



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



UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Apuntes para la Erradicación del Racismo

Cuaderno de la Colección Apuntes

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

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

Universidad Nacional de Tres de Febrero



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

Con el apoyo de
**Programa de
participación**

Ciudad de Buenos Aires, 2019

Índice de contenidos

Apuntes #1 - *Racismo y Educación Superior en América Latina*

Mato, Daniel (Director de la Cátedra UNESO ESIAL, e investigador del CONICET y de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina).....5

Apuntes #2 - *¿El racismo como problema, la interculturalidad como solución? El caso de la Universidad Veracruzana en México*

Dietz, Gunther y Selene Mateos Cortés, Laura. Universidad Veracruzana. México.....17

Apuntes #3 - *Racismo y Justicia curricular*

Castillo, Elizabeth. Universidad del Cauca, Colombia.....26

Apuntes #4 - *A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo*

Amaral, Wagner. Universidad Estadual de Londrina, Brasil.....33

Apuntes #5 - *La identificación de las formas del racismo como preámbulo*

HernándezLoeza, Sergio E. Universidad Campesina Indígena en Red, México.....40

Apuntes #6 - *“Ese pequeño argentinero que llevamos”. Racismo oculto en los intersticios de la nación. Reflexiones desde el extremo nororiental*

Bañay, Aron M. Universidad Nacional de Misiones, Argentina.....49

Apuntes #7 - *Por uma educação antirracista nas universidades*

Gomes do Nascimento, Rita (Rita Potyguara). Pueblo Potyguara.

Secretaría de Educação do Ceará, Brasil.....57

Apuntes #8 - *Os estudantes Indígenas e os desafios Acadêmicos*

Ferreira Kaingang, Bruno. Pueblo Kaingang

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.....66

Apuntes #9 - *EDUCAÇÃO SUPERIOR E RACISMO. Experiências com os povos indígenas em Mato Grosso do Sul*

Aguilera Urquiza, Antonio Hilario (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil) y **Casaro Nascimento, Adir** (Universidade Católica Dom Bosco, Brasil).....73

Apuntes #10 - *As cotas para estudantes negros originários ou não de instituição pública*

Da Silva, Maria Nilza. Universidade Estadual de Londrina, Brasil.....83

Apuntes #11 - *Algunos retos de la Educación Superior Intercultural en México para combatir el racismo*

Salmerón Castro, Fernando I. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.....93

Apuntes #12 - *¿Racismo hacia los saberes y conocimientos indígenas en la Educación Superior?*

Pinto Rodríguez, Libertad y Curivil Bravo, Felipe (Centro Taki Unquy - Universidad Mayor de San Simón, Bolivia).....99

Apuntes #13 - *Las múltiples formas del racismo*

Ocoró Loango, Anny (miembro de la Cátedra UNESCO ESIAL e investigadora de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina).....109

Apuntes #14 - *El flagelo del racismo y la responsabilidad de la educación superior*

Tamarit, Francisco. Coordinador de la 3era Conferencia Regional de Educación Superior – CRES 2018.....116

Apuntes #15 - La Universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias

Loncon, Daniel. Pueblo Mapuche. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina.....124

Apuntes #16 - La educación superior y la deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas

Forno, Amilcar. Universidad de Los Lagos, Chile.....132

Apuntes #17 - Racismo, imaginarios colectivos e idiomas indígenas

Jaramillo, Ángela Marcela (Pueblo Kolla. Observatorio Regional de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Argentina) y **Huircapan, N. G. Daniel** (Pueblo Günün a küna, Argentina).....137

Apuntes #18 - La discriminación que no me contaron... La viví

Sulca, Olga. Pueblo Kolla. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.....143

Apuntes #19 - Racismo en la educación superior, del imaginario a la cotidianidad

Velásquez, Luisa María. Universidad de San Carlos de Guatemala.....149

Apuntes #20 - La educación desde la no formalidad: una estrategia para contrarrestar el racismo en el nivel superior en México

