto promovemos la plenitud del ser humano y su comunidad.

Basamos nuestra modalidad de aprendizaje, ejercitando la capacidad de escuchar y relacionarse con la madre tierra de manera respetuosa y armónica. Reconocemos a la madre tierra, como la gran y principal pedagoga.

Privilegiamos el entendimiento del todo para comprender la parte y desde la parte vislumbramos el todo y en conexión permanente con la esencia de la tierra, los ríos, los bosques, las flores, la lluvia, la milpa, los animales.

Muchas gracias.

Referencias bibliográficas

Ajabaj Chile, Blanca Azucena. Protocolo de sistematización para grado de profesorado en idioma y cultura maya kaqchikel. Santo Domingo Xenacoj, Sacatepéquez, Guatemala. 2015

ASECSA. Investigación: principios, conocimientos y prácticas del pueblo Kaqchikel para el buen vivir. Chimaltenango, Guatemala, 2015.

Choj Panjoj, Felipe. El papel de la alcaldía indígena, hacia el buen servicio. *Diseño de tesina para licenciatura en cultura e idioma kaqchikel. Santo Domingo Xenacoj, Sacatepéquez, Guatemala. 2016*

Quino Solis, Domingo. Sistematización de experiencia profesional. Licenciatura en medicina general naturopática, Chimaltenango, Guatemala. 2018

Rodríguez, Pakal. Memoria del 0 congreso de ciencia y filosofía maya. Universidad Maya Kaqchikel. Chimaltenango, Guatemala 2018.

Tuy Bacajal, Edgar Urbano. Palabras del idioma kaqchikerl, que han caído en desuso en Santo Domingo Xenacoj, Sacatepequez, Guatemala. 2016

Upún Sipac, Damian. Reconstrucción de la historia del pueblo Kaqchikel. Diseño de tesis para licenciatura en pedagogía, especialidad en idioma y cultura kaqchikel. Chimaltenango, Guatemala. 2018

Educación comunitaria, colaboración intercultural y prácticas de autodeterminación en una experiencia de formación docente en Oaxaca y Michoacán, México.

Alma Patricia Soto Sánchez. CONACYT/CIESAS Pacífico Sur

Erica González Apodaca. CIESAS Pacífico Sur

Gustavo Corral Guillé. Proyecto Milpas Educativas

México, pueblos indígenas y educación

La exclusión y la marginación son dinámicas que aquejan sistemáticamente a los países latinoamericanos, y de manera puntual a los pueblos indígenas en esta región. México se reconoce constitucionalmente como un país pluricultural hasta 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, es decir, la autodeterminación, la autonomía y el control territorial siguen siendo discutidos y redefinidos a partir de procesos diversos, pero están aún lejos de ser realidad y de tornar institucionalidad para los pueblos indígenas.

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 afectan¹, como la educación². 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, y por las discrepancias entre los significados y alcances de la interculturalidad en la educación propuesta desde las políticas de gobierno, y desde las propuestas desde la educación propia y de propuestas etno-políticas desde colectivos de docentes. El análisis aquí presentado, se centra en el caso de la formación docente, desde la construcción de una colaboración intercultural donde el CIESAS (Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social) busca incidir en el fortalecimiento de procesos de educación comunitaria, desde prácticas para la autodeterminación.

Así, la redefinición dada por el parcial reconocimiento a la diversidad, se encarnó en la educación, de manera especial, desde una magra y limitada visión de interculturalidad, cuya naturaleza conflictiva y su connotación política³, hacen

¹ Carlos Montemayor, *Los pueblos indios de México hoy*, México, Planeta, 2000

² Erica González Apodaca (2009). “Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas”. *Revista de Investigación Educativa* (9):4-11

³ Jorge Gasché (2008). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad?” en: María Berteley, Jorge Gasché y R. Pdodestá, *Educando en la diversidad*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala

imposible una definición en abstracto o que pueda ser universal, sino que es contingente a los procesos donde se utiliza, desde los actores que se enuncia, y desde las interacciones que se establecen a partir de ella⁴.

Así, mientras desde las políticas públicas – en términos de formación de docentes, esta nueva forma de definir a la nación, conllevó la apertura de escuelas normales interculturales y propuestas de transversalización curricular en la formación de docentes indígenas, esto también fue un escenario propicio para el surgimiento de iniciativas comunitarias y etnopolíticas autonómicas que han impulsado novedosos espacios de formación docente intercultural,⁵ que son las que nos competen en esta presentación.

Los procesos de iniciativas comunitarias, cuya experiencia se reflexiona, están vinculadas a luchas por los territorios como construcción política, cultural e histórica,⁶ desde las que se busca fortalecer y practicar la autodeterminación, como elemento clave de las metodologías que se van construyendo. Una vez caracterizados los marcos teórico-políticos desde los cuales se abordan estas experiencias, retomemos la historia del proyecto de “Milpas educativas” para después reflexionar sobre las implicaciones sobre la colaboración metodológica, epistémica y política entre la academia y los sujetos comunitarios indígenas, que abone al control cultural sobre los procesos y fines de los programas de formación.

Milpas Educativas

A partir del levantamiento zapatista en 1994, al igual que en muchos lugares del contexto latinoamericano, “las condiciones históricas y sus luchas políticas por la reivindicación de derechos colectivos, han supuesto el desarrollo de otras tradiciones de pensamiento que buscan respuestas a la diversidad cultural en los ámbitos educativos y sus entornos políticos y sociales más amplios”.⁷

Este proceso, en algunas comunidades mayas del estado de Chiapas, representó en los educadores comunitarios más jóvenes, la inquietud de generar una propuesta educativa pertinente a sus prácticas culturales que revalorizara e incluyera los saberes y el saber-hacer indígena, buscando abonar a las prácticas de autodeterminación y control territorial; esto fue dando forma a una propuesta intercultural bilingüe y autonómica. En 1995, un grupo de estos educadores, fundó la Unión de Maestros de la Nueva Educación de México (UNEM), que fue registrada legalmente como asociación civil en 1997; en 1996 la UNEM se acerca al CIESAS y se tuvo una capacitación en técnicas agroecológicas, que fueron gradualmente incorporadas como estrategia pedagógica en las escuelas oficiales y autónomas en las que trabajaban, a través de la implementación de huertas escolares.

4 González Apodaca, ob.cit

5 Ibid

6 Rodman, Margaret (2003), "Empowering Place: Multilocality and Multivocality". *American Anthropologist*, New Series, 94(3), 640-656

7 Ibid.

Los procesos de conformación de las propuestas educativas propias, desde las comunidades, son historias que vale la pena revisar a fondo, pero que no serán parte de esta presentación, por lo que pasaremos varios años de largo, aunque si hubiera algún interesado en estos más de 20 años, pueden revisar algunos de los diversos materiales educativos, donde destacan las primeras “Tarjetas de Autoaprendizaje”⁸ y el cuaderno “Los Hombres y las Mujeres del Maíz: democracia y derecho indígena para el mundo”,⁹ diseñados por educadores indígenas de la UNEM. Posteriormente, se publicó el “Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe”¹⁰ y las “Tarjetas de Autoaprendizaje”.¹¹

Pero, para los fines de nuestra exposición, retomaremos la historia en donde, a partir del ordenamiento y procesamiento de dichas experiencias y aprendizajes, se comienzan a impartir en 2008, los diplomados “*Sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües*”, dirigidos a profesores indígenas de nivel pre-escolar y primaria de los estados de Chiapas, Oaxaca y Puebla. Estos diplomados de formación docente recibieron continuidad como parte de un proyecto del CIESAS coordinado por María Bertely en el *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco Pelletier*. A partir de esa iniciativa se constituyó la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), que incluye entre sus miembros a la UNEM y más de doscientos docentes indígenas y asesores mestizos de los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán.

El fundamento político, epistémico y pedagógico de esa formación son los principios del Método Inductivo Intercultural (MII) acuñado por Jorge Gasché, del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), mismo que ha sido apropiado y contextualizado a la realidad de las regiones indígenas mexicanas. Y es sobre esta apropiación y contextualización que se eligieron los casos de Oaxaca y Michoacán que se abordan a continuación. Además de ofrecer contextos políticos y culturales muy distintos, ambos casos de estudio manifiestan posicionamientos políticos, epistémicos y pedagógicos diferentes. No obstante, ambos son abordados desde una concepción crítica de la interculturalidad que es entendida en un marco de relaciones de poder asimétricas donde la sociedad dominante niega a la sociedad indígena el derecho a su autonomía.

CASO OAXACA

La formación docente en la propuesta de la Pedagogía Inductiva Intercultural en Oaxaca tuvo lugar inicialmente con profesores pasantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 201 y posteriormente con profesores de la supervisión

⁸ Bertely, María (ed.) (2004). Tarjetas de Autoaprendizaje. México: Fondo León Portilla/CEIB-SEP/UNEM/OEI.

⁹ Bertely, María (ed.) (2007). Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo. México: Papeles de la Casa Chata/CIESAS.

¹⁰ VVAA (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM. En M. Bertely (Coord.), Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. México, D.F.: UNEM/ECIDEA/CIESAS/Papeles de la Casa Chata/IIAPOEI/Ediciones Alcatraz.

¹¹ Bertely, María (ed.) (2012). Tarjetas de Autoaprendizaje e Interaprendizaje (Michoacán, Oaxaca, Chiapas y Puebla). México: CIESAS.

escolar 177 de Educación Indígena en Santa María Tlahuitoltepec, comunidad de la región ayuuik, donde se desarrollaron los diplomados. Con el apoyo de la autoridad municipal, el proceso fue co-coordinado por el equipo de Asesores Técnicos Pedagógicos (ATPs) de la supervisión, junto con el equipo estatal de la REDIIN.

En ambos nichos, la formación en el MII fue mediada por un triple marco de luchas político-pedagógicas con larga tradición en el entorno regional oaxaqueño: el magisterio democrático, el movimiento pedagógico de educación indígena bilingüe y la *comunalidad*.

Contexto social y político de la formación del MII en Oaxaca.

Desde los años ochenta, el Movimiento Democrático Magisterial de los Trabajadores de la Educación (MDTEO) y su lucha por los derechos laborales y de elección democrática de sus representantes sindicales, lo posicionó como un actor social y político en el despliegue del movimiento social. En 2006 el descontento del magisterio llevó al surgimiento de la APPO y desembocó en una protesta social generalizada con la represión como respuesta gubernamental. Desde 2013, han encabezado y sostenido la resistencia a la reforma educativa neoliberal y la defensa de los derechos laborales históricos. Por su parte, el sector del magisterio bilingüe indígena y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO) gestaron en los años ochenta el Movimiento Pedagógico, que promovió una práctica educativa reflexiva y transformadora en las escuelas indígenas de nivel básico del estado y desarrolló varios proyectos innovadores en términos de su pertinencia cultural y lingüística, a nivel preescolar, primaria y secundaria. Abrevando de la experiencia pedagógica de sus maestros y del acervo de conocimientos y prácticas educativas de los pueblos, los maestros de educación indígena lograron la construcción del Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO), planteado desde las particularidades de las comunidades oaxaqueñas y defendido como contrapropuesta a la reforma educativa de Peña Nieto.

Las tradiciones de resistencia que han construido el andamiaje de la educación propia en Oaxaca no surgen autocontenidas: abrevan de luchas políticas y territoriales más amplias y se enraizan en formas propias de organización y vida comunitaria, históricamente sedimentadas en los pueblos. Las prácticas de organización social comunitaria y sus principios colectivistas, sistematizadas teóricamente por intelectuales orgánicos de los propios pueblos, se conocen como la *comunalidad*:

“[Se demanda] una educación en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas y de acuerdo a nuestros valores tradicionales, cimentados en la comunalidad y ordenados de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo”
(Manifiesto conjunto de la Odrenasij, Codremi y Codeco, citado en Bartra y Otero, 2008: 270).

En Oaxaca la denominada “educación comunitaria” (EC) refiere a un conjunto de proyectos e iniciativas dentro de los subsistemas educativos institucionalizados,¹² que persiguen objetivos de equidad y pertinencia cultural y política en términos de

¹² Alvarado 2000, González Apodaca 2004, Reyes 2006, Cardoso 2009, Vargas et.al. 2008; Briseño, 2015, 2018.

“brindar una educación de calidad que fortalezca la vida comunitaria” (Maldonado 2011:167) a la vez que “comprender y analizar dichas formas [comunitarias] en contextos de imposición cultural, económica y política” (Briseño, 2013: 31).

Este contexto donde convergen diversas luchas y expresiones de *educación propia*, decantó la formación en los fundamentos pedagógico-políticos y filosóficos del MII. Constituyó un contexto estructurante de la colaboración intercultural que se estableció entre los participantes de la formación: académicos urbanos del CIESAS, educadores mayas de la UNEM y maestros del sistema de educación indígena originarios de las comunidades y partícipes de sus formas de organización y vida comunitaria. En lo que sigue se describen algunas expresiones que tuvo la colaboración intercultural, que incidieron en la transformación de los fines, formas y rumbos de la formación misma.

El papel del docente-comunero

Un aspecto que destacó en este caso, fue el contexto de tradiciones de autonomía comunitaria que incide en la identidad de los maestros-comuneros y en su nivel de cercanía y familiaridad con numerosas actividades, prácticas y sentidos de la cultura comunitaria. Los docentes de educación indígena de Tlahuitoltepec en su mayoría nacieron en la comunidad, son hablantes del ayuuik y participan como comuneros y comuneras en las prácticas y responsabilidades de la vida comunitaria y su organización política y social.¹³ Ser docente está asociado a otros niveles de pertenencia, trabajo y participación; forma parte de una compleja red de polivalencias y vínculos sociales que forman la relación social del maestro con la comunidad, esto es, en la *comunalidad* de la que participaba.

Ahora bien, en el MII, la categoría de la *actividad socioproductiva* abre a una extensa y compleja trama de conocimientos territoriales y socioculturales, que se organizan en base a indicadores del ecosistema socio-natural regional. La investigación y participación activa en las *actividades*, proporciona una gradación de las competencias culturales alcanzadas en distintas etapas de desarrollo sociocultural de niñas y niños, sus estilos de comunicación y aprendizaje, sus formas de relación con el mundo espiritual, su memoria histórica y los conocimientos y epistemes vinculadas al territorio socio-natural y cultural que habitan. El conjunto integra una *sintaxis cultural comunitaria* (Gasché, 2008a), que se retoma como eje ordenador del currículum escolar, cuyo centro está puesto en la actividad social y por lo tanto, en la concepción de la *comunidad educadora*, la *colaboración* escuela-comunidad y la autonomía educativa.

El principal elemento didáctico del MII que recoge lo anterior, es el calendario sociocultural de la comunidad o de la región.¹⁴ Sobre esta lógica, en Oaxaca la

¹³ A diferencia de muchos profesores del sistema de educación bilingüe que laboran en comunidades distantes y fuera de su área lingüística, en Tlahuitoltepec los docentes participan en las actividades sociales y productivas, base del currículum culturalmente pertinente; son prestadores y prestadoras de cargos públicos municipales, siembran milpa, recogen de leña, elaboran tortilla, son músicos, cultivadores de duraznos y cosechadores de aguamiel. Además son también sobrinos, ahijados, padrinos o compadres, pertenecen a familias y ocupan posiciones en el tejido social y las relaciones de parentesco que fundan su identidad comunitaria.

¹⁴ En Oaxaca concluyeron el proceso de formación 10 maestros en la primera generación y 40 en la segunda. Se

participación de docentes con fuerte arraigo a las actividades comunitarias y en la mayor parte de los casos, participes de ellas como comuneros y comuneras ayuujk, permitió profundizar y enriquecer significativamente la propuesta misma del MII y la investigación y explicitación de prácticas y significados culturales comunitarios, así como también considerar las posiciones éticas y políticas que marcan los límites de la explicitación cultural.

Entre los numerosos aprendizajes y resultados, un aporte sustantivo al calendario original, por ejemplo, fue imprimirle un sentido de proceso al recuperar indicadores de la cultura comunitaria en generaciones anteriores. Mediante círculos superpuestos, que giran en un mismo eje, el calendario de los profesores ayuujk visualiza gráficamente los procesos de cambio social y cultural comunitario y motiva una mirada crítica y reflexiva sobre sus tensiones y dilemas.

Gestión, colaboración y autonomía

La participación de docentes-comuneros ayuujk en el proceso de formación del MII en Oaxaca, tuvo como característica distintiva su reivindicación permanente de la autonomía en la colaboración y del control último de la toma de decisiones del proceso formativo; ello no solo frente al equipo gestor y los académicos colaboradores, sino también frente al mismo Método Inductivo Intercultural.

En efecto, las relaciones de colaboración en el equipo integrado por académicos urbanos, docentes de diversos pueblos originarios de Oaxaca y educadores mayas fundadores del MII, constituían un espacio de reivindicación de autonomía, que implicó negociar el control de las decisiones del proceso. Desde los postulados de la interculturalidad crítica,¹⁵ la colaboración intercultural y la gestión, representó un espacio para asumir la tensión y conflicto inmanentes a la herencia del pensamiento colonial y la vigencia de sus estructuras de desigualdad y problematizar las cuotas de control y la autoría de las decisiones en el proceso mismo.

La autonomía de los docentes-comuneros ayuujk se expresó durante todo el año de formación, en referencias constantes a la autogestión del proceso por el equipo de la supervisión escolar, con expresiones respetuosas pero firmes como “no les estamos pidiendo permiso”. A menudo estas prácticas tomaban la forma de largas deliberaciones en lengua ayuujk, en las que las autoridades educativas tomaban decisiones específicas sobre tiempos, contenidos y formas del proceso formativo de los maestros.

Asimismo, en otro ámbito, los docentes-comuneros de la Supervisión defendieron explícitamente su apropiación selectiva y crítica de la propuesta del Método

produjeron 5 tesis de grado, excepcionales por sus aportes en la documentación de conocimientos locales-comunitarios y sus propuestas pedagógicas de articulación intercultural. Se produjeron y editaron, para uso en las escuelas, 6 calendarios sacionaturales y 31 tarjetas de inter-autoaprendizaje, 11 de preescolar y 20 de primaria, en las lenguas Ayuujk (Mixe) (19), Dilla xhon (Zapoteco sierra norte) (1), Ditsë (Zapoteco sierra sur) (2), Tu'un savi (Mixteco) (1); Cha' T'nyia (Chatino) (1) y Español (7). En el nivel preescolar los maestros optaron por elaborar calendarios gráficos de pre-lectura. Los materiales fueron editados con el apoyo de la SEP (Bertely, coord.. 2007)

15 Walsh (2000)

Inductivo Intercultural, desde la reflexión educativa propia de la comunidad. Con ello aludían en efecto, no solo a la trayectoria de educación alternativa antes mencionada, sino a una larga tradición autonómica en el campo de la educación comunitaria, desde la cual maestros y comuneros han impulsado desde los años ochenta del siglo pasado, la reflexión y discusión colectiva sobre el Wejën-Kajën, la noción mixe de educación,¹⁶ inspiradora de diversos proyectos educativos emprendidos en la comunidad.¹⁷

El concepto Wejën-Kajën, propio de la lengua ayuujk, se refiere al desenvolvimiento de la persona en las formas de vida, la naturaleza, el trabajo y la organización social comunitaria, como un proceso educativo.¹⁸ Situados en esta trama, los maestros mixes han retomado selectivamente de otras propuestas disponibles, entre ellas del MII, los elementos que consideran compatibles con sus propias rutas de reflexión y las categorías de su lengua, adecuadas para explicar su realidad y sus procesos:

“En lengua mixe, se puede decir que la explicitación es nekäjpñen-nëmaatyääjkën (decir las características y atributos de una cosa). La reflexión que se generó fue la interrogante de por qué y para quién explicitar. La pregunta no se ha respondido con claridad, aunque cabe mencionar que la explicitación tendría lugar primordial para los mismos indígenas y sería para fortalecer los conocimientos indígenas. Conectado con el asunto de la explicitación, también se abordó la forma en que ésta se hace o debe hacerse. La primera idea de parte de los académicos no indígenas (los mediadores como se hacen llamar) fue la de explicar los conocimientos indígenas a través de la palabra escrita, sin embargo, desde la voz de los actores indígenas, se hizo una pausa para darse la oportunidad de reflexionar sobre las acciones y con toda certeza se supo que la explicitación por el momento no se hace de manera escrita, sino de manera oral y que esta forma de explicitación no implica una carencia, sino una forma de vida. También se asentó que los indígenas o específicamente los ayukjäá'y, en tanto seres humanos desarrollan innegablemente acciones reflexivas sobre sus actos. En dado caso, la tarea es definir qué se desea explicitar, cómo y para quién. Sería pues una decisión política e ideológica de los propios indígenas.”¹⁹

CASO MICHOACAN

Otro ejemplo paradigmático de la relevancia política de una propuesta educativa propia como la que se está construyendo de manera colectiva dentro de las Milpas Educativas es el caso de Cherán, la única comunidad p'urhépecha de Michoacán

¹⁶ Robles y Cardoso 2007; Cardoso 2009; BICAP 2001; Vargas et.al. 2008

¹⁷ Erica, González Apodaca (2008)

¹⁸ Intelectuales de la comunidad han teorizado sobre esta noción; entre ellos Cardoso lo definió como “el acto o actos de hacerse brotar, despertar, desenrollar, desamarrar, desatar de la jäá y (persona-gente) en el tunk-péjkk (trabajo y apropiación del trabajo) y en tsënää'yën - tanää'yën (en la vida y para la vida), mediante acciones explícitas (externas) y implícitas (internas) entre la gente misma y en relación con los elementos y fenómenos de la Tierra-Naturaleza” (Cardoso, 2009: 53).

¹⁹ Cardoso y González, (2011)

que participa activamente en el proyecto. En medio de un contexto de delincuencia organizada, de tala inmoderada, el 15 de abril de 2011 se inició la resistencia y los comuneros se organizaron bajo un esquema propio, ahuyentando al crimen organizado, ya son 7 años de un camino difícil de autonomía y libre determinación,²⁰ dentro del que se pensó también desde la resistencia comunitaria que frente a la falta de alternativas a la educación intercultural oficial, desde un grupo de docentes de la comunidad se comenzó a pensar que la educación intercultural debía modificar las estructuras políticas para fortalecer los conocimientos propios y promover la autodeterminación. En 2009 estos docentes negociaron con el aparato institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) una reformulación del diseño curricular de la licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) que consistió en sustituir los cursos del séptimo y octavo semestre por los diplomados.²¹

Desde esa primera generación los diplomados proporcionaron a sus egresados el sentido crítico y las actitudes para gestionar su territorio y reivindicar su derecho a construir desde abajo su autonomía en el ámbito educativo.²² Las Milpas Educativas dan continuidad a esa aspiración de que la comunidad tenga el control sobre la educación de sus hijos y la formación docente que se fortaleció aún más tras el levantamiento del pueblo del 15 de abril del 2011. A partir de ese momento, las experiencias de violencia que dejaron huella en la memoria y en la conducta de los maestros dieron paso a un proceso para repensarse y reencontrarse, para reconocer sus raíces y reforzar la identidad personal, familiar y comunitaria, que son base de la identidad étnica y ciudadana.

Desde el principio del proyecto, en Cherán se han instalado Milpas Educativas en al menos tres centros de educación inicial y preescolar en los que las maestras bilingües continúan fortaleciendo los procesos educativos y de aprendizajes de los niños y las niñas. Pero también han involucrado a los padres de familia y otros comuneros para discutir procesos territoriales y la autodeterminación en campos como la salud, la alimentación sana y la agroecología. Uno de los docentes de la comunidad que ha participado en los diplomados y ahora colabora en las Milpas Educativas explica que la apropiación étnica de la escuela mediante las Milpas “no es invento de los maestros, es un proceso más colectivo desde abajo... Se trata de una educación para el vivir, para solventar las necesidades de la comunidad de manera autónoma.”²³ Mientras las políticas educativas oficiales plantean que “poner la escuela en el centro del sistema educativo” soluciona las asimetrías educativas de la población con independencia del contexto sociocultural y

20 Alejandra, González y Víctor Zertuche (2016). Cherán: cinco años de un gobierno autónomo. En: Pleyers, Geoffrey y Manuel Garza. México en Movimientos. Resistencias y alternativas.

21 Salgado, R. M., Keyser, U. y Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación/ITESO, 50.

22 Bertely, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En E. Todd y V. Arredondo (coords.). La educación que México necesita. Visión de expertos, pp. 29-41. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE.

23 Expresado en uno de los Talleres Regionales Intensivos en el que los participantes en las Milpas Educativas de las diferentes regiones comparten sus interaprendizajes y experiencias.

espacial, las Milpas Educativas plantean la necesidad de que la escuela salga del aula y se vincule con el entorno sociocultural de la comunidad.²⁴

Algo que ha facilitado la intercomprensión y los interaprendizajes en esa relación escuela-comunidad son los mapas vivos, una herramienta de alfabetización ética, jurídica y territorial de los educadores, los niños y las niñas y los comuneros. En Cherán es aún incipiente el trabajo con los mapas vivos, pero ya se ha identificado su utilidad para facilitar a la comunidad identificar y compartir los valores y los posicionamientos políticos que emergen en la vida cotidiana. Los mapas vivos permiten además construir en colectivo una perspectiva propia de desarrollo, situado local y espacialmente, reflexionando sobre el manejo propio de recursos y su protección. Así, en el caso específico de Cherán, la reflexión con los mapas vivos sobre el estado actual de la comunidad abarca aspectos tan variados como:

- El impacto de las obras de infraestructura en la vida comunitaria, por ejemplo ¿cómo rompe lazos de convivencia una carretera?
- El aporte de las barricadas y la ronda para una formación en valores encaminados al buen vivir de la comunidad (seguridad, autonomía, autoridad basada en la armonía y el respeto a la Madre Tierra)
- La transición de una forma de gobierno basada en partidos políticos a un gobierno autónomo y comunitario basado en consejos de barrio
- Los vecinos del barrio reunidos en asamblea, tomando decisiones y los niños aprendiendo formas de organización social
- La resistencia de la comunidad en 2011 en defensa de sus bosques, encabezada por las mujeres en la iglesia del Calvario. Mostrar también las camionetas de los maleantes, las camionetas quemadas.

Sistematizar y verbalizar en colectivo y con ayuda de un mapa vivo los conocimientos cotidianos que caracterizan a la sociedad indígena es el primer paso para involucrar a la comunidad en la decisión de qué y cómo aprender, pero sobre todo para trazar en comunidad su razón de vivir y de aprender. A fin de cuentas, la propuesta educativa que se está construyendo en las Milpas Educativas tiene un componente etnopolítico que consiste en buscar la autodeterminación de los pueblos originarios y el ejercicio de una democracia activa y solidaria. Al respecto, un profesor p'urhépecha de Cherán, Michoacán comenta: “Hacer política es asumir una posición respecto a cómo conducir las vivencias cotidianas. ¿Cómo queremos educar a nuestros hijos? ¿Queremos depender de ayuda externa y de prevendas? ¿Cómo transmitir el valor de la tierra, de la pluriactividad y el policultivo?”

En resumen, con el fortalecimiento de la identidad étnica de la comunidad, las Milpas Educativas contribuyen a fortalecer también la unidad social de la misma y la resistencia al poder dominante. Con el MII como su fundamento pedagógico, los centros educativos de Cherán articulados a la Milpas Educativas, consideran a los

²⁴ El modelo educativo mexicano propone desde 2016 como uno de sus elementos primordiales de la transformación educativa poner la escuela en el centro del sistema educativo

ancianos y las familias en general como las fuentes del conocimiento y recuperan la tradición oral y la pedagogía indígena. Los maestros elaboran además materiales como los mapas vivos que relatan situaciones y actividades vivenciales que nombran en lengua p'urépecha que promueven contenidos y aprendizajes pertinentes y funcionales para la comunidad y la naturaleza. Estos materiales, por un lado, explicitan el uso y la costumbre comunal basados en la vida práctica cotidiana y, por otro lado, propician el conocimiento del territorio y el fortalecimiento de narrativas comunes y de lazos de convivencia.

Finalmente conviene puntualizar que el ejercicio de esta cartografía ayuda a construir conocimiento de manera colectiva y horizontal; es una aproximación de la gente a su espacio geográfico, social, económico, histórico y cultural. Lo más importante no es el mapa en sí, sino el proceso de reflexión y comunicación entre los participantes que comparten diferentes tipos de saberes y conocimientos para llegar a una imagen colectiva del territorio.

Servicios, Colaboraciones y Experiencias Producto del Desarrollo del Concurso de Docentes Etnoeducadores Afrocolombianos.

Universidad del Pacífico
Félix Suárez Reyes
fesurez@gmail.com¹

Resumen

En Colombia, la política pública de etnoeducación con la ley 70 de 1993, el decreto 804 de 1995 y el Decreto 1122 de 1998 se comprenden como parte importante de la política de estado orientada a dar respuesta a las demandas de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en el campo educativo y es la manera propicia de tramitar, por la esta vía el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad-diversidad del país. Así, la obligatoriedad en la formación de etnoeducadores, especialmente afrocolombianos, constituye un paso significativo para la formación de formadores y la actualización de los otros en temas y problemas étnicos cognitivos, nunca antes tocado desde la pedagogía colombiana.

Así, es ésta una relación simbiótica muy estrecha donde nace el servicio y la colaboración. Aquí, se presentan, analizan y muestran resultados de los intercambios y las reflexiones concretas de colaboración intercultural-endocultural entre la Universidad del Pacífico que prepara, diseña y aplica las diversidad de formación; la Gobernación del Valle del Cauca, aporta los recursos necesarios y escoge los docentes para las diferentes instituciones educativas; apoya también a las secretarías de educación; la Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras asesora al Ministerio de Educación Nacional y escoge un equipo técnico de docentes muy bien cualificados en asuntos de los conocimientos ancestrales, socio-económico e históricos-antropológicos además de pedagógicos en la ancestría afrocolombiana para la elaboración de los contenidos del examen y de la misma entrevista; la Alcaldía Distrital de Buenaventura, aporta recursos y apoya los procesos de formación a través de la secretaria de educación; Las organizaciones base Afrodescendiente y/o Consejos Comunitarios de Comunidades Negras proponen docentes y exigen el cumplimiento de la normatividades nacionales aportando la praxis misma en las aulas y salones de clase. Por último, el análisis de los resultados definitivos y la posesión de los docentes afros.

¹ Actual, Rector, Universidad del Pacífico, afrocolombiano. Magíster en Lingüística, con Mención Honorífica en pre y postgrado. Obtuvo Registro Calificado de los Programas Académicos: Sociología docente/investigador (2008 – 2015), Administración de Negocios Internacionales (2016 – 2022), Ingeniería de Sistemas (2018 – 2025) rector. Con Ley 1685 de 2013 se logró la obtención de la Ordenanza No. 473 de 2017 " Emisión Estampilla Pro – Universidad del Pacífico. 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 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 creador 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

El presente texto es una Aproximación a la Experiencia Etnoeducativa Afro y Servicios, con Colaboraciones Producto del Desarrollo del Concurso de Docentes Etnoeducadores Afrocolombianos, Palenqueros y Raizales en el Suroccidente del País, en la que se involucran tanto actores institucionales como el Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación Departamental del Valle del Cauca, Secretarías de Educación Municipales como Consejos Comunitarios de comunidades Negras, Organizaciones de base de comunidades negras, además del Consejo Nacional del Servicio Civil y la Universidad del Pacífico. Aquí, se tiene como objetivo principal desde la formación y actualización etnoeducativa afrocolombiana, enfocada a docentes de diversos niveles, entregándoles un Programa de Formación Docente en Etnoeducación y unos Diplomados enfocados a fortalecer la experiencia pedagógica, que se está elaborando desde la especificidad cultural de la región Pacífica y el suroccidente colombiano

El Censo DANE 2005 reportó un total de 4'311.757 de población afrocolombiana, incluyendo las categorías de raizal, palenquero, negro, mulato y afrocolombiano, cifra que representa un 10.4% del total nacional. Con un 25% aproximado de la población colombiana, los afros hasta finales del siglo XIX no contaban con la posibilidad de ser tenidos en cuenta para aprender y enseñar desde su propia cultura que varía de una región a otra. Sólo, con la llegada la constitución del 91 se logra esta posibilidad. En esta experiencia de investigación, se tienen como objetivos contar descriptiva y analíticamente los procesos de formación de los docentes etnoeducadores afrocolombianos, palenqueros y raizales; además de poner de relieve los resultados de la lucha socio-política del movimiento para hacer ver la presencia de la diáspora africana en la escuela. El mayor problema es la formación monocultural, mestizante e impertinente con que históricamente se ha contado para los docentes que desempeñan labores en las comunidades negras. Al final, se muestran muy buenos resultados de la formación inclusiva como un concurso especial además de normas constitucionales y otras oportunidades para el ingreso a cualquier nivel de la formación, recomendando mayor organización y mejores procesos del trabajo pedagógico en términos de enseñar-aprender en cultura propia y universal. La etnoeducación afrocolombiana, plantea dos líneas de acción para su concreción en la vida de la región; por un lado, los desarrollos al interior del sistema educativo y por el otro, la pedagogía comunitaria, encargada de sensibilizar y concientizar sobre la diferencia; se pretende con esto que la educación intercultural sea de verdad un poderoso instrumento para la construcción de la identidad regional desde el reconocimiento, el respeto y el intercambio de valores entre las diferentes etnias y culturas. Por ello, se orienta a la formación de personas con capacidad de reconocer y respetar al otro.