Pech Polanco, Bertha M. (Universidad Pedagógica Nacional, México) y **M. Reyes Mendoza, Nayely** (Consejo Directivo del Colegio de Licenciados en Educación A.C. y del Patronato para el Desarrollo Educativo de Jóvenes y Adultos A.C., México).....156



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 1 [21 -03-2019]

Racismo y Educación Superior en América Latina

Daniel Matoⁱ

El 21 de marzo de 1960, la policía de Sudáfrica asesinó a 69 personas que manifestaban pacíficamente contra las leyes del “*apartheid*”, el sistema político que hasta 1991 aseguró el trato discriminatorio hacia la población negra en ese país. En 1966, la Asamblea General de Naciones Unidas resolvió que cada año se conmemorara el *Día Internacional de la eliminación de la discriminación racial* y para asegurar que esa masacre no sea olvidada estableció que esta conmemoración se realizara el 21 de marzo de cada año.

Tras tantos años de calificada prédica institucional, quisiéramos pensar que el racismo y la discriminación racial ya no existen. Pero no es así. El racismo es una ideología que -entre otras formas- se manifiesta en prácticas concretas de discriminación que afectan especialmente a ciertas comunidades humanas que son estigmatizadas por referencia a su aspecto físico, color de piel, religión y/u otras características que se consideran propias de ciertas “razas”. Como se sabe, el obsoleto y altamente cuestionado concepto de raza históricamente ha servido para intentar justificar el sometimiento y/o exterminio (o al menos intento de exterminio) de numerosos grupos humanos. El caso es que todavía en la actualidad, el racismo y la discriminación racial constituyen graves

problemas sociales que de formas explícitas o solapadas continúan afectando a todas las sociedades del mundo.

En los últimos años, el tema ha alcanzado gran repercusión en los medios de comunicación de numerosos países. Los casos que alcanzan tal visibilidad generalmente se relacionan con ataques violentos sufridos por personas y comunidades de diversos grupos étnicos y religiosos. Pero, en la mayoría de las sociedades contemporáneas existen otras modalidades de racismo y discriminación racial que resultan prácticamente “invisibles”. Estas generalmente anidan en expresiones verbales, conductas interpersonales y prácticas institucionales que están tan fuertemente establecidas en el “sentido común” dominante que resultan escasamente “visibles”. Se perciben como si fueran “naturales” y por este motivo son las más difíciles de erradicar.

El racismo en América Latina

En América Latina, los problemas de racismo y discriminación racial no afectan solo a personas y pueblos indígenas y afrodescendientes. No obstante, los que perjudican a estos pueblos tienen siglos produciendo efectos y –aunque transformados– continúan vigentes. Entre otras transformaciones, también afectan a grupos de población “mestiza” menos “blanca” que los sectores sociales dominantes, los cuales –además– hacen sus vidas en condiciones económicas, sociales y políticas adversas. Además, de manera creciente, también afectan a migrantes, especialmente a los provenientes de otros países latinoamericanos, como también de África.

En la mayoría de los países latinoamericanos, los medios de comunicación que informan sobre hechos de racismo suelen hacerlo especialmente acerca de los que acontecen en otras latitudes, o bien de los que –según los países– afectan a personas y comunidades judías, musulmanas, armenias, gitanas o de diversos orígenes asiáticos. Si bien hay excepciones, es menos frecuente que se ocupen de las numerosas situaciones y procesos que afectan cotidianamente a personas y comunidades de pueblos indígenas y

afrodescendientes en sus propios países. Estas situaciones y procesos que afectan cotidianamente a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes no suelen ser noticia. Lo más preocupante del caso es que esto parece no perturbar demasiado a otros grupos de población, como tampoco a los gobiernos de la región. Estos últimos, en el mejor de los casos, han creado organismos especializados donde radicar denuncias, pero no acometen campañas sistemáticas para acabar con este flagelo.