En Colombia se propició a partir de la nueva Constitución de 1991 la apertura de nuevos horizontes educativos, especialmente desde una perspectiva de construcción de reconocimiento e inclusión social, política y económica de aquellas poblaciones que como las de origen afro o indígena se encontraban totalmente marginadas del escenario nacional. Es así como se consolida una idea, largamente considerada por el movimiento social afrocolombiano, de iniciar en la educación un amplio proceso de auto-reconocimiento y fortalecimiento de la identidad afro, después de años de exclusión y ostracismo en un país que, apenas iniciada la

década del 90 del siglo pasado y había aceptado su realidad multicultural y pluriétnica. Aunque los propósitos ya estaban claramente delineados, se carecía de un espacio propicio que respondiera a las necesidades de reflexión y desarrollo pedagógico en los procesos de la enseñanza-aprendizaje, incluyendo la investigación de las problemáticas formativas desde la educación inicial hasta la postgradual en el contexto regional. Bajo el amparo del artículo transitorio 55 de la Constitución Nacional de 1991, que promulgó dos años más tarde la Ley 70 de 1993. Por lo tanto, en todos los establecimientos educativos estatales se debe incluir en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como parte del desarrollo de la Etnoeducación, cátedra obligatoria en los centros educativos destinada a la formación pedagógica e investigativa, orientada a responder a los retos de la diversidad étnica en Colombia.

El tema de la etnopedagogía afrodescendiente fue inicialmente poco o nada tenido en cuenta en la formación de los bachilleres pedagógicos e inclusive de los normalistas superiores. Hasta antes de la declaratoria de los municipios y departamentos etnoeducadores con mayoría de población afros se competía en igualdad de condiciones para acceder a la posición oficial o estatal de docente nombrado. Sólo, a partir de 2005 se inicia el concurso para docentes etnoeducadores, afrocolombianos, raizales, palenqueros y de comunidades negras. El concurso de méritos para ingreso al servicio educativo estatal es el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal. (**Artículo 8° del Decreto 1278 de 2002**). La Constitución Política en su **artículo 125** determina que " Los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera. El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes". Complementariamente al principio constitucional, la **Ley 115 de 1994** dispone que " únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales."

El Decreto **Ley 1278 de 2002** "Estatuto de Profesionalización Docente" define el concurso para ingreso al servicio educativo estatal, y establece las etapas para su desarrollo.

Mediante el **Decreto 3982 de 2006** el Gobierno Nacional establece el procedimiento de selección mediante concurso para ingreso a la Carrera Docente para población mayoritaria y a través de los **Decretos 3323 de 2005 y 140 de 2006**, reglamentó el proceso de selección mediante concurso. Con fundamento en lo dispuesto en el nuevo estatuto de profesionalización docente establecido mediante el **Decreto Ley 1278 de 2002**.

El MEN junto con el ICFES y la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Afrocolombianas están desarrolló talleres en diferentes regiones de país, para socializar los componentes y estructura de la prueba, el proceso

de concertación de la misma y mejorar los niveles de comprensión de los concursantes en torno a la etnoeducación. El MEN hace la solicitud de las plazas docentes y directivas docentes a las entidades certificadas como pueden ser municipios, distritos departamentos, ellas a su vez realiza un acto administrativo donde dicen dónde están y convocan al concurso. El ICFES con la ayuda de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras asesoran y elaboran la prueba, el ICFES la aplica y la califica. El puntaje mínimo para docentes es de 65 puntos y para directivos de 70 en una escala 0 a 100. Esta prueba es eliminatoria. Sólo, los que haya pueden avanzar; luego, el concurso pasa a manos de las entidades certificada.

En ellas, cada oficina de grupos étnicos adscritas a las secretarías de educación con apoyo de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras y algunos Concejos Comunitarios arma un comité para evaluar los antecedentes de cada aspirantes entre los que de deber estar *un proceso formativo con el que se lleva a cabo para mostrar elementos propios y pertinentes relacionados con la formación desde la escuela de cualquier nivel para formar, actualizar y capacitar a las personas en temas y problemas propios de los afrodescendientes. Entre ellos, se tienen aún un diplomado, curso, seminario, taller o programa de actualización e inclusive formación en etnoeducación afrocolombiana y/o Cátedra de Estudios Afrocolombiano con una intensidad horaria mínima de 120 horas donde se cubra temáticas y problemáticas pedagógicas, históricas, socioculturales, económicas, filosóficas, lingüísticas, artísticas entre otras de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras certificados por una institución de carácter superior, llámese universidades o institutos. Este requerimiento hizo y obligó a los aspirantes a realizar tal formación complementaria; pero, a la vez se mostró el gran desconocimiento que se tenía de los afro en todo el país. Así, muchos afros y no afros aspirantes dedicaron gran parte de su tiempo en esas formaciones complementarias, durante el periodo comprendido entre el año 2000 y 2017 las cuales fueron desarrolladas por Universidades, Asociaciones de Base de Comunidades Negras y Miembros de Organizaciones Estatales.*

Según **Decreto 3323 del 2005 y la Resolución 4354 de septiembre de 2005**, para elaborar un proyecto etnoeducativo se debían tener en cuenta los siguientes puntos: Descripción del contexto (Comunidad Educativa), Definir el modelo Pedagógico a implementar, Contenidos curriculares en que basará el proyecto, Metodología de evaluación del proyecto, Aportes del proyecto (de qué manera le va a servir el proyecto a la comunidad), Esquema o estructura del proyecto, Nombre del proyecto, Delimitar el estudio, Problema, Descripción del problema Diáspora, Objetivos Generales, Específicos, Justificación, Población y delimitación del proyecto, Modelo pedagógico (ambientalista, social etc.), Contenidos curriculares, Métodos de evaluación y seguimiento del proyecto, Indicadores, Cronograma de actividades, Matriz de seguimiento y control, Aportes del proyecto, Bibliografía. En consecuencia, a la par de realización de los diplomados y talleres además de seminarios señalados, muchos docentes también realizaban estudios pertinentes para la elaboración de los Proyectos Pedagógico Etnoeducativos Afrocolombianos que se relacionaban con el nivel de formación en el que aspiraban a ocupar y al área específica. Por ello, los docentes aspirantes, tomaron diferentes cursos e

hicieron variadísimos módulos entre los que se encuentran los que se verán a continuación.

Las formas de colaboración que se dan tienen que ver primero, para asesorar a los aspirantes al concurso para su participación y segundo para su formación y actualización con el objetivo de tener éxito en él.

Inicialmente, el aspirante paga por los derechos de participación en el concurso; adquiriendo un PIN el cual le permite inscribirse (escoger la Oferta pública de empleo, subir los documentos de formación y experiencia general y relacionada al cargo a través de una plataforma virtual de carácter oficial de propiedad del estado (actualmente SIMO a cargo de la Comisión Nacional del Servicio Civil CNSC). Aparece entonces otra entidad estatal universitaria experta en selección de personal que escoge los candidatos a competir en la segunda fase del concurso los cuales serán sometidos a una prueba escrita previo lleno de los requisitos habilitantes para tal fin.

Una vez aceptadas las inscripciones y la hoja de vida del docente postulante, se avanza a la presentación de la prueba de conocimiento la cual se compone de los siguientes elementos:

No	Componentes	Contenido
1	Historia	La historia afrocolombiana y raizal además de las relaciones inter e intra-étnicas y la naturaleza en la que ellas aparecen comprendiendo pasado presente y futuro afrodiasporico.
2	Cultura	Se divide en tres: Producción materia , Muestra el aprovechamiento del entorno y producción física en contextos afros. Socialización : Mide las relaciones formas y normas de comportamiento inter e intraétnicamente. Revisa la moral y la participación política colombiana. Símbolos : Revisa la visión de mundo que tiene el pueblo afrocolombiano es la interpretación propia desde el pensamiento afrodiasporico tal como las creencias, mitos ,artes y música.
3	Legislación Étnica	Revisa el conocimiento de derechos desde el convenio 169 de la OIT , la ley 21 del 91 , la ley 70 de 1993 con sus decretos reglamentarios.
4	Territorio	Análisis propio del espacio geográfico mostrando la perspectiva integral y la cosmogonía afrodiasporica de la propiedad colectiva con su sacralidad.
5	Organización Social	Son las formas organizativas propias que regulan las relaciones intra e inter étnicas para el etnodesarrollo cotidiano. siempre está ligado al orden étnico territorial con el estado

Cuadro. 1. Contenido Para la Evaluación de la Prueba Etnoeducativa del Concurso de Docentes Afrodescendientes.

Estos contenidos fueron la hoja de ruta para la construcción y concreción de Diplomado y elemento fundamental para guiar adecuadamente a los docentes en su preparación para la Prueba Etnoeducativa que fue clasificatoria².

La opción más tomada por los docentes aspirantes para la preparación al concurso fue la de diplomado en etnoeducación y Catedra de Estudios

² Además, sirvió para la realización completa de simulacros y ensayos propios de la entrevista que incluyó la presentación de los PPEs, PECA y de PPEAs con los que los docentes aspiraban a ingresar a la carrera docente, según Decreto 1278.

Afrocolombianos además de seminario y taller de las mismas temáticas y aparece como resultado del **decreto 140 de 23 de enero de 2006** y la entrevista tiene otro escollo importante, éste es el proyecto Pedagógico Etnoeducativo. De modo tal que, debió efectuar una sustentación verbal del Proyecto Pedagógico Etnoeducativo, aportado en el momento establecido en la convocatoria para presentar los documentos que acrediten los requisitos de títulos y experiencia relacionadas con el cargo para el cual concursa, orientada al buen desarrollo del proceso etnoeducativo afrocolombiano y raizal, cuya presentación escrita no podrá sobrepasar el número de cinco páginas y estará basada en los siguiente criterios: Demostrar una visión del contexto que muestre conocimiento general de la comunidad con la que aspira trabajar, Definir el modelo pedagógico con el cual implementará el proyecto etnoeducativo, Establecer los contenidos curriculares en los cuales basará, Presentar los métodos de evaluación, Describir el aporte que dará a la institución o centro educativo y a la comunidad en general.

La prueba es elaborada por miembros de la Comisión Nacional Pedagógica de comunidades negras y expertos en evaluación del Ministerio de Educación Nacional MEN.

Con los resultados de las pruebas se elabora un listado de elegibles que le permite a las Secretarías de Educación departamentales y municipales a través de los equipos de asuntos étnicos; entrevistar y seleccionar a los mejores para ocupar las plazas vacantes a partir de tres elementos: 1. Sustentación de Proyecto Pedagógico Etnoeducativo, y la aplicación de un caso específico de etnoeducación afrocolombiana en el aula o en una situación administrativa seleccionada.

A partir de lo anterior, se hacen evidentes los planteamiento del concurso de docentes etnoeducadores a través de tres elementos fundamentales: Colaboración, Servicio y Experiencia (Formación y Actualización de Docentes Afro).



Se colaboran de manera inter institucional en primera instancia: el Ministerio de Educación Nacional, la Comisión Nacional del Servicio Civil y la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras en la elaboración, aplicación de la prueba etnoeducativa y la selección de los docentes validados para continuar en el concurso.

En segunda instancia, para la formación y actualización de los docentes el Ministerio de Educación Nacional a través de la Comisión pedagógica Nacional de

Comunidades Negras y las Secretarías de Educación Departamental, Distrital y Municipal en compañía de centros de formación superior “Universidades y Organizaciones de Base” preparan seminarios cursos y talleres que apuntan a aclarar y explicitar los contenidos propuestos para la prueba etnoeducativa y la elaboración del proyecto pedagógico Etnoeducativo para la entrevista.

El servicio consiste en la oferta y provisión de empleo público a través de ofertas públicas a través de una plataforma, el acercamiento a los docentes y su información formativa, laboral y experiencia con las diferentes entidades oferentes y la formación de docentes en temas concernientes a la presentación de las pruebas y elaboración de los proyectos pedagógicos requeridos para el cargo al cual aplican.

En consecuencia, hay un servicio ofrecido por el estado que es asumido por un número indeterminado de docentes que ponen en juego, actualizan y reformulan sus conocimientos etnopedagógicos desde una propuesta de base gubernamental para poner en práctica su experiencia desde una mirada diferente de la pedagogía que incluye la cultura y la étnica afrodescendiente colombiana como elemento básico para aprender a enseñar y enseñar a aprender desde la diversidad.

Por lo anterior, hay Concertación y puesto en ejecución el concurso especial de etnoeducadores afrocolombianos, aún con limitaciones y abordando la resistencia institucional en las entidades territoriales y realización de muchos cursos o seminarios de formación sobre etnoeducación o diversidad cultural o multiculturalidad o interculturalidad que asumen lo afrodescendiente como tema de formación para mejorar el desempeño docente.

Avance en las experiencias y procesos de etnoeducación afrocolombiana y de Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la educación Básica y Media bajo el liderazgo de muchos maestros afrocolombianos. Esto incluye construcción científica de la etnoeducación afrocolombiana por medio de sus propios investigadores y conformación de una masa crítica y autocrítica sobre educación y etnoeducación afrocolombiana que lleva a visibilizar comunidad académica etnoeducativa expresada en un conjunto de pares académicos, producción y publicación de resultados o avances investigativos.

Así, se mantiene en pie de lucha reivindicativa para el logro de concreción de acciones Etnoeducativas afros que incluyó la obtención de la Ley 725 de 2001, día nacional de la afrocolombianidad, en cuanto ha servido de ventana para obtener alguna atención para la realización de eventos de socialización y dinamización cultural afrocolombiana. Diseño en conjunto y compartido entre el Ministerio-ICFES, la representación de las comunidades a través de un Equipo Técnico para la formulación de la prueba ICFES para la selección de etnoeducadores para la atención educativa en comunidades afrocolombianas. Y, aumento significativo del porcentaje de afrodescendientes que se dedican a la docencia en el sector público y privado desde la básica hasta educación superior. Además, Presencia de ONGs que apoyan la formación de docentes afrodescendientes: PCN, CIMARRON, AFRODES, CADUVE, AMUNAFRO CENAFRO, AFROAMERICA SIGLO XXI.

BIBLIOGRAFIA

- DELORS, Jacques. (1996.) La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones,
- DNP-UDS. (2001) Plan Pacífico. Santafé de Bogotá.
- Garcés Aragón, Daniel. La Etnoeducación Afrocolombiana: Escenarios Históricos y Etnoeducativos 1975-2000. Colección Tesis Doctorales Rude Colombia, Cali 2008.
- MEN, (1997) Decreto 804. Bogotá, Colombia.
- MEN, (2001) Cátedra de estudios Afrocolombianos. Lineamientos Curriculares. Bogotá Colombia.
- MEN, (1988) Ley 65 Bogotá, Colombia.
- Ley 30 1992 Bogotá, Colombia.
- MEN Decreto 0140 de 2006. Bogotá
- MEN, (1997) Decreto 804. Bogotá, Colombia.
- MEN, (1995) Ley 115 General de Educación. Empresa editorial Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.

Tejidos y tejedores: un diálogo intercultural desde el sur.

Olga L. Sulca
Zulma Segura
Universidad Nacional de Tucumán
olgalilianasulca@yahoo.com.ar

Resumen

Esta experiencia hunde sus raíces en un proyecto que desarrollamos en el 2004, cuando desde las Cátedras de Prehistoria y Pueblos Originarios correspondientes a la carrera de Historia dentro de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional de Tucumán); nos interrogábamos acerca de la persistencia de técnicas textiles ancestrales y cómo el tejido de nuestro valle Calchaquí (Tucumán, Argentina) había dado respuestas a los cambios de la modernidad, a través de su resignificación y resistencia. Inicialmente el proyecto partía de una investigación etnográfica, acompañada de un trabajo heurístico y hermenéutico, por ello nos propusimos:

- Indagar sobre una práctica milenaria existente en la zona e investigar sobre su permanencia.
- Documentar y analizar dicha práctica.

Para ello, nos centramos en la localidad de Amaicha del Valle, pues allí están localizadas siete (7) comunidades indígenas de las dieciséis existentes en el territorio provincial; lo que significa que esta práctica cultural ha permanecido vigente desde tiempos prehispánicos hasta el presente.

La presente ponencia dará cuenta de una experiencia de 14 (catorce) años de un proyecto de investigación, entre una comunidad de tejedores y un equipo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Intentaremos desandar el camino que nos llevó desde la detección de un problema centrado en el debilitamiento de una práctica cultural como el tejido; pasando por el estudio y análisis crítico sobre su producción a lo largo de los distintos procesos históricos, hasta centrarnos en la actualidad e intervenir en la revitalización esta práctica milenaria.

Introducción

En la actualidad, los tejidos andinos nos siguen permitiendo adentrarnos al mundo simbólico de sus tejedores y con ello, a su producción. Recordemos que el arte textil es una cadena operativa y una suma de decisiones técnicas, cargadas de intenciones culturales, específicas de cada sociedad, que transforman una materia prima en un artefacto textil, desde la obtención de la materia prima (fibra), su hilado y tinción, hasta la fabricación de la tela y su posterior, pintado o bordado. Aun cuando en la actualidad, la actividad textil sea considerada como una actividad poco productiva y de escasa valoración. Sus hacedores (tejedores/tejedoras) saben que su producción es única e irreplicable, de ahí su valoración intrínseca, además que, aunque sea vendida a muy bajo costo, su ganancia le permitirá subsistir.