El hecho de que estos graves problemas no constituyan “noticia” responde a que en estas sociedades se ha “naturalizado” que estas personas y comunidades no solo deban enfrentar comentarios y miradas humillantes, o prejuicios que afectan sus posibilidades de acceder en pie de igualdad a oportunidades laborales, sino que también se ha “naturalizado” que hayan sido desplazados de sus territorios originales y hoy vivan en otros en condiciones ambientales y sanitarias deplorables. También se ha “naturalizado” que sus tierras sean usurpadas por terratenientes y empresas forestales, para lo cual usualmente emplean medios violentos e incluso llegan a asesinarlos. De manera semejante parece haberse “naturalizado” que su hábitat sea contaminado por las actividades de corporaciones mineras y petroleras, o que sus niñas sean víctimas de violaciones, o que sus miembros trabajen sin derechos laborales en la agricultura, o que las escuelas y hospitales cercanas a sus comunidades presenten condiciones incluso peores que las que presentan los que atienden a otros sectores sociales nada favorecidos por las políticas y presupuestos públicos. Incluso se ha naturalizado que ni siquiera haya escuelas y hospitales cercanos a sus lugares de residencia, y –desde luego– mucho menos instituciones de educación superior (IES). Desde luego, los medios de comunicación tienen una importante cuota de responsabilidad en que estas “naturalizaciones” se hayan establecido y continúen reproduciéndose.

El caso es que esas situaciones han sido “naturalizadas” y que, de este modo, a pocos sorprende que las personas indígenas y afrodescendientes frecuentemente no completen su escolaridad, o que deban asistir a escuelas en las que la instrucción se

ofrece en una lengua extranjera. Es decir, en castellano o portugués, según sea el caso, cuando en sus hogares se habla una lengua indígena. Significativamente, tampoco sorprende que en esas escuelas nada se aprenda sobre la historia de sus pueblos y que las ilustraciones de los libros que se utilizan en los sistemas educativos representen situaciones y personas que no permiten que las personas de esos pueblos se sientan identificadas. Además, esas ausencias y representaciones se repiten y refuerzan en la televisión, en las vallas publicitarias, como también en la mayoría de las imágenes que pueden ver en los medios digitales a los que crecientemente personas de esos pueblos acceden. De este modo, a pocos sorprende que estas personas no solo sufran discriminación, sino que incluso vivan sintiéndose extranjeras en la porción del planeta en la cual, desde hace milenios, o al menos desde hace varios siglos, han habitado sus antepasados.

En el marco de estas “naturalizaciones”, tampoco sorprende que la formación ofrecida por los sistemas educativos dirigidos a otros sectores sociales, nada enseñe sobre las historias, conocimientos, sistemas de valores, formas de organización social y otros elementos característicos de la historia y presente de esos pueblos. O bien que, cuando lo hace, refiera a ellos como pueblos extintos, o bárbaros, indolentes, atrasados, obstáculos al progreso, y otras representaciones descalificadoras. De este modo, buena parte de las y los ciudadanos de estos países pasa su vida prácticamente desinformada sobre estos pueblos, o peor: prejuiciosamente informada. Por esto, contra las evidencias censales, también ocurre que a pocos sorprende que, la propia existencia contemporánea de esos pueblos sea negada no solo en la educación básica, media y superior, sino también en las alocuciones públicas de numerosos dirigentes sociales, económicos y políticos.

¿Por qué nada de esto sorprende? Porque el racismo es un elemento constitutivo de estas sociedades, que continúa ideológica y estructuralmente caracterizando su vida contemporánea.

Este problema, originado en el período colonial, continúa vigente. Si bien en algunos países los comportamientos abiertamente racistas hacia estas personas y comunidades son menos habituales, existen desventajas históricamente acumuladas, mecanismos institucionales, prejuicios y prácticas que continúan reproduciendo inequidades. Las expresiones “racismo oculto”, “solapado”, “no visible”, “estructural” y “sistémico” permiten llamar la atención respecto de estos problemas.