Es posible que estos saberes presentes en la producción textil, puedan ser analizados desde la perspectiva de la ecología de saberes propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2010). A menudo estos conocimientos construidos al interior de cada taller textil o dentro de cada familia de tejedoras, tuvieron lugar decisiones prácticas, planificaciones de tareas, cálculos de oportunidades, mediciones de riesgos, es decir un saber práctico que está dentro de la ecología de

saberes. (Boaventura de Sousa Santos 2010: 73) Entendiendo que los conocimientos no son abstractos sino que se los concibe como una práctica de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real. (Boaventura de Sousa Santos 2010: 38) Este pragmatismo epistemológico, aparece justificado sobre todo por las experiencias de los sectores oprimidos, es este caso las comunidades de tejedores, quienes conservaron por milenios estos conocimientos.

Este trabajo dará cuenta de una experiencia de 14 (catorce) años de la ejecución de un proyecto de investigación, entre una comunidad de tejedoras/es y un equipo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Intentaremos desandar el camino que nos llevó desde la detección de un problema centrado en el debilitamiento de una práctica cultural como es el tejido; pasando por su estudio y análisis crítico sobre su producción a lo largo de los distintos procesos históricos; hasta centrarnos en la actualidad e intervenir en la revitalización de esta práctica milenaria.

La textilera analizada desde las fuentes históricas y la etnografía

Iniciamos el proyecto analizando las fuentes etnohistóricas que referían a la producción textil de la zona; como también revisar el estado actual del conocimiento. Intentar aproximarnos desde un enfoque etnográfico nos permitió, comprender la importante actividad textil desde la época prehispánica.

La arqueología nos aportó una interesante información sobre la importancia del tejido en la vida de los pueblos andinos, sobre todo en la región del Noroeste Argentino desde épocas muy tempranas; al menos dentro de un contexto cultural de grupos que transitaban entre la caza, la recolección selectiva y la experimentación con algunos cultígenos (Inca cueva y Huachichocana 4080 a.C.), tradición que continuará en los períodos culturales siguientes hasta la dominación española.

Del pasado indígena en Tucumán y correspondiente a este periodo, aún nos quedan algunos fragmentos depositados en los museos, esta herencia cultural es producto de cuantiosos grupos humanos que nos han precedido. Aunque la intensidad de esta actividad queda demostrada con los numerosos torteros y no precisamente en los textiles, sabemos que nuestro clima no ha permitido su conservación. Podemos mencionar un hallazgo importante: realizado entre 1989 y 1993, como parte de un proyecto efectuado entre la Universidad Nacional de Tucumán y las Universidades suecas de Gotemburgo y Estocolmo, bajo la dirección de Víctor Núñez Regueiro. Se trataba de una serie de pequeños fragmentos exhumados del cementerio de Amancay, en el sitio El Pichao (Colalao del Valle, Tucumán). (Sulca; O 2004: 36)

La crónica española nos aporta una fuente importante para el estudio de las sociedades precolombinas, tanto de la vida anterior a la conquista como de los primeros años de la dominación; no obstante no debemos olvidar que esta mirada está teñida de toda una realidad que respondió a diversos intereses.

Durante el período colonial, las crónicas y documentos coloniales nos aportan valiosas informaciones sobre aspectos de la producción textil y los circuitos comerciales, para citar algunas: las Ordenanzas de González de Abreu de Figueroa (1576), los documentos de Pedro Sotelo de Narváez (1583), las cartas de Juan Ramírez de Velazco en 1596, las Cartas Anuas de 1609-1614, etc.

Con respecto a la región del Tucumán las fuentes son reveladoras acerca de la importancia de la introducción del algodón como materia prima, sobre el cual descansará la producción textil, el comercio, la moneda y el trabajo en las encomiendas. Para algunos cronistas la inclusión de las primeras semillas se debe al conquistador Hernán Mejía Miraval, quien las trae desde Chile en 1556. Con el establecimiento de las encomiendas aparecen los primeros algodones, así poco a poco tanto indios como españoles se visten con la llamada “ropa de la tierra”, su producción será propicia en Santiago, no así en Tucumán por sus características climáticas.

La organización del trabajo, relativa a la producción textil quedará registrada en las Ordenanzas de Gonzalo de Abreu de 1576, cuando manifieste lo siguiente: **“Yten que las dichas yndias se junten cada dia en saliendo el sol en la placa del dicho pueblo al pie de la cruz y allí rrezen las quatro oraciones y doctrina xristiana y acauado de rrezar entren a texar e hilar en el lugar que les fuere dedicado y a medio día las suelten a comer y que en comiendo y en descansar esten vna ora y luego buelban a trauajar hasta media ora antes que se ponga el sol que las suelten para que se bayan a sus cassas so pena de diez pesos por cada vez que lo quebrantare.** (Gobernación del Tucumán. Papeles de los gobernadores en el siglo XVI. II°Parte pp. 34)

Estas fuentes escritas nos permiten interpretar que existía un proceso de producción textil en nuestro territorio, aún cuando alguna interpretación historiográfica niegue o minimice la importancia de esta actividad. De lo contrario, resultaría incomprensible la existencia de una reglamentación que configure cierta división del trabajo. Suponemos que si bien resulta difícil hablar de la existencia de verdaderos obreros textiles, bien podría tratarse de unidades familiares productivas tipo chorrillos, siguiendo la nomenclatura que utiliza Neus Escandell-Tur (1997:49) para la producción textil. Los documentos coloniales también nos informan, acerca de quiénes estaban involucrados en el trabajo del hilado y el tejido, como es el caso de los niños, mujeres, hombres y ancianos, como también las redes de obligaciones que cada uno mantenía con el encomendero. Se trabajaba durante toda la semana en algunas ocasiones los días festivos y domingos, cuando no disponía el encomendero la obligación de hilar de noche usando un candil o con luz de la lumbre. Ni siquiera los niños, ni mujeres embarazadas estaban exentos de este trabajo. Aún falta completar estudios referidos a otras fuerzas de trabajo que estarían involucrados con la actividad textil, dado que según la reglamentación citada se mencionarían a indígenas que viven en encomiendas o en “pueblos de indios” nos referimos a yanaconas y sectores bajos de criollos.

Los tejidos recorrieron largos caminos integrando otras regiones como Potosí, Buenos Aires y Brasil, al respecto el obispo de Tucumán F. Francisco de Vitoria en 1587, envía al Brasil productos de estas tierras, entre ellos treinta carretas de ropas tejidas. Este circuito comercial que se inicia con el impulso del Obispo Victoria, significa el comienzo de la exportación rioplatense y con ello, la importancia de la industria textil indígena del Tucumán.

Las disposiciones (células reales) dictadas para la explotación del trabajo indígena relacionado con la actividad textil, contribuyeron a la disminución de la población nativa debido a los severos castigos que se imponían. Inútiles serán las ordenanzas de los virreyes y gobernadores, como la prédica de los religiosos

aconsejando el buen trato, para los encomenderos la obtención de una renta era lo primordial eludiendo así el cumplimiento de las ordenanzas.

Desde la segunda mitad del siglo XVI, en la región del Paraguay, Río de Plata y Tucumán se utilizó la vara de lienzo como moneda, tasado por lo general en cuatro reales la vara. Con ello se pagaba el trabajo de los indios, los impuestos, los diezmos de la iglesia, el precio de las propiedades e incluso los salarios de los gobernadores.

“La tassa que oy tienen es que trabajan quatro días de la semana en hilar vn poco de algodón o lana y daseles cada día a cada yndia tres onzas de algodón y buelbuen una de hilado de manera que hecha la quenta de diez meses porque los otros dos se les da para sus sementeras vienen a trabajar quitadas las fiestas ciento y treinta e seis dias de manera que cada yndia hila ocho libras y media de hilado en vn año y entran en sesenta varas de lienzo de veinte a veinte e dos libras los quales valen treinta pesos de a ocho rreales de manera que tres yndias dan provecho a su encomendero los dichos treinta pesos que cabe a diez cada vna que aun no son siete ensayados y este es el tributo deste tierra...”

(Gobernación del Tucumán. Pp. 284-285)

Dentro del proceso productivo, las obligaciones sociales y económicas de cada uno de los miembros de la sociedad indígena, tuvo como consecuencia la desestructuración de la unidad familiar, esto queda demostrado en el siguiente documento, que relata las desventuras de las mujeres que tributaban por medio del tejido.

“La gobernación de Tucumán tiene mas de 50.000 yndios los quales no dan tributo a sus encomenderos sino tan solamente al servicio personal con el qual son muy vejados trabajados y se van consumiendo y acabando y las mugeres son tributarias porque las hacen hilar una onca de algodón quatro días de la semana una onca cada día y no pueden acudir a servir a sus maridos y criar a sus hijos a otras governaciones dexandolas solas en aquel vassallaje y trabajo y lo peor es que hellos se tornan a casar en la provincia donde residen como otras vezes he dado aviso a vuestra magestad...”(Gobernación del Tucumán. Pp .316)

La declinación de los tejidos hacia fines del siglo XVII, confeccionados en fibra de algodón estará signada por la aparición de la lana de oveja que poco a poco remplazará al algodón. Las razones que se argumentan son diversas, no se requería ni de un trabajo de labranzas, ni siembras, ni aporques, por consiguiente la mano de obra y el esfuerzo requerido eran menores. A igual que en todas las sociedades tradicionales los productos de la ganadería sustituyeron a los productos agrícolas. Sin embargo, en aquellos lugares donde la oveja no prospero se siguió utilizando el algodón.

La producción textil actual en el Valle Calchaquí: problemáticas y desafíos

Para poder comprender el arte textil andino en la actualidad, fue preciso retroceder en el tiempo y analizar las técnicas utilizadas en el pasado, aunque muchas de ellas han desaparecido o bien han sufrido un proceso de transformación después de la conquista, sin embargo, intentar aproximarnos desde un enfoque etnográfico apelando a la memoria, es posible llegar a analizar la importante actividad textil en los distintos procesos históricos.

Al igual que el lenguaje, los textiles conforman un sistema simbólico dentro de una sociedad, son una forma específica de expresión y comunicación que manifiestan el pensamiento de los pueblos que los crean. De modo de establecer un puente entre este pasado tan rico en producción textil y el presente, decidimos elaborar este proyecto de investigación cuyos objetivos tendieron a:

- Rescatar una práctica milenaria existente en la zona.
- Documentar, analizar y poner en valor dicha práctica.
- Difundir entre los miembros de la comunidad la importancia de esta tradición textil.
- Recurrir a las memorias como método de reconstrucción y eje fundamental de la identidad

Estas investigaciones permitieron diagnosticar por un lado, el peligro de extinción de determinadas técnicas y tipos de telares. Y por otro, detectar las tensiones que entranpan su continuidad entre una generación a otra. Estas tensiones se visualizan, en la búsqueda de otras opciones económicas para subsistir, dado que el tejido dejó de ser rentable y por otro, la discontinuidad de esta tradición en el seno familiar, sobre todo causado por la migración hacia los grandes centros urbanos (Gran San Miguel de Tucumán y Buenos Aires). Esto último provocó, que exista una generación que no continúa con esta tradición, sí en cambio los más jóvenes que se quedaron al cuidado de sus abuelos.

Dentro de la comunidad estudiada (Amaicha del Valle) pudimos registrar que en la transmisión de la práctica textil hubo una fractura, como consecuencia de las migraciones de una generación de jóvenes, quienes partieron a los centros urbanos, durante la década de los 80 y 90. Está claro que este proceso tuvo una estrecha vinculación con la coyuntura histórica- social que sufrió nuestro país, es decir, con las dictaduras militares (1976- 1983), el restablecimiento de la democracia (1983) y la fuerte migración, signada por el modelo neoliberal impuesto sobre todo en la década del 90. Dicha movilidad estuvo relacionada con la privatización de varias empresas nacionales y con los altos índices de desocupación.

“Con las jóvenes parten las esperanzas y la búsqueda de equilibrio entre cambios y tradiciones. Los lazos afectivos con el tiempo se van diluyendo y las solidaridades se van debilitando, quedando como parte de un mundo abandonado y al que pocos quieren volver.”(Corcuera, R. 2006: 154) Sólo quedaron al cuidado de los abuelos: los niños, aquellos hijos que hoy es la joven generación que recuperó los saberes del tejido.

“Debemos señalar que, no sólo este éxodo generacional impactó en la transmisión del tejido, también el sistema educativo contribuyó con esta ruptura. Hasta las décadas de los años 70 y 80, existían espacios curriculares donde los maestros enseñaban tejido a telar, e incluso muchas escuelas de la zona contaban con telares del tipo criollo. Con la reforma educativa impulsada en el año 1995, esas materias desaparecen de la currícula, transformándose en otros espacios. De este modo, la enseñanza del tejido queda sujeto al ámbito exclusivamente familiar o comunitario (es decir, al interior de las comunidades indígenas). No obstante,

sabemos que la vitalidad del tejido, es que continúe funcionando en el contexto étnico del grupo que lo produjo". (Sulca, O. 2002: 75)

Así los tejidos de Amaicha, siguieron vivos y funcionando en los contextos familiares o bien dentro de la Cooperativa. Es el caso de la Cooperativa "La Pachamama" creada en 1986 y conformada en la actualidad por noventa y cinco (95) miembros. Agrupando no sólo a tejedores sino también a ceramistas, ebanisteros, provenientes de Amaicha del Valle y de otras zonas como: Quilmes, Los Zazos, Ampimpa, El Tío, Santa María y los Cardones. Allí, mantuvieron vivo el "hilo zurdo" es decir el hilado a la izquierda. Usado en el mes de agosto considerado el mes de la Pachamama (Madre Tierra) en señal de protección contra el mal, o bien durante una enfermedad.

En el caso de las comunidades de El Tío y Rincón de Quilmes, situadas a 5 y 12 kilómetros respectivamente de la comunidad de Amaicha del Valle, podemos mencionar que no están exentas de las problemáticas comunes al resto de las localidades vecinas. En esto han incidido diversos factores, entre los que podemos citar: migraciones temporales y/o permanentes para conseguir trabajo, fallecimiento de las/os hilanderas/os y tejedoras/es, desinterés de generaciones más jóvenes en el aprendizaje, dificultad en la adquisición de materiales y en la comercialización de los productos, a lo que se suma el difícil acceso desde las principales vías de comunicación, entre otras.

En julio de 2010 en el marco del mismo proyecto de investigación, coordinamos en forma conjunta con diferentes instituciones comprometidas con el desarrollo cultural de la comunidad de Amaicha, una reunión que involucrara a los tejedores. Lo más importante es que esta reunión fue solicitada por la propia comunidad en este caso, los tejedores de la zona. Por lo tanto su convocatoria fue exitosa, pues participaron alrededor de ciento veinte (120) tejedores y tejedoras. (Foto1)



Foto 1-Sra. Jacinta Yapura. Experta tejedora de peleros, Amaicha del Valle (Tucumán, Argentina). Foto tomada en el 3° Encuentro de Tejedores (Agosto de 2011)

Esta primera reunión sentó las bases de un segundo encuentro de tejedores, que se llevó a cabo en julio de 2011 y así, se sucedieron otros que continúan hasta el presente. Para cada encuentro, se planteó la modalidad de talleres, cuya dinámica permitió que cada asociación y cooperativa intercambiara conocimientos respecto a técnicas, hilado y teñido. El propósito de abrir este espacio fue, que los tejedores expresen sus experiencias con el tejido:

Felisa Arias de Balderrama 89 años, hilandera y tejedora de Amaicha del Valle (Tucumán, Argentina). Nació en Santa María (Catamarca, Argentina)
A mis tejidos les vendo en la Cooperativa, antes los vendía en las ferias y mercados; también salía a venderlos en los cerros o bien los intercambiaba por otros cosas (carne, huevos). Es lo que se llama trueque, que aun sigue funcionando en algunos lugares de los cerros. El cálculo del valor, lo pone la necesidad... me falta carne, maíz, etc. mis tejidos pueden tener ese valor. Con el tejido pude criar a mis ocho hijos. Las figuras que aparecen en mis tejidos las saco de una revista, pero también me inspiro en la naturaleza, en mi estado de ánimo... cuando estoy triste abrazo a un árbol. Para mí el tejido es amor, es una terapia... siempre estoy hilando o tejiendo cuando el sol baja un poquito. ¡Cuando muera, quiero que me entierren con mis husos y mis telas!"

(Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015)

Este saber experimental compartido por una distinguida tejedora, capaz de resolver los problemas más complejos de su economía familiar y de las tareas mundanas, implican operaciones de cálculo, de medida, de peso, etc. (Boaventura de Sousa Santos 2010: 72) Está claro, que esta experticia no fue construida en una universidad o centro de investigación sino en el sencillo taller de una artesana textil. Y es ése terreno, dónde debemos estudiarlas y entenderlas.

Consideraciones finales

Aun cuando el proceso textil sufrió modificaciones a lo largo de un largo proceso histórico, donde cambiaron las materias primas, el proceso de tinción, los símbolos plasmados en los tejidos, los instrumentos textiles y las funciones, lo que permaneció inmune fueron las técnicas. "Una parte importante ha sido salvada porque los conquistadores jamás sospecharon que en el mismo corazón de los textiles (los encruzamientos de los hilos y el modo de realizarlos), se hallaban informaciones más o menos conscientemente codificadas." (Desrosiers, S. 1997: 325)

Por otro lado, los sucesivos encuentros entre los tejedores y tejedoras permitieron por un lado, revitalizar esta práctica y por otro, dinamizar la transmisión de saberes ancestrales; establecidos en su memoria colectiva e individual, pero que también implica para ellos y ellas permanentes resignificaciones sobre la importancia de la herencia generacional. Demostrar que la tejeduría no sólo constituye un bien comercializable, sino también, un arte y conocimiento que debe ser socializado dentro y fuera de las comunidades vallistas; siendo este proceso de socialización e intercambio el cual permite el diálogo que significa y resignifica la práctica textil.

Estas memorias compartidas en este trabajo, dan cuenta de saberes, prácticas y significados, que todavía están ligados a nuestros textiles del Valle Calchaquí.

Bibliografía

- *Audiencia de Charcas. Correspondencia de Presidentes y Oidores.* Documentos del Archivo de Indias. Tomo II (1580-1589). Publicación dirigida por R. Levillier. Ed. Juan Pueyo 1922 Madrid.
- *Audiencia de Charcas. Correspondencia de Presidentes y Oidores.* Documentos de Archivo de Indias. Tomo III (1590-1600). Publicación dirigida por R. Levillier. Ed. Juan Pueyo. 1922 Madrid.
- Ballart, J. y I. Tresserras, J. 2007 *Gestión del patrimonio cultural.* Ed. Ariel Patrimonio. 3ª Edición. Barcelona, España.
- Boaventura de Sousa Santos 2010 *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal.* Prometeo libros. UBA Sociales Publicaciones. Bs. As.
- Corcuera, R. 2006 *Mujeres de seda y tierra.* Buenos Aires: Editorial Argentina.
- Corcuera, R. 1999 *Arte Textil Andino. Memoria e Integración.* Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco. (julio, agosto y setiembre). Buenos Aires.
- Desrosiers, S. (1997) *Lógicas textiles y lógicas culturales en los Andes.* En Saberes y memorias en los Andes. In memoria de Thierry Saignes, Bouysse-
- Escandell- Tur, N. (1997) *Producción y comercio de tejidos coloniales. Los obrajes y chorrillos del Cusco 1570-1820.* Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". Cusco, Perú.
- *Gobernación del Tucumán. Papeles de Gobernadores en el siglo XVI.* Documentos del Archivo de Indias. Publicación dirigida por R. Levillier. Iª Parte. Ed. Juan Pueyo 1920 Madrid.
- *Gobernación del Tucumán. Correspondencia de los Cabildos en el Siglo XVI.* Documentos del Archivo de Indias. Publicación dirigida por R. Levillier. Sucesores de Rivadeneyra S.A. 1918. Madrid.
- Sulca, Olga 2001 *Recuperación y Conservación del Patrimonio Textil en Tucumán.* En Actas XV de la Reunión Anual del Comité de Conservación Textil, San Pedro de Atacama, Chile.
- Sulca, Olga 2002 *El Patrimonio Aborígen en Tucumán.* En Actas del 1º Congreso Internacional de Patrimonio, Córdoba.
- Sulca, O, S. Ríos Tapia y S. Carrizo. 2010 *Al rescate del Patrimonio Textil.* Mendoza, Argentina: Actas XVII Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Tomo II, Cap. 9, Simposio 9. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo e Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, INCIHUSA-CONICET. 551- 555.
- Sulca, Olga 2004 *"Registro, recuperación y conservación de los textiles arqueológicos del Museo de la Universidad Nacional de Tucumán"* En Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales Región Andina y América Latina. FLACSO.
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Sulca%2C+Olga+Liliana>

**HILANDO CONOCIMIENTOS DE VIDA Y RE-EXISTENCIA DESDE LAS NORMAS
NATURALES: CUPOS CONDICIÓN ESPECIAL PARA INDÍGENAS UNIVERSIDAD DEL
VALLE COLOMBIA**

**JULIO CÉSAR TUNUBALÁ YALANDA
SOCIÓLOGO**

**MARIA ANTONIA CALAMBÁS PILLIMUÉ
ESTUDIANTE DE GEOGRAFÍA
UNIVERSIDAD DEL VALLE**

RESGUARDO DE GUAMBIA, SILVIA CAUCA, COLOMBIA

2018

Experiencia desde adentro: Del fogón a la educación hegemónica

Título: **Hilando conocimientos de vida y re-existencia desde las normas naturales: cupos condición especial para indígenas Universidad del Valle Colombia**

Autores: Julio Cesar Tunubalá Yalanda

Sociólogo Universidad del Valle

María Antonia Calambás Pillimúé Estudiante
de Geografía Universidad del Valle

La presente propuesta muestra la Experiencias del proceso de la educación propia del pueblo Misak (Guambianos); menciono la experiencia de dos jóvenes que salen del territorio para realizar sus estudios universitarios por cupos especiales en la Universidad del Valle. Por ello, señaló; **“del fogón a la educación hegemónica”**. La educación para el ser Misak cohesionan con el plano natural y espiritual que comienza desde la preconcepción hasta el viaje y regreso espiritual. Los abuelos/abuelas se sientan alrededor del fogón para orientar utilizando la oralidad como vehículo de transmisión de conocimientos milenarios, procurando el cumplimiento de las normas naturales instruidas por el **pishimisak** (Dios milenario de los Misak). Pero esos conocimientos son subyugados y objetados por la educación hegemónica, afectando la subjetividad de los individuos, llevando asumir una postura confusa en algunos casos, afrontando la enseñanza individualizada con fines netamente mercantiles; mientras que la educación Misak posee una base educativa integral, armónico, equilibrado que se construye desde la voz de los mayores por medio de historias de vida, cuentos, mitos y leyendas transmiten los conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones.

Biografía.

Somos **Pi-Urek** (hijos del agua y del arcoíris), tal como nos cuentan nuestros mayores, surgimos del parto del territorio. **Julio César Tunubalá Yalanda, Sociólogo de la Universidad del Valle**, realizó su tesis sobre las parteras Misak, actualmente es coordinador del proyecto Territorios Étnicos con Bienestar en el pueblo Inga de Aponte Nariño, desempeñó como asistente de investigación en la fundación Colombia Nuestra, fue traductor del español a la lengua Misak en proyecto de alfabetización digital, docente de lengua Misak. De igual forma realizó, ha realizado ponencia en México, Ecuador y Colombia.

María Antonia Calambás Pillimúé estudiante de Geografía de la Universidad del Valle, realiza investigación sobre los procesos educativos propios, desempeñó como madre comunitaria dentro del territorio Misak por cinco años, fortaleciendo la educación propia brindando elementos sustanciales en los procesos organizativos de la comunidad. Actualmente estudia Geografía en la Universidad del Valle.

Los Misak (Guambianos) son originario del gran Kauka madre de los bosques y de los espíritus del agua. Ellos poblaron el gran *Nupirau*¹ antes de la usurpación española al continente americano. De acuerdo a los primeros cronistas que profanaron nuestro territorio aseguran en sus escritos. La provincia de guambia estaba ubicado al lado del río Piendamo, era una zona muy poblada, donde sembraban mucho maíz y trigo, esta provincia y las otras provincias, estaban al mando del *shur*² Payán, por los continuos despojos y asesinatos, la población se redujo, mientras los que quedaban buscaron otros sitios donde vivir Cieza de león, (2000). El territorio de los *pupen* o *Misak* era muy extenso su líder principal era el *shur Payan*. Con la llegada de los españoles *la confederación pupen*³ sufrió rupturas en sus estructuras políticas sociales y organizativas; los usurpadores comenzaron a dividir con algunos nombres al gran *Nupirau*; llamaron repartimientos, pueblos, provincias o encomiendas que estaban dentro de la confederación *pupen*, a los shures o mayores líderes del territorio los llamaron caciques. De esa manera imponen sus ideologías paganas enfocadas en el cristianismo sus políticas, prácticas y sus enfermedades a la población a la que hoy en día lo llaman los Misak:

Quando llegaron las primeras expediciones a Popayán comandadas por Ampudia en el año 1.535, estos territorios ya estaban poblados y gobernados por los Shures: tenían sus autoridades propias, formas administración y formas de relacionarse con otras autoridades o *shur* del mismo territorio. (Dagua, Tunubalá, Varela, & Mosquera, 2002-2005: 53).

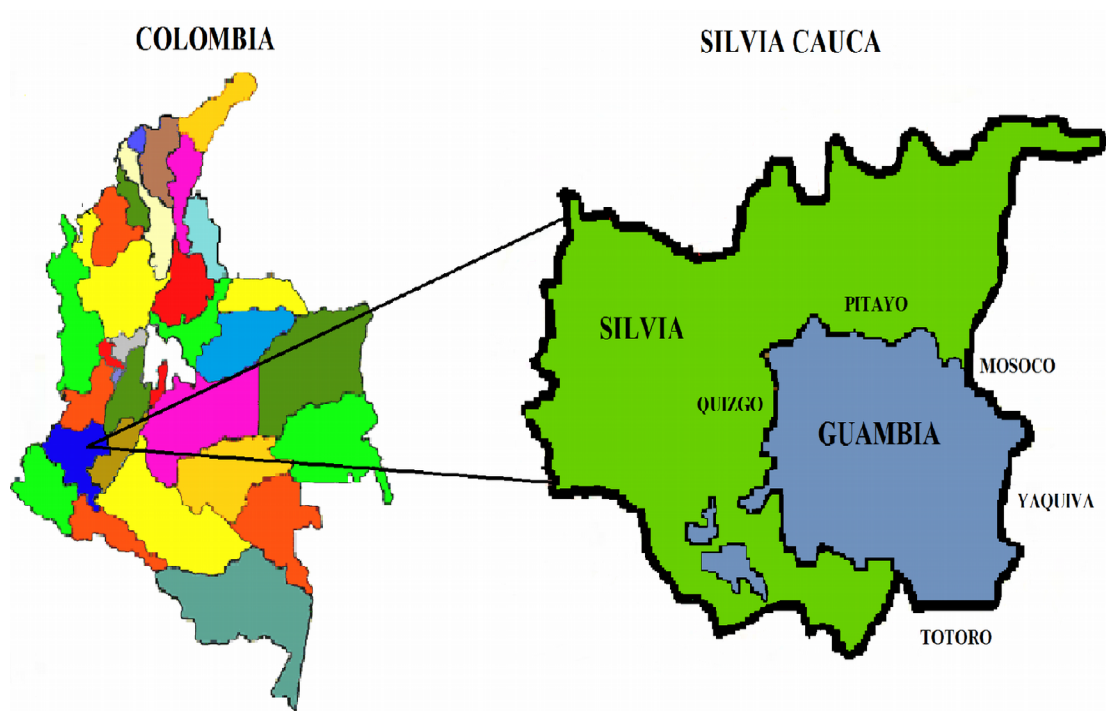
El resguardo ancestral del pueblo Misak está ubicado en las estribaciones de la cordillera central, concretamente en el páramo de las Delicias y una parte en Moras al nororiente del Municipio de Silvia y al oriente dentro del departamento del Cauca. Con altitudes de 2500 a 3800 m.s.n.m. la temperatura oscila entre 5oc y 14oc. No obstante los Misak del macizo andino han tenido diferentes procesos sociodemográficos y trasformaciones sociales. Con las políticas de ampliación del territorio consignado en los planes de vida; los Misak han ido creando nuevos resguardo y cabildos en otros municipios y departamentos de Colombia. Y paulatinamente dentro de la población Misak, en los últimos años ha habido una variación en cuanto al número de habitantes.

Ubicación del Resguardo de guambia

¹ En la historia de los Misak, se habla del gran territorio, un territorio muy amplio, fértil llenos de busque, lagunas, ríos, rodeado de animales cuidados sigilosamente por los espíritus mayores.

² Abuelo que administraba el gran Kauka

³ Es el gran Kauka madre de los bosques y de los espíritus del agua, que hoy llaman departamento del Cauca.



Autor: Tunubalá Cesar

La población Misak ha tenido distintos procesos de crecimiento migratorio, de acuerdo con sus dinámicas de reagrupamiento como grupo étnico, representadas en 4.582 familias y 22.987 personas, de los cuales 25 familias son Nasas con 273 habitantes. En el resguardo colonial vive el 64.27% de la población Misak y el 0.54% de las familias 32 Nasas, para un total en el resguardo ancestral de 64.87%. En los últimos veinte años ha habido una migración del 35.06%, representado en el 30.7% de las familias que tienen organización de Cabildo y resguardos constituidos, el 3.38% viven en resguardos de otras comunidades y el 0.98% viven en las ciudades. (Cabildo de guambia).

Con la llegada de la usurpación europea, muchos de los conocimientos de los pueblos ancestrales fueron subyugados por el modelo occidental. Después de 523 años los pueblos originarios que habitan en la periferias no se escapan de los cambios sociales, políticos, económicos y educativos, ante estos acontecimientos los pueblos ancestrales están en un proceso de “re-existencia”⁴⁴; por consiguiente es necesario desenrollar y enrollar en la educación propia y regresar al sitio donde está sembrado la placenta. Por ello, desde tiempos inmemorables los Misak han orientado a la estructura familiar desde el nak-chak (cocina o fogón) a través de la oralidad, con consejos relacionados al cumplimiento de las normas naturales que enseñó el *pishimisak* (dios Milenario). En esa medida, la educación va relacionado intrínsecamente con el plano natural y espiritual, dado que somos hijos del agua y del arcoíris. Los abuelos por medio

⁴⁴ La re-existencia es una forma de ir más allá de la resistencia que los pueblos han hecho ante la colonización, re-existencia es re-existir, volver a surgir porque las leyes de la república siempre planteaban que desapareciéramos y nosotros como pueblo volvemos a existir.

de historias, cuentos, mitos y leyendas instruyen a los individuos y construyen de esa manera una educación integral y autónoma desde un pensamiento ancestral.

Desde nuestra visión la Educación propia es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se hila y adquiere desde los ciclos de vida, preconcepción, concepción, niño, joven, adulto viaje y retorno espiritual, dentro de los tres espacios del Misak. En estos espacios de sociabilidad con el entorno natural y espiritual se recrea un pensamiento propio que va de la mano con el pensamiento milenario plasmado en el derecho mayor y ley de origen. No obstante la educación Misak alternativa sugiere nuevos procesos sociales que integren los saberes o campos de conocimientos. Con la integralidad se busca contrarrestar esa idea de división de los saberes. El occidente busca separar por profesión especializando en un solo campo, negando o sesgando los otros conocimientos que el individuo puede adquirir; con ese modelo educativo nos vuelven más dependientes de sus políticas: las políticas y modelos estructurales de los países dominantes; desde el siglo XVIII, llamado el siglo de las luces, el cual propuso nuevos modos de vida, una vida más fácil, que la humanidad, sin saber las consecuencias la optaron. Pero que luego traería graves consecuencias globales, en ese orden de idea la educación occidentales solo nos enseña desde la base teórica y científica con la finalidad de producir y acumular capital sin importar el medio natural, ni espiritual es así que hoy en día vivimos en una sociedad de miedo, con lo anterior no estamos rechazando la educación si no al modelo, lo que tratamos de hacer entender, es que la educación debe ser más humanista con principios de respeto hacia el entorno natural y espiritual, que nos enseñen la ciencia de acuerdo a la necesidad de la comunidad.

Ante estas formas de pensamientos las comunidades indígenas han estado planificando modelos propios alternativos en los diferentes aspectos tanto sociales políticos y económicos. Por lo cual, los Misak plantearon en sus planes de vida un modelo integral y como resultado surgió una educación alternativa he integral, con los principios y fundamentos de los abuelos. En los años 1980 cuando los Misak deciden recuperar las tierras, también estaba la idea de recuperar la tierra para superarlo todo, con este pensamiento los Misak se reivindicaron su lucha pacífica de autoridad a autoridad. En el año de 1985 el Gobernador Taita Lorenzo Muelas realiza el prime planeamiento educativo con la finalidad de fortalecer la educación propia, desde ese año la educación propia ha venido dando cambios sustanciales dentro de la comunidad. Unos de los reconocimientos a la educación propia es que la mayoría de la población habla el *Namuy Wam*⁵, conservan la identidad cultural haciéndolos como una de las comunidades indígenas más autóctonas y reconocidas en el panorama nacional e internacional.

Uno de los objetivos trazados por los mayores era el fortalecimiento del idioma Guambiano (Namuy Wam), valores culturales, tradiciones orales, historias de vida, danzas, minga, sabiduría,

⁵ Es el idioma originario que se habla dentro del territorio del pueblo Misak de Silvia, departamento del Cauca-Colombia.

conocimiento, autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, de una manera recíproca y autónoma que crea, recrea el pensamiento milenario, y que trasmite reafirmando como ser **MISAK** con sus propias formas de distribución y organización socio espacial enfocado el en derechos mayor.

La educación propia en el contexto Misak ha sido un baluarte en la formación de seres humanos que valoren su cultura, sus tradiciones y sus prácticas culturales. En ese sentido, el punto de referencia es *el territorio o pacha mama* es ahí donde están la riqueza natural y cósmica, donde el Misak debe aprender a convivir, comprender, he interpretar el mundo natural y espiritual. Pues los Misak tienen una intrínseca relación con las deidades de la madre naturaleza, dentro de ella hay elementos cósmicos considerados sagrados los cuales ayudan que el ser Misak este en constante equilibrio con el entorno natural, la prioridad es mantener una armonía basada en el respeto a todos los elementos que posee la madre naturaleza, es así que la educación debe partir desde la cosmogonía, ley de origen y derecho mayor que a continuación tratare.