En el caso de Argentina, por ejemplo, más de un presidente de la república ha afirmado públicamente que los argentinos somos descendientes de europeos. Estas afirmaciones, que niegan la existencia de la población indígena y afrodescendiente, son especialmente preocupantes en boca de autoridades nacionales, pero lamentablemente no con exclusivas de ellas; mucha gente cree eso. En contraste, el Censo Nacional de 2010, mostró que la población indígena de este país alcanza a 955.032 personas, que representan aproximadamente el 2,4% del total nacional, así como que la población afrodescendiente es de 149.493 personas, que representan aproximadamente el 0.4%; un detalle más contra los prejuicios: el 92 % de la población afrodescendiente nació en la Argentina.

Lamentablemente, estos altos funcionarios no son las únicas personas que hacen declaraciones de este tipo, ni que ven el mundo de ese modo. Son muchos más y esto no ocurre solo en Argentina. Que estas personas vean nuestras sociedades de esa manera es desde luego responsabilidad personal de cada una de ellas y seguramente también de sus padres que los educaron así. Pero estos altos funcionarios, como buena parte de las y los dirigentes políticos, empresariales y sociales de nuestras sociedades han pasado por universidades y evidentemente estas instituciones tampoco les educaron mejor.

Racismo y Educación Superior en América Latina

Las instituciones y políticas de educación superior no están exentas de los problemas de racismo y discriminación racial. Ellos se expresan no solo en prejuicios y descalificaciones, sino también en la exclusión de las historias, lenguas y conocimientos de esos pueblos en los planes de estudio. También lo hacen en la escasa participación de personas indígenas y afrodescendientes entre el estudiantado y los cuerpos docentes y de autoridades y de los diversos tipos de funcionarios y trabajadores no docentes.

Recientemente, en una prestigiosa universidad brasilera un estudiante “blanco” depositó agresivamente una banana en el pupitre en el que estaba estudiando un estudiante “negro” y le dijo: “*macaco cotista*”; es decir: “mono de cuota”. Con esta expresión simultáneamente lo deshumanizaba y además hacía referencia a su presunción de que este estudiante “negro” seguramente habría ingresado a la universidad mediante un programa de cupos reservados a estudiantes indígenas, negros y de otros de sectores sociales excluidos.

El anterior es un ejemplo de racismo interpersonal explícito, pero abundan los de racismo oculto, al que más conceptualmente se suele llamar estructural o sistémico. Son formas de racismo que hacen parte de los procesos constitutivos de las naciones americanas, que se construyeron despojando a estos pueblos de sus hábitats, es decir de sus territorios y lo que en ellos hacía posible su vida. Estos procesos se expresan en que estos pueblos crecientemente hayan visto limitado su acceso a los que históricamente fueron sus medios de vida propios y les ha forzado a insertarse en sistemas económicos ajenos, a los que se incorporan en situaciones marcadamente desventajosas. De manera análoga, estos procesos de construcción de los estados americanos se asentaron fuertemente en las contribuciones que grandes contingentes de personas procedentes de África y sus descendientes realizaron en condiciones de esclavitud, quienes al alcanzar su

libertad no recibieron ninguna compensación y también debieron incorporarse a las economías locales en condiciones desventajosas.

El racismo como ideología se ha encargado de que nada de esto resulte “visible” e incluso continúa garantizando su reproducción, la cual además resulta posible gracias a diseños y prácticas institucionales a través de los cuales personas de estos pueblos tropiezan con obstáculos que no deben enfrentar otros sectores sociales. Por ejemplo, la carencia o insuficiencia de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe, contextualmente apropiada y de calidad, afecta las posibilidades de formación y empleo de personas que provienen de hogares en los cuales se habla una lengua indígena o de raíz africana y que se ven forzadas a educarse en castellano o portugués -según los casos- y además a hacerlo en sistemas educativos que no solo no incluyen sus conocimientos, valores y visiones de mundo, sino que además propagan visiones estereotipadas y negativas de sus pueblos.