Nuestra cosmogonía radica en un sistema dual o paridad, lo masculino y lo femenino, lo caliente y lo frio, plantas frías y plantas calientes, el sol y la luna. en el mundo Misak hay diferentes espíritus benéficos y maléficos, los cuales habitan en su mayoría en los páramos y algunos en los accidentes geográficos, donde la dualidad persiste como un valor cosmogónico que condiciona el equilibrio y la armonía con los espíritus mayores *nə ñi* (él y ella).

Los factores del mundo globalizante han irrumpido en los territorios ancestrales haciendo que las poblaciones juveniles opten como una alternativa el ingreso a la educación superior convencional. De esta manera entro más en detalle la experiencia de los estudiantes por cupo especial en la Universidad del Valle. Cabe resaltar que desde la constitución de 1991 los pueblos indígenas logran un reconocimiento de sus derechos y uno de ellos es el acceso a la educación universitaria. La Universidad del Valle una institución muy reconocida por sus investigaciones ha logrado articular con las comunidades indígenas del Cauca y Nariño siendo esto como un gran avance para la minorías étnicas y para la institución educativa. El ingreso a la Universidad del Valle a pesar de ser cupo especial, es complicado dado que se compite con otros pueblos indígenas, y alguno de ellos son pueblos que no conservan sus tradiciones culturales ni hablan su lengua, se han dedicado a los preceptos occidentales, por ello, tienen alto conocimiento de la educación hegemónica y muchas veces les quitan los cupos a los estudiantes indígenas que vienen de las periferias.

Aun así, los indígenas del departamento del Cauca han logrado entrar por los cupos especiales. En este trabajo abordaré concretamente la experiencia de los jóvenes del pueblo Misak, de

acuerdo a los datos del cabildo de Guambia, se estima que hasta el momento ingresaron alrededor 100 estudiantes, de los 100 se han retirado 60 han logrado graduar 17 estudiantes y el resto tienen deudas de materias o le falta tesis de grado. Para el Misak, presentan etapas muy difíciles las cuales deben ser superadas de lo contrario viene la deserción; a) llegar del fogón a la ciudad, b) cambios sociales y culturales, c) carencia de conocimiento tecnológico, d) la timidez entre otros aspectos que influyen en el proceso de la llegada del Misak a la Universidad, los factores mencionados inciden directamente en los estudiantes llevando una situación de deserción, mientras que otros logran sobrevivir.

Ante estos hechos la Universidad a través del bienestar universitario crea programas para prevenir la deserción, el cual ha dado resultados muy mínimos, puesto que son programas esporádicos que buscan superar y evitar la deserción de estudiantes indígenas. De igual forma, la universidad ha permitido crear un cabildo universitario donde recoge a todos los pueblos indígenas. Dicho cabildo ha promovido unas exigencias contundentes a las directivas del alma mater, como la creación de cátedras propias, hospedaje a los estudiantes de primer semestre a través de la casa de paso, monitorías, salidas pedagógicas a los territorios donde se comparte las experiencias de vida. Pero a pesar de que la Universidad del Valle le otorga dos cupos especiales para estudiantes indígenas, no lo es suficiente ya que no hay un acompañamiento en el proceso donde el estudiante logre ubicarse y asimilar lo que es la Universidad:

Quando llego por primera vez a la Universidad del Valle, sentí temor, porque me encuentro con un mundo, muy distinto a lo que estaba acostumbrada como lo era mi resguardo, la ciudad, la gente, el clima y la universidad pasan a ser parte de mi nueva vida, en la universidad me encuentro con compañeros que al establecer un diálogo con ellos me generaron confianza y amistad, como también en algunas ocasiones me he encontrado con gente que nos ignoran por solo ser personas procedentes de resguardos indígenas, estas personas no tienen nada de conocimiento de donde procedemos, creen que somos personas de pocos conocimientos, de poca importancia, de clases muy bajas y hasta piensan que merecemos pocos derechos que el resto de estudiantes. (Estudiante Misak, mayo, 2018)

En nuestro caso particular, ingresamos a la Universidad del Valle de dos colegios muy distintos, colegio indígena y otro de colegio de monjas, pero ambos teníamos un proceso fuerte de la educación propia, debido a ello optamos por estudiar Sociología y geografía. Justamente fuimos admitidos por condición especial en el momento me sentía el chico más feliz, puesto que desde mi ignorancia creía que estudiar en una universidad era lo máximo, a lo cual asumí, pero llegue un mundo totalmente diferente, todo era separado, no te valoraban nada, pero dentro de mí llevaba intacta la educación de los abuelos, por lo cual decidí afrontar, me demore un año en adaptarme a la sociedad y la educación superior como ellos lo llaman. Tenía claro los consejos de los mayores donde recalcan que si asomes una tarea debes de terminar y así lo hice terminé el programa de sociología en la Universidad del Valle. Mientras que los/las compañeros Misak algunos apenas están adaptando y otros están a punto de finiquitar los estudios. Véase foto 1.

Fotografía 1: Grados estudiante indígena Universidad del Valle



Foto: Andrés Yalanda

En la actualidad, jóvenes Misak deciden entrar por los cupos especiales para indígena en las universidades con el propósito de realizar sus estudios superiores, enfrentando un mundo lleno de obstáculos que hacen que el individuo pierda el valor de la identidad, sus costumbres y tradiciones socioculturales y en algunos casos son objeto de discriminación de parte de algunos profesores y estudiantes. En esa medida, ir del fogón a estudiar en la ciudad es un reto muy complejo que algunos jóvenes indígenas asumen.

De acuerdo a las normas naturales los Misak desenrollan y adquieren conocimientos en otros contextos, pero algún día volverán nuevamente enrollar hacia el territorio donde está sembrada la placenta. En efecto, el ser Misak no debe perder la esencia ancestral, debemos buscar las formas de cohesionar constantemente con los espíritus cósmicos para que nos guíen y nos den armonía y equilibrio en el territorio, como en los distintos espacios sociales y académicos que nos encontremos.

Bibliografía

Aranda Morales, L. D, Perafan Ruiz, C. A, Mayorga Gómez, E. J, & Moreno Raigosa, S. L. (2015).

Confrontando la cultura hegemónica desde el pensamiento Misak. Popayán:
Universidad de Manizales Facultad de ciencias sociales y Humanas.

Bourdieu, P. (2007). *Él sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Pp. 85-105.

Cabildo de Guambia. (2010). *Proyecto educativo Guambiano.* Silvia Cauca: Ministerio de Educación. Calderón, & Tumiña. (2011). *La crianza de la Arquitectura Ritual. La casa ancestral de las parteras.* Silvia:
Cabildo Ancestral de Wampia.

Cieza de león, P. (2000). *La Crónica del Perú.* Madrid España: Cofás, S.A.

CONAIE Acción Ecológica Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo Oilwatch. (2007).
*SOMOS HIJOS DEL SOL Y DE LA TIERRA DERECHO MAYOR DE LOS PUEBLOS
INDIGENAS DE LA CUENCA AMAZONICA.* Ecuador: Manthra Editores.

Dagua, A., Aranda, M., & Vasco, L. G. (1998). *Guambianos Hijos del Arcoíris y del Agua.*
Santafé de Bogotá: Prisma asociados Ltda.

Dagua, Tunubalá. Varela, Mosquera. (2002-2005). *NAMUI kOLLIMISAK MERAI WAM. La Voz de
Nuestros Mayores.* Popayán: Editorial López.

Johnny, C. (2011). *Reordenamiento de nuestro pensamiento para criar el Lata-Lata con el
Numisak.*
Santiago de Cali: Universidad del Valle. Facultad de artes integradas. Escuela de
Arquitectura.

Muelas, & Tunubalá. (2008). *Segundo plan de pervivencia cultural Misak.* Silvia:
Cabildo del Pueblo Guambiano.

Muelas, L. (2003). *La fuerza de la gente. Juntando recuerdo sobre la terrajaría en Guambia-
Colombia.*
Bogotá: Instituto de antología e Historia ICANH.

Cabildo de Guambia. (2010). *Proyecto educativo Guambiano.* Silvia Cauca Ministerio de
Educación.

Producción colaborativa de conocimientos e inter-aprendizajes interculturales en la experiencia del CEPINT (Universidad Nacional de Comahue)

Cristina Valdez; Alejandra Rodríguez de Anca; Jorgelina Villarreal

Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) – Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue

riosmelube@yahoo.com.ar

ardeanca23@yahoo.com.ar

jorgelina_villarreal@yahoo.com.ar

Resumen

Desde el año 1998, el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) conjuntamente con organizaciones y *lof* / comunidades del Pueblo *Mapuce* en Neuquén, Argentina, viene desarrollando trabajos de investigación, formación, defensa de derechos (fundamentalmente, en relación a resguardos territoriales y educación intercultural).

En esta presentación nos interesa reflexionar acerca de los inter-aprendizajes y la producción de conocimientos que se han desarrollado en el marco de estos procesos colaborativos. Partiendo del hecho fundante del reconocimiento de *mapuce kimvn ka kimeltuwn zugu* como un sistema de conocimiento y una pedagogía propias del Pueblo *Mapuce* (reconocimiento que se encuentra en el origen de las conversaciones y en el núcleo mismo de la relación entre CEPINT y organizaciones *mapuce*), haremos referencia a los inter-aprendizajes vinculados a los procesos de mapeo cultural participativo y a la co-teorización implicada en la investigación y la elaboración de propuestas en el campo de la educación intercultural (tanto en relación a propuestas pedagógicas como a la incidencia en la elaboración de marcos legales).

Un movimiento fundamental en estos procesos ha sido el esfuerzo (siempre inconcluso y renovado) en descentrar nuestra perspectiva epistémica, ubicando a *mapuce kimvn* como punto de partida para el abordaje de procesos y prácticas en los cuales dicho conocimiento cobra sentido. De esta forma, procuramos reconfigurar la relación entre conocimiento académico y *mapuce kimvn*, con la finalidad de comprender los replanteos y aportes que este involucra en relación a nuestros sistemas de educación y conocimiento, así como construir una perspectiva que aporte al fortalecimiento de los procesos autónomos del Pueblo *Mapuce*.

Desde el año 1998, el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) conjuntamente con organizaciones y *lof*¹ / comunidades del Pueblo *Mapuce* en Neuquén, Argentina, viene desarrollando trabajos de investigación, formación, defensa de derechos (fundamentalmente, en relación a resguardos territoriales y educación intercultural).

1 Para la escritura del mapuzugun / idioma originario del Pueblo *Mapuce* se utilizará el grafemario *Ragilew*, el cual ha sido adoptado por la Confederación *Mapuce* de Neuquén en ejercicio de la autodeterminación lingüística, dado que respeta la fonética *mapuce* y rompe con la castellanización de la escritura. Se diferenciarán las palabras en mapuzugun con cursivas.

En esta presentación nos interesa reflexionar acerca de los inter-aprendizajes² y la producción de conocimientos interculturales que se han desarrollado en el marco de estos procesos colaborativos. Para referirnos a los mismos, vamos a detenernos en tres escenas de nuestras prácticas de investigación, de educación y de militancia en el campo de los derechos del Pueblo *Mapuce* en Neuquén.

Escena fundante: el reconocimiento de una pedagogía *mapuce*, de una pedagogía propia

Una mesa en la ruka, en la ciudad de Neuquén. Cinco personas a su alrededor; dos varones, tres mujeres; tres mapuce, dos no mapuce; dos docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación; tres integrantes de instituciones del Pueblo Mapuce en Neuquén. Seguramente un mate y algo para compartir; seguramente algunos comentarios acerca lxs hijxs y del último partido de fútbol. Y un grabador con cassette en el centro de la mesa.

Se abre la conversa. El objetivo final: elaborar un documento sobre Educación Intercultural. La palabra va y viene. Lxs docentxs universitarixs traen con entusiasmo a Freire y la educación popular; a las pedagogías críticas de la mano de Giroux y de MacLaren, con sus propuestas antirracistas y antipatriarcales.

“Y sí, todo bien con la educación popular, pero nosotros tenemos nuestra propia forma de educarnos, la educación autónoma mapuce.”

Las desgrabaciones congelan ese momento en el que el mapa de la Pedagogía estalla y se redibuja ante la irrupción de la educación autónoma mapuce.

Un instante de zozobra, y ya nunca el campo de la educación volverá a ser el mismo para nosotrxs.

Es en el curso de año 1998 que se realizan estas conversaciones entre integrantes de *Newen Mapu*³ y un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación que conformarán el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT). Las discusiones y reflexiones dan lugar a varios documentos y a un camino conjunto de trabajo y reflexión. Un camino que tiene en esta visibilización y reconocimiento de la educación autónoma *mapuce* un punto de partida pero cuyas implicancias en términos conceptuales y políticos se irán complejizando, interpelándonos y llevándonos a un proceso de descentramiento en relación a las lógicas epistémicas y académicas para abordar los procesos educativos.

2 Retomamos esta categoría de Gasché (2010) quien la propone en una relación crítica con la noción de 'diálogo de saberes'. Así, interaprendizajes interculturales refiere a "...situaciones concretas claramente definidas y asumidas en las que la finalidad de los conocimientos adquiridos mutuamente está explícita, es decir, los beneficios mutuos del proceso de interaprendizaje están concientemente aceptados por ambas partes" (Gasché, 2009: 29)

3 Muchxs de lxs cuales conformarán el núcleo inicial del Centro de Educación Autónoma *Mapuce Norgvbamtuleayñ*.

Algunas de las cuestiones que inter-aprendimos en las primeras etapas de este recorrido, refieren a la urgencia de destrabar la ecuación educación-escolarización propia de la modernidad; a la necesidad del fortalecimiento de las formas propias de educación como correlato indispensable para la invención de una 'escolarización intercultural'; a que la interculturalidad es para todos, que se construye como proyecto conjunto, pero que adquiere significados, compromisos y tareas distintas para quienes entramos en esta 'nueva relación' intercultural⁴.

Las conversas, las definiciones y preguntas que de ellas emergieron, se fueron materializando en acciones conjuntas (y también independientes) tales como talleres y encuentros con docentes, propuestas de formación, paneles; pero también en la confluencia en movilizaciones y declaraciones políticas; es decir, se resignificaron y complejizaron en la acción conjunta, en una dinámica en la que reflexión y acción resultan intrínsecamente vinculadas.

En este camino, los procesos de mapeo cultural participativo resultan un punto de inflexión insoslayable.

“O Mapeas o te mapean”⁵: lo aprendido en los mapeos culturales participativos

Es muy difícil llegar a esa escuela porque la nieve tapa la ruta y si no sos baquiano es fácil perderse. Habíamos ido un par de veces, ya no sé cuántas; sabíamos que nos esperaban las brasas del fuego, un mate, el pan casero, la palabra del logko las ovejas pastando cerca en un sendero. Más allá, el cerro que despuntaba la veranada, esa que “el privado” -como le decían en la comunidad- había alambrado, pero que los animales y los sueños habían ya burlado

“Y cómo vamos a mapear el territorio”, se preguntaba el logko, en un tono serio a la vez que con una mueca de sonrisa en su cara... “en qué papel entrará todo lo que se sabe y que se ha vivido en estas bardas...”

Así empezamos a dibujar en una hoja en el suelo, en la cocina de su ruka. Estaba toda la familia, hasta el padre del logko, hasta su hijo más pequeño que gateaba.

Era uno de los primeros mapeos que hacíamos como CEPINT y lo que habíamos aprendido en la teoría, leído y conversado, debía ser llevado a cabo.

Los Mapeos Culturales Participativos constituyen una estrategia utilizada por los Pueblos Originarios y afrodescendientes en América Latina para la reivindicación de sus derechos territoriales y culturales (Offen 2009). Partiendo de la definición de la cartografía oficial como un dispositivo del poder estatal, implica reconsiderar el territorio desde la memoria oral y registrar sus componentes en forma gráfica y participativa, dando lugar a ubicarlos y describirlos en el espacio y en el tiempo. Se busca así contar con instrumentos visuales, orales, narrativos que plasmen a través de nombres, relatos,

4 Para ampliar algunos de estos desarrollos puede verse 'Educación para un Neuquén Intercultural' (2000).

5 Retomamos en préstamo el título del artículo de Offen (2009)

sucesos, historias, los sentidos del territorio, los modos de ocupación⁶ y la genealogía del espacio, dando cuenta de las relaciones de poder en él inscriptas.⁷

En la comunidad de nuestro relato, un número importante de autoridades está judicializado. En aquel momento, era urgente poder evidenciar la ocupación ancestral del territorio pero a pesar del avance en materia legal acerca de la formas de mostrar ocupación y posesión territorial, existían (y siguen existiendo) grandes limitaciones en el poder judicial para entender otra concepción acerca del territorio y su ocupación.

A pesar de nuestra reflexión y de nuestra postura crítica decolonial, al estar sumergidos en la preocupación por encontrar evidencias de la ocupación, inicialmente no podíamos atender ni entender cuando la gente decía y relataba las veces que el alambrado había sido destruido por los animales que no olvidaban el lugar donde cotidianamente iban a pastar. No solo eso, los animales tenían un registro del lugar y de la época en que los pastos eran los mejores para irse a alimentar. La progresiva comprensión de la densidad de sentido y del significado que el accionar de los animales tenía para la comunidad, nos permitió ubicar el eje de la discusión en la importancia que para los *mapuce* tiene la acción de otro ser o *newen* que tiene su propia *az/* capacidad-ordenamiento, que tiene *kimvn /* conocimiento. Esto permitió pensar la distancia ontológica⁸ que, a pesar de la trayectoria de trabajo compartido hasta el momento, existía entre ellxs y nosotrxs; a la vez, advertir la importancia que este tipo de evidencia mostraba en la medida que representaba la consideración *mapuce* de las formas diversas de entrar en relación con el territorio y la diversidad de formas en que eso se puede evidenciar. En términos de los informes socioantropológicos que acompañaban los mapeos, fue necesario construir una categoría para nombrar esas experiencias de experimentación y vivencia del territorio; esto lo pudimos lograr, en cierta forma, a través la idea de “memoria de los animales”.

Más adelante, en ese mismo territorio, la gente solía hablar de sus sueños / *pewma*; había uno en particular que era relevante por lo que informaba y porque la gente lo referenciaba como una realidad. Era el sueño de que “se iba a dar camino para llegar”. Con esa información en mano, se organizó la comunidad para llegar a la veranada que había sido alambrada; recorriendo y relevando el territorio, aparecían relatos de diversos acontecimientos, historias que traían a la memoria los usos comunitarios de ese predio... Hizo falta ese sueño para alentar a la comunidad a ejercitar su memoria oral y volver a transitar ese territorio que había sido inhabilitado para la comunidad.

A partir de entonces, se sucedieron otros mapeos en otros territorios con otras comunidades: otros *pewma*, *perimontvn*, formas de relación y comunicación ancestral con el territorio...

6 Como forma de convivencia con los lugares más allá de las diversas prácticas de asentamiento y ocupación.

7 Para un acercamiento a cómo se ha trabajado en relación a los mapeos y las producciones vinculadas, pueden verse Villarreal, Rodríguez de Anca y Valdez (2014); Nahuel (2013) entre otros.

8 Para seguir pensando actualmente esta diferencia, nos acercamos a los planteos referidos a la ontología política (Escobar 2015)

Se planteó así la necesidad de realizar un trabajo de deconstrucción y reconstrucción de los nombres que actualmente llevan muchos de los lugares, ya que resultan parte de un proceso de imposición y colonización fundamentado en las implicancias políticas y simbólicas del lenguaje. El renombrar al territorio desde el *kimvn* y en *mapuzugun*, propuesta llevada adelante a través de “talleres de renombrar”, tuvo el sentido de “emprender un proceso de descolonización no sólo de las formas de nombrar sino también de lo que se entiende como formas de ocupación, circulación y de comunicación con el territorio” (Villarreal, Rodríguez de Anca, Valdez 2014: 36) En esto está implicada la problemática y el desafío de la traducción: “El problema nodal que enfrentamos es cómo poder definir una construcción conceptual en una lengua impuesta que dé cuenta de la categoría de pensamiento en la lengua originaria, sin que se convierta en una traición al sentido de la misma”. (Pereyra, Villarreal y Rodríguez de Anca 2018: 4)

Asimismo, a partir de la necesidad de transformar y cuestionar la cartografía y la lógica oficial, fueron construyéndose formas de asentar la concepción propia del territorio a partir de los “mapas de la cosmovisión”; para su elaboración se trabajó a partir del *mapuzugun* y la memoria oral; pero también se recurrió a la utilización de tecnologías de la información para la elaboración de mapas interactivos y multimediales que tradujeron un esfuerzo de plasmar la circularidad de la cosmovisión *mapuce* en formas menos violentas que implicada en la lógica textual.

La emergencia de categorías nuevas o cómo la perspectiva crítica e intercultural en educación requiere de las prácticas autónomas, de sus conceptos e ideas.

Nuestro equipo de investigación/extensión es amplio y diverso. Somos todas mujeres, algunas kimeltucefe, docentes, alumnas, mapuce, madres que tenemos además múltiples pertenencias y estamos comprometidas en una variedad de demandas y luchas sindicales, de organizaciones sociales, estudiantiles, mapuce, feministas y de género. Estas pertenencias interseccionan nuestra práctica; se nos hace difícil reunirnos y cuando lo hacemos nunca se reúne el equipo completo. Por distintas circunstancias nuestro trabajo está mediado por las demandas del contexto, por sus afectaciones.

En una serie sucesiva de reuniones de equipo, fuimos advirtiendo colectivamente el proceso que hicimos en términos de construcción teórica y metodológica de aquello que tomamos como objeto. Esta reflexión irrumpió luego de mirar comparativamente los intereses de conocimiento de un proyecto a otro a través del tiempo. Lo que pudimos observar es que pasamos de investigar e interesarnos por las prácticas de educación intercultural en el ámbito formal, a indagar en las formas en que el *mapuce kimvn* aparecía en esas prácticas para centrarnos en la actualidad en *kimeltuwn zugu*⁹ y su

9 *Kimeltuwn zugu* refiere a las prácticas educativas propias del pueblo *Mapuce*; es posible hablar de ‘formas tradicionales’ en referencia a que expresan una profundidad histórica y un anclaje en una cosmovisión, un lenguaje, un territorio particulares (ancestralidad), pero en el horizonte de su proyección

relación con otros procesos educativos. Al interpelarnos acerca de lo aprendido en los proyectos anteriores que nos llevaron a la preocupación actual, lo que podemos señalar es la recurrencia con que aparece la vigencia de las formas de *kimeltuwvn zugu* a pesar de las múltiples estrategias de silenciamiento, borramiento y exterminio de esas prácticas, en diferentes momentos por una variedad de instituciones e interlocutores.

Entendemos que poner en el centro las formas *kimeltuwvn zugu* es un ejercicio de descentramiento epistémico y surge del interés *mapuce* por sistematizar los propios conocimientos en el convencimiento colectivo de lo que la educación propia puede ofrecer para pensar la interculturalidad y la educación en general. A la vez que, en términos de descentramiento, permite pensar una práctica educativa decolonial al poner en escena las discusiones nunca resueltas y coyunturales acerca de las relaciones entre autonomía e interculturalidad, así como las formas en que esta relación puede pensarse desde otras epistemes.

Un aspecto fundamental es el que el abordaje de las formas de *kimeltuwvn zugu* remite a lo territorial. El territorio se convierte en uno de los nudos problemáticos en relación al sostenimiento de las formas del *kimeltuwvn zugu*, tanto por las implicancias materiales en la proyección de un sistema de vida comunitario dentro del cual se desarrollan procesos educativos de distinta índole como por los vínculos constitutivos/consustanciales/ entre territorio, *mapuce kimvn* e identidad *mapuce*. Son los espacios de *gejipun*/ceremonia en los que se recrean los vínculos entre *pu ce*/personas e *ixofijmogen*/diversidad de vidas que habitan en un territorio, formas centrales del *kimeltuwvn zugu*. Esta dimensión territorial es fundamental para la educación *mapuce* y para el contexto local y regional en Neuquén y Patagonia, dado el impacto en los territorios del extractivismo salvaje y predatorio que se presenta como único modelo socioproductivo posible.

Lo que nos ha resultado especialmente significativo y enriquecedor de este proceso es la posibilidad de que el equipo mismo se convierta fundamentalmente en un espacio colaborativo de reflexión y de construcción de teoría en el sentido que lo plantea Rappaport (2007); la colaboración convierte el trabajo de campo en co-conceptualización, en un espacio de un diálogo colectivo sobre numerosos conceptos clave –vehículos conceptuales– que guían nuestra investigación y que retoman conceptualizaciones desarrolladas desde el *mapuce kimvn* en los procesos de reafirmación autónoma así como referentes conceptuales académicos. Como señala Rappaport, “esta empresa tiene el potencial de crear nuevas formas de teoría que la academia sólo contempla parcialmente por sus contenidos” (2007: 204) y que requieren de nuevas formas de expresión y legitimación que ponen en cuestión las estructuras académicas de poder-saber. (Pereyra, Villarreal y Rodríguez de Anca 2018)

En esta línea la coproducción de saberes, retomamos las consideraciones Rita Segato (2015) en su planteo para la antropología pero que se puede pensar para otras disciplinas. La autora sugiere que un proyecto alternativo, disfuncional al capital, se

hacia el mundo de los significados hegemónicos, donde se enarbolan como representación propia y diferente (Díaz 2010); y en este sentido, podemos referirnos a *kimekimeltuwvn zugu* como “educación autónoma *Mapuce*”. (Pereyra, Villarreal R de Anca 2018)

revela a partir de una disponibilidad para ser interpeladas/os por comunidades y pueblos que le colocan a la disciplina su demanda, permitiendo, de esa forma, que su ciencia obtenga un lugar y una razón en el camino presente. Así la producción de conocimiento reconoce que en las luchas de los pueblos y movimientos sociales, también se ven implicadas disputas epistémicas, modelos de hacer y pensar la ciencia, además de los modelos socioeconómicos, productivos y territoriales.

A modo de continuidades:

Una dificultad siempre presente en nuestra práctica como centro es pensar en las opciones metodológicas más pertinentes para relevar aquello que nos interesa conocer. Es necesario desandar aquellos saberes que hemos adquirido en nuestra formación acerca de las técnicas de relevamiento y construcción de datos y, fundamentalmente, de teoría que no problematizan el lugar del investigador en ese proceso. En este camino aparecen apuestas por otros modos de reflexión que impliquen la construcción colectiva de conocimientos, formatos como los del *xawvn* y la circulación de la palabra, que ofrecen un panorama distinto para pensar las relaciones de poder siempre presentes en la investigación, en la extensión y también en la militancia.

Es necesaria una permanente reflexividad dado que nuestros colectivos de trabajo están interpelados por hechos tales como la posición de investigadoras que asumen las mujeres *mapuce*, por la condición nativa de quienes investigan, por la cercanía en términos de pertenencia y adherencia a las comunidades, a sus demandas y al Pueblo *Mapuce*, que son generalmente objetivadas como nuestras unidades de análisis y referentes; situarse/nos como “nativas” que trabajan/escriben desde la reflexión colectiva con otrxs no *mapuce*.. En el fondo de estas consideraciones, aparecen las concepciones de alteridad desde las cuales trabajamos y en las que enraizamos nuestro hacer. Tomar conciencia de esta cuestión, ser conscientes que somos sujetxs situadxs, supone interpelarnos acerca de nuestros lugares de privilegio. En otras palabras ser consciente que somos parte de colectivos politizados, de experiencias militantes o de grupo subalternizados y que estas improntas se expresan en la producción de conocimiento.

Finalmente queremos referir a que incursionamos en prácticas que involucran dimensiones espirituales y ontológicas difíciles de etnografiar y teorizar, más cuando se lo intenta hacer cuestionando los marcos epistemológicos y cosmovisionarios eurocentrados. En ese recorrido aparece la necesidad de mirar las afectaciones, el cuerpo, las emociones en el proceso de investigación.

Referencias bibliográficas

- COORDINACIÓN DE ORGANIZACIONES MAPUCE (2000) "Educación para un Neuquén intercultural."
- DÍAZ, Raúl (2010) "Territorio-Pueblo-Autonomía y traducción". Presentación realizada en el Foro "Cultura, Identidad y Transformaciones Sociales." FADyCC, UNNE. Resistencia.
- ESCOBAR, Arturo (2015) "Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio"" En: *Cuadernos de Antropología Social* 41 [25-38]
- GASCHÉ Jorge (2010) "¿Qué son "saberes" o "conocimientos" indígenas, y qué hay que entender por "diálogo"?" En: PÉREZ, C. y ECHVERRÍ, J. (Eds.) *Memorias 1° Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*. Leticia, 2008.
- NAHUEL, Jorge (coord.) (2013) *Huellas y senderos. Informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuche Lof Paichil Antriao*. Neuquén, Puel Mapu (Argentina)
- OFFEN, Karl (2009) "O mapeás o te mapean: Mapeo indígena y negro en América Latina" En: *Revista Tabula Rasa*, N° 10.
- PEREYRA, P., VILLARREAL, J. y RODRÍGUEZ DE ANCA, A. (2018) "Tensiones entre *kimeltuwvn zugu* y otros procesos educativos en territorio *mapuce*". Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y V Internacional de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. FACE – UNComahue. Cipolletti, 18,19 y 20 de Abril.
- SEGATO, Rita (2015) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires: Prometeo.
- VILLARREAL, J., RODRÍGUEZ DE ANCA, A. y VALDEZ (2014) Renombrar desde el *mapuce kimvn*: Descolonización del espacio, el territorio y las relaciones. En: CATELLI, L. y LUCERO M. E. (comps) *Materialidades (pos)coloniales y de la (de)colonialidad latinoamericana*. Rosario: UNR Editora.

V Coloquio y Taller Internacional ESIAL

"Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes"

URACCAN y su Modelo de Gestión Institucional para la Colaboración Intercultural en Abya Yala

MA, Yuri Hamed Zapata Webb
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense
URACCAN
yuri.zapata@uraccan.edu.ni

Resumen

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN), desde su modelo de gestión implementa procesos de colaboración intercultural, donde el elemento fundamental es la participación efectiva de los distintos actores. Dentro de este marco podemos mencionar la construcción de nuestros planes de vida institucionales (Planes Estratégicos).

La participación colaborativa que implementa URACCAN en sus procesos es palpable en su proceso de construcción de los planes de vida institucional (Planes Estratégicos), donde se da una amplia participación de los estamentos universitarios y la sociedad para la cual sirve en sus funciones sustantivas. El plan de vida es considerado por URACCAN como el instrumento metodológico que permite aportar al desarrollo con identidad de los pueblos, el buen vivir y la construcción de ciudadanías interculturales.

El plan de vida es construido a través de procesos de consultas abiertas que se desarrollan a nivel de gobiernos comunales, gobiernos territoriales, gobiernos municipales, gobiernos regionales, organizaciones de base, instituciones del Estado y Gobierno, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, iglesias, agencias de cooperación, instancias que emiten su opinión acerca de cuáles deben ser los principales elementos que la universidad debe considerar para fortalecer la autonomía regional multiétnica.

I. Introducción

Desde el inicio de la década de los años 50, del siglo XX, los pueblos en América Latina y el Caribe, iniciaron sus procesos de demanda colectiva por una educación que respondiera a sus particularidades históricas, etnolingüísticas y socio culturales, lo que se vio reflejado en políticas de gobierno sobre educación intercultural bilingüe (EIB). Sin embargo, esto no trascendía al nivel de educación primaria; la educación media, técnica y universitaria continuaban con patrones neocoloniales. Nicaragua y su Costa Caribe no estaban exentas de esta problemática, dado

que fue hasta la década de los años 80's, que se inició con un programa de gobierno de Educación Intercultural Bilingüe con muy buenos resultados, pero de igual manera sólo para educación primaria.

Es en el marco del establecimiento de demandas sobre derechos colectivos en Nicaragua, en la Constitución Política aprobada en 1987, se reconocen una serie de derechos colectivos de los pueblos, entre los que está el aspecto educativo. Esto fue refrendado con la aprobación de la Ley, Estatuto de Autonomía para los Pueblos y Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua, Ley 28, en la que se establecen derechos colectivos a una educación propia y la potestad de administrar sus formas organizativas sobre la misma. En el ejercicio autonómico que posibilitó la Carta Magna de 1987 y la aprobación de la Ley de autonomía, los Consejos y Gobiernos Regionales, aprueban el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), cuyo principio de funcionabilidad es la interculturalidad en sus dimensiones y fundamentos filosóficos, pedagógicos, relacionales, prácticos y didácticos. Este marco, posibilitó la creación y fortalecimiento de URACCAN, como institución académica con carácter comunitaria intercultural.

La URACCAN, Universidad Comunitaria Intercultural, se funda con el propósito de responder a las aspiraciones de las sociedades y culturas de la Costa Caribe Nicaraguense, por contar con una institución académica propia, desde la cual se fortalece el sistema autonómico regional y se aporta al desarrollo nacional.

En 24 años de servicio universitario, recorriendo las sendas de la interculturalidad en las funciones institucionales y de responsabilidad social, URACCAN ha apuntado a la educación de calidad, inclusiva y pertinente a la realidad sociocultural, articulando los saberes colectivos e individuales desde una perspectiva intercultural.

En su decursar, la universidad ha venido considerando cada elemento del contexto, para poder ir respondiendo a las demandas, necesidades de cada cultura que integra el carácter pluricultural de la Costa caribe Nicaraguense. Esto ha implicado entre otras cosas, que su estructura organizacional vaya adaptándose al modelo comunitario intercultural de universidad, lo que tiene sus propias implicancias filosóficas y epistemológicas en la construcción del Vivir Bien, el Vivir con Dignidad de los pueblos y la construcción de ciudadanía interculturales.