Es por esto que a pocos sorprende que en Brasil, donde la población afrodescendiente supera el 50%, sea tan baja su proporción entre dirigentes empresariales y políticos, como también entre estudiantes, docentes y directivos de instituciones de Educación Superior. De manera análoga, pero aun menos evidente, a nadie sorprende que en las facultades de Farmacia no se estudien los conocimientos de pueblos indígenas acerca de aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, pero que los laboratorios farmacéuticos se ocupen de obtenerlos y patentarlos en su propio beneficio. Tampoco sorprende que en las facultades de Derecho nada se aprenda sobre las formas de administración de justicia de estos pueblos, en los cuales no hay cárceles, pero esto de ningún modo significa que las transgresiones a las normas sean toleradas, sino que son manejadas de otras formas, ni mejores, ni peores, otras. En vista de esta diferencia y del reconocido fracaso de las cárceles para mejorar la vida de las sociedades de las que forman parte, cabría esperar que en las facultades de Derecho estas otras formas al menos fueran

estudiadas, pero no lo son. Significativamente, esto tampoco parece sorprender a muchos. De manera análoga existen ejemplos para otros campos profesionales.

El racismo no solo afecta las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a la Educación Superior y logren graduarse en los lapsos esperables. También afecta la calidad de la formación que las IES ofrecen, la investigación que realizan, y su papel en la formación de ciudadanos y de opinión pública. Además, las ideologías y prácticas racistas también impregnan la formación de docentes y de este modo se irradian hacia todo el sistema educativo y a través de este a toda la sociedad. De este modo, el racismo perjudica no solo a las personas y comunidades de esos pueblos, sino a cada sociedad en su conjunto, que se priva de sus conocimientos, lenguas y contribuciones a la solución de importantes desafíos ambientales y sociales. Además, la pervivencia del racismo afecta la calidad democrática y la paz en estas sociedades.

La Educación Superior ante los desafíos del racismo

Las políticas e instituciones de Educación Superior pueden jugar papeles significativos para erradicar el racismo de nuestras sociedades. Porque en ellas se forman profesionales que posteriormente desempeñan funciones socialmente destacadas en la toma de decisiones y en el diseño y ejecución de políticas tanto en ámbitos públicos como privados. Además, las universidades y otros tipos de IES juegan importantes papeles de formación ciudadana y de opinión pública.

Por estos motivos, resulta crucial erradicar el racismo del seno de las universidades y otros tipos de IES y lograr que brinden oportunidades de formación que partan del reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, orientadas a construir sociedades verdaderamente democráticas, pluriculturales y equitativas.

Especialmente, desde finales de la década de 1980, en varios países de América Latina, algunas universidades “convencionales”¹ han establecido diversos tipos de cátedras y programas especiales orientados por ideas de interculturalidad. Adicionalmente, algunas organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes han creado universidades e IES que según los casos denominan “propias”, “indígenas”, “afrodescendientes” y en muchos de ellos también “interculturales”. Por otra parte, algunos Estados de la región han creado universidades e IES que denominan “interculturales”. Este conjunto de instituciones constituye un campo muy diverso y en permanente crecimiento que ha venido logrando creciente reconocimiento por parte de un número significativo de universidades y otras IES que aún no participan en el mismo, así como –en algunos países– también por parte de las agencias gubernamentales de evaluación y acreditación.

Este creciente reconocimiento, así como los problemas de racismo antes comentados y las disposiciones establecidas en varios convenios internacionales y constituciones nacionales, han contribuido a que la 3ra. Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Córdoba en junio de 2018 (CRES 2018)², entre otras recomendaciones enfatizara que las políticas e instituciones de Educación Superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo.³ El reto es llevar esta y otras recomendaciones de la CRES 2018 -asociadas a ella- a la práctica.

¹ Para simplificar la exposición, llamo “convencionales” -de manera abarcadora e indiferenciada- a las universidades y otras IES que no han sido creadas por organizaciones o miembros representativos de pueblos indígenas o afrodescendientes o, al menos, en colaboración con ellos e incorporando sus propuestas educativas.