Es en este marco de los procesos universitarios, que el Plan Estratégico Institucional 2015-2019 (PEI), como plan de vida institucional; se constituye una herramienta fundamental para alcanzar la articulación, participación colaborativa y concertación intercultural entre los diferentes estamentos de la universidad y actores externos, asegurando saberes, haceres y prácticas con miras a impulsar los procesos de desarrollo con identidad de los pueblos y el fortalecimiento de las estructuras internas de la universidad, a través de un instrumento y mecanismo que guie el proceso de gestión institucional intercultural.

II. Conceptualizando la Universidad Comunitaria Intercultural

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN), es una institución de educación superior comunitaria intercultural de servicio público, que se rige por la Ley Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Ley 89, la Ley General de Educación, Ley 582 marco normativo que le permite gozar de autonomía, académica, orgánica, administrativa y financiera. Estos elementos, mas sus estatutos y sistema de normas que componen la gestión institucional intercultural, le posibilitan a la universidad desarrollar sus propios modelos organizativos para asegurar la colaboración intercultural en las funciones sustantivas institucionales.

El concepto de Universidad Comunitaria Intercultural, se circunscribe al marco del reconocimiento y ejercicio pleno de derechos colectivos, que los pueblos afrodescendientes, indígenas y comunidades étnicas, históricamente han reivindicado en el proceso de construcción de las Regiones Autónomas Multiétnicas y pluriculturales. “URACCAN, es el espacio donde se da la interacción de los conocimientos endógenos y exógenos propiciando una armonía en el dialogo de saberes para la construcción del buen vivir de los pueblos, el desarrollo con identidad y la ciudadanías interculturales”¹.

III. Filosofía de la Universidad Comunitaria Intercultural, URACCAN

Como institución académica que funciona en contextos multiculturales, URACCAN establece un marco filosófico que responde a las características particulares de los pueblos y culturas que perviven en el área geográfica de influencia y cobertura. En este sentido, ha definido como su sueño y camino a recorrer lo siguiente:

i) *“Ser líder en el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural reconocida a nivel regional, nacional e internacional por su calidad y pertinencia, que acompaña procesos de gestión e incidencia, para la construcción de ciudadanías interculturales de género, que conlleven al Buen Vivir y la Autonomía de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y otras comunidades étnicas”².*

Esta visión implica la implementación de un nuevo paradigma educativo que rompe la tradicionalidad de los modelos de universidad y los tipos de enfoque pedagógicos en los procesos de enseñanza aprendizaje, desarrollando un proceso de creación y recreación de los saberes, los conocimientos, las sabidurías y las prácticas de los pueblos.

ii) Por otro lado, al definir su camino (misión), plantea que es el de *“Formar hombres y mujeres con conocimientos, saberes, capacidades, valores, principios, actitudes humanistas, sentido de emprendimiento e innovación, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra para el fortalecimiento de las Autonomías de los Pueblos”³.* Al definir su misión URACCAN apunta a ser el instrumento de

1 URACCAN, Proyecto Educativo Institucional

2 URACCAN, PEI 2015-2019.

3 Ibid 1.

desarrollo educativo para el fortalecimiento del sistema autonómico regional y las autonomías de los pueblos.

URACCAN, mediante sus sueños y caminos a recorrer en el fortalecimiento de los procesos del buen vivir y la construcción de ciudadanías interculturales, crea una sociedad más inclusiva de la diversidad.

IV. Principios y Valores Institucionales

En función de lograr el cumplimiento de su mandato institucional comunitaria intercultural, URACCAN ha adoptado una serie de principios y valores que rigen el quehacer organizacional, individual y colectivo de la universidad.

Los principios y valores de la universidad son:

Principios	Valores
Autonomía Universitaria Accesibilidad <ul style="list-style-type: none"> • Equidad • Interculturalidad. • Servicio Comunitario • Unidad Regional • Unidad nacional • Identidad Cultural • Construcción Colectiva Cultura de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad Institucional <ul style="list-style-type: none"> • Respeto • Ética • Solidaridad • Transparencia • Co-responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> • Confianza • Complementariedad • Conciencia Ambiental

Este conjunto de principios y valores son aplicados irrestrictamente en cada una de las funciones institucionales, donde sobresalen los elementos de la construcción colectiva, servicio comunitario, co-responsabilidad, complementariedad y la confianza, aspectos que con componentes de los procesos participativos colaborativos en la gestión institucional intercultural de URACCAN.

V. Características del modelo de Universidad Comunitaria Intercultural

URACCAN, como institución de educación, que trabaja en contextos pluriétnicos y pluriculturales, establece una serie de características que le permiten un ambiente de trabajo en armonía social y natural. Entre los elementos que caracterizan a la universidad encontramos:

- Es intercultural, respetuosa y promotora de la convivencia de personas y conocimientos entre culturas.
- Responde a las necesidades y particularidades propias de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

- Llega a las comunidades y lugares en los cuales están las personas que toman las decisiones locales.
- Asegura el acceso a la educación superior para todas las personas, en los distintos idiomas y para contextos diferentes.
- Contribuye a mantener la unidad Multiétnica costeña.
- Es comunitaria y de servicio público.
- Acompaña procesos de autogestión y autodesarrollo.
- Relaciona lo endógeno con lo exógeno como principio metodológico.
- Propicia la participación y colaboración intercultural en los procesos de gestión de la universidad, mediante la aplicación del principio del Consentimiento, Previo, Libre e Informado (CPLI).

Cada una de las características presentadas, dan salida a la determinación del modelo de universidad comunitaria intercultural dónde a través de sus procesos institucionales, se trabaja en la definición de elementos que dan salida a la construcción del buen vivir de los pueblos desde la perspectiva de la inclusividad.

VI. Funciones y Responsabilidades Sustantivas de URACCAN

Para la universidad comunitaria intercultural que es URACCAN, hay cinco responsabilidades sustantivas que atañen a su funcionalidad como institución educativa. Estas son a saber:

6.1. Gestión y comunicación intercultural para el desarrollo institucional, se considera como el proceso de gerencia pertinente y de calidad en el bien hacer a través de la construcción concertada de planes institucionales donde se implemente, monitorea, acompaña y evalúa a todos los niveles, tareas y procedimientos que garantizan el desarrollo efectivo de las funciones básicas de la institución. La gerencia, garantiza la implementación de las políticas, normativas y planes institucionales asegurando los recursos técnicos y financieros necesarios. En este proceso la comunicación intercultural es el instrumento base para la articulación y gerencia efectiva de las distintas instancias, haciendo posible el cumplimiento de la misión, visión y objetivos institucionales.

6.2. Comunidades de Aprendizajes comprende todas las actividades orientadas a la creación, recreación, diseminación e intercambio de conocimientos, saberes, valores y prácticas desde dos vías: la interacción entre conocimientos locales, ancestrales y conocimientos occidentales para el desarrollo de competencias en el mundo del trabajo y el desarrollo de valores y actitudes que preparen a los educandos para enfrentar con éxito los desafíos de la vida y fortalezcan el proceso de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa

Caribe de Nicaragua.

6.3. Creación y recreación de conocimientos, saberes y prácticas se define como un proceso participativo que genera nuevos conocimientos, capacidades e innovaciones. Sistematiza y revaloriza las prácticas históricas y saberes locales de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizas y comunidades étnicas en la búsqueda del buen vivir.

6.4. Acompañamiento e incidencia social y comunitaria; se define como un proceso de diálogo de saberes implementado por la universidad con las comunidades y actores sociales; encaminados al ordenamiento de desarrollo regional y fortalecimiento de los sistemas autonómicos y la promoción del patrimonio cultural desde un enfoque de equidad de género, para la construcción colectiva del Buen Vivir de los pueblos, el respeto, equilibrio y armonía con la Madre Tierra a nivel nacional e internacional.

6.5. Cooperación, Solidaridad y Complementariedad Nacional e Internacional, se refiere a los procesos de gestión y gerencia proactiva de recursos y financiamientos externos, nacionales e internacionales, dirigidos al cumplimiento del plan de vida institucional 2015-2019 y el acompañamiento universitario integral a los diversos pueblos y comunidades desde una perspectiva intercultural de género para el fortalecimiento del Buen Vivir y/o Desarrollo con Identidad.

En cada una de estas responsabilidades sociales y funciones institucionales universitarias, URACCAN establece la colaboración participativa intercultural, de manera que asegura la sostenibilidad de cada uno de los procesos, programas y acciones que impulsa.

VII. El Proceso de Participación Colaborativa Intercultural en URACCAN

Desde la visión de algunos teóricos e materia de educación superior, la colaboración intercultural se da desde tres perspectivas fundamentales que tiene que ver con los procesos sustanciales de la universidad. En ese sentido, Mato (2018: 67,68)⁴, establece que este tipo de colaboración, se implementa en los procesos de la docencia a través de programas de formación, en las acciones de investigación y en la extensión o vinculación universitaria mediante proyectos de desarrollo.

En el proceso de establecimiento, posicionamiento y fortalecimiento como universidad comunitaria intercultural, URACCAN ha venido construyendo un camino dónde la colaboración participativa intercultural de la comunidad universitaria, los pueblos del Caribe Nicaraguense, las organizaciones de base, la

⁴ IESALC-UNESCO 2018, tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018.

sociedad civil, las agencias y organismos de cooperación, han sido fundamentales para determinar lo que esperan de esta institución, para la consolidación del régimen autonómico regional. Los caminos recorridos en la participación y colaboración intercultural en el decursar histórico de la universidad, han dado origen a los planes estratégicos y de vida institucional, en los distintos momentos de desarrollo. Este proceso es normado desde el sistema estatutario⁵ de la universidad, el cual señala la conformación y actuación de los consejos consultivos⁶ de la universidad, concibiendo a esta instancia como un órgano de consulta.

7.1. Periodización de la Participación Colaborativa en URACCAN

Cómo parte de los procesos de construcción del modelo de universidad comunitaria intercultural, el camino se presenta de manera cronológica⁷ a saber:

- 1999: Celebración del Encuentro Internacional Indígenas 2000, dónde se hace la primera evaluación del camino recorrido por la universidad. Este evento marco el inicio del proceso de la planificación estratégica a nivel de la universidad.
- 2000: Elaboración e implementación del Plan Estratégico del Quinquenio 2001-2005.
- 2002-2004: En el marco de la implementación del Proyecto de Modernización y Acreditación de las Educación Terciaria (PMAET) se desarrolló el proceso participativo de autoevaluación institucional que pone a consideración la Visión, Misión y Objetivos Estratégicos. Producto de este proceso se elabora un Plan de Mejoramiento Institucional. Fue la incursión de URACCAN a la cultura de la calidad como institución de educación superior, comunitaria intercultural.
- 2006: Realización de la evaluación del Plan Estratégico Institucional 2001-2005, que marca pautas alrededor del rol de universidad comunitaria intercultural
- 2007: Construcción Participativa del Plan Estratégico Institucional 2008-2012 “La Universidad Comunitaria Intercultural aportando al Desarrollo con Identidad”.
- 2013: Evaluación del Plan Estratégico 2008-2012 y la elaboración del Plan Puente 2013-2014.

5 URACCAN, 2010, Estatutos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense, URACCAN.

6 Ibid 4.

7 URACCAN, Proyecto Educativo Institucional.

- 2013-2014: Desarrollo del Proceso de Planificación Estratégica y Autoevaluación Institucional denominado “Construyendo el Camino de la Educación Comunitaria Intercultural con Calidad”.
- 2014: Aprobación del tercer Plan Estratégico Institucional 2015-2019 “Construyendo el camino de la Educación Intercultural Comunitaria con calidad”, producto de un proceso participativo, incluyente, flexible y abierto.
- 2015: Construcción del Plan de Mejoras Institucional 2015-2018 y la elaboración de sus respectivos informes anuales (2016, 2017 y 2018⁸), desde dónde se propicia la colaboración intercultural en los procesos de planificación, monitoreo y evaluación de cada una de las acciones institucionales en su quehacer universitario.

Los distintos momentos y procesos referidos, ha dado salida a la definición del horizonte a construir y alcanzar en la vida institucional de URACCAN como una entidad comunitaria intercultural, en estrecha armonía con cada una y uno de los actores que construyen la educación superior intercultural.

7.2. Proceso Metodológico de la Participación Colaborativa Intercultural en URACCAN.

La participación colaborativa intercultural en URACCAN, es propiciada a través de los procesos de planificación y construcción de los planes de vida institucionales, los cuales determinan los propósitos y las metas a alcanzar en un periodo de tiempo determinado. A como se referenciaba anteriormente, el marco normativo de URACCAN concibe la creación y funcionamiento de los Consejos Consultivos como el mecanismo intercultural que facilita y crea los espacios de participación colaborativa en el proceso de gestión institucional intercultural de URACCAN.

De acuerdo a la norma institucional⁹, los consejos consultivos¹⁰ lo conforman:

- Los Miembros del Consejo Universitario de la URACCAN.
- Directores de áreas, Institutos y Centros de Investigación.
- Los Miembros de los Consejos Universitarios de recinto.
- Los miembros de la Asociación URACCAN.
- Representantes de organizaciones comunitarias, sociales y de cooperación.
- Representantes de las autoridades educativas regionales o municipales.

Cada una de estas instancias tiene su propia forma de acreditar a sus miembros, lo que permite definir una participación colaborativa equitativa entre indicadores de representación étnica, generacional, de género y geográfica.

8 Este último informe se encuentra en proceso de construcción para ser entregado en el mes de octubre.

9 URACCAN, 2010, Estatutos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense, URACCAN.

10 Ibid 7, Artículo 63.

Las funciones del Consejo Consultivo, están establecidas en el artículo 64 del Estatuto de URACCAN¹¹, entre las que se señalan:

- Conocer y participar en la discusión de planes, proyectos para la vida de la Institución y que procuren mejorar las funciones docentes, investigación y extensión comunitaria.
- Proponer acciones en la definición de roles de la Educación Superior en el proceso autonómico regional.
- Discutir problemas que tengan relación con la educación pública en general.

7.2.1. La realización Práctica de la Colaboración Participativa Intercultural

URACCAN, define los procesos de planificación, implementación, monitoreo y evaluación en la construcción de sus planes de vida institucional, mediante acciones conjuntas que conllevan a una participación comunitaria intercultural a través de:

- Talleres de concertación de líneas estratégicas orientadas a definir su horizonte de mediano y largo plazo, mediante el involucramiento de mujeres y hombres de distintos estamentos de la universidad (estudiantes, trabajadoras y trabajadores, docentes, autoridades) representaciones de los pueblos, organizaciones de base, sociedad civil, empresas, instituciones del Estado, agencias de cooperación nacionales e internacionales, sectores religiosos, gobiernos comunales, territoriales, municipales, regionales, autoridades de educación de distintos niveles, instituciones académicas y de investigación socias de la universidad.
- Concertación global del marco y alcance del plan de vida institucional (plan estratégico), así como sus componentes por cada una de las funciones sustantivas de la universidad.
- Asambleas (consejo consultivo) territoriales para escuchar opiniones, propuesta y validar la filosofía y epistemologías que determinan su gestión institucional en contextos multiculturales.

Este proceso, de planificación, implementación, monitoreo y evaluación institucional, implica también el uso de las lenguas propias de los pueblos en los distintos momentos, espacios y procesos de concertación, lo que permite una mayor agenciación por parte de los diferentes sectores alrededor de lo que es el

¹¹ URACCAN, 2010, Estatutos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense, URACCAN.

modelo de universidad comunitaria intercultural y su filosofía de vida. De ahí que la comunicación intercultural es una condición sinequanom que propicia la colaboración participativa intercultural.

VIII. Conclusiones

Desde su modelo de universidad comunitaria intercultural, URACCAN define en su marco normativo, una serie de postulados que aseguran la colaboración participativa intercultural de diferentes actores que propugna por una educación superior que atienda las particularidades sociodemográficas, culturales, económicas de los pueblos del Caribe Nicaraguense.

Por su definición como institución educativa comunitaria intercultural, URACCAN se constituye en un espacio de concertación de pensamientos y voces que establecen desde las raíces y matrices culturales diferenciadas sus propios caminos para acceder a programas formativos, dónde se le da valor a sus identidades.

La colaboración participativa intercultural, se constituye en un elemento fundamental en la gestión universitaria de cara a incluir el posicionamiento de las voces y pensamientos de los pueblos que buscan la construcción del buen vivir a través de acciones inclusivas a la diversidad cultural en los procesos de construcción del plan de vida de la universidad.

Asegurando la colaboración participativa intercultural en los procesos institucionales, posibilita a la universidad sus sostenibilidad en el tiempo mediante la agenciación de los actores acerca de los procesos que desarrolla la institución.

IX. Bibliografía

IESALC-UNESCO, 2018, Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018. Caracas, Venezuela, Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina.

URACCAN, 2010, Estatutos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense, URACCAN, Consejo Universitario de la URACCAN, en la Sesión Ordinaria Número No. 3 en la ciudad de Bilwi, Puerto Cabezas, RACCN.

URACCAN, 1999, Indígenas 2000

URACCAN 2014, Plan Estratégico Institucional 2015-2019.

URACCAN, 2016, Proyecto Educativo Institucional.