² Las CRES 2018 ha sido la tercera reunión cumbre de la Educación Superior de América Latina y el Caribe, las anteriores se realizaron en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008 y en La Habana, Cuba, en 1996. La CRES 2018 reunió a más de cinco mil representantes de IES, organismos gubernamentales con competencia en la materia y especialistas en la materia, de todos los países de la región. Estas conferencias emiten declaraciones y recomendaciones a las que se llega por consenso y que constituyen importantes orientaciones de políticas para todas las IES y gobiernos de la región.

³ Entre otras recomendaciones, la CRES 2018 destacó: a) “Hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y

La “Iniciativa para la erradicación del Racismo en Educación Superior” busca contribuir a llevar a la práctica las recomendaciones de la CRES 2018 orientadas a erradicar todas las formas de racismo y discriminación racial en la Educación Superior (visibles y no-visibles), especialmente aquellas que afectan a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.⁴ Con este propósito lleva adelante diversos tipos de acciones. Entre otras produce y difunde estudios y videos sobre el tema, organiza foros abiertos y coloquios, ofrece talleres y desarrolla campañas educativas y comunicacionales especialmente dirigidas a las universidades y otros tipos de IES, así como a otros actores relevantes en este campo, tales como agencias y organismos públicos con competencia en la materia, organizaciones estudiantiles y gremiales, periodistas y otros formadores de opinión. Así mismo, procura impulsar y acompañar no solo innovaciones y transformaciones en los planes de estudio, sino también en los modelos y prácticas institucionales, así como el establecimiento y fortalecimiento de cátedras abiertas y programas de inclusión de estudiantes, docentes y funcionarios o no docentes (según

pertinencia local”, b) “Establecer indicadores apropiados a las características de los propósitos formativos de las instituciones, incluyendo como valores la inclusión, la diversidad y la pertinencia”, c) “Las políticas y las IES deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo”; d) “El reto no es solo incluir [...] a miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformar a las IES para que sean social y culturalmente pertinentes; e) se debe asegurar la incorporación de sus “conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos”; f) “La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior”; g) Las IES deben “educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación”, h) “Todo esto debe ser garantizado por políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad apropiados, [...] deben utilizarse indicadores específicos”. Ver: <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>

⁴ De manera más específica, la “Iniciativa para la erradicación del Racismo en Educación Superior”, se propone: 1) Lograr avances efectivos en la adopción de políticas y programas de Educación Superior (ES) indicadores de evaluación de carreras e IES orientados por criterios de calidad con pertinencia local y valoración por la diversidad cultural. 2) Fortalecer y promover políticas y programas de inclusión en la ES que respondan a las necesidades y demandas de pueblos indígenas y afrodescendientes y de otros sectores o grupos sociales discriminados. 3) Lograr avances efectivos en el fortalecimiento y creación de carreras, cátedras, seminarios, cursos y otras oportunidades de formación que respondan a las necesidades y demandas de pueblos indígenas y afrodescendientes y de otros sectores o grupos sociales discriminados, con especial atención a sus frecuentes demandas de formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos y de técnicos y profesionales en salud intercultural y en desarrollo local con identidad (socio-ambientalmente sostenible).

denominaciones usuales en diversos países) pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes.

Lecturas complementarias sugeridas

Mato, Daniel (coord.), *Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. (2018). <http://www.cres2018.org/uploads/educacion-superior-diversidad.pdf>

Mato, Daniel, Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E* (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina) 7(7): 188-203. (2018) <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7064/10349>

Mato, Daniel, Diversidad cultural e interculturalidad en la III Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2018. *Integración y Conocimiento* (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba) 7(2):37-61. (2018). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/21945/22231>

Mato, Daniel, Educación Superior y Pueblos Indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova* (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – Cisen, Universidad Nacional de Salta) 6(2): 41-65. (2018). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/12717/45454575758552>

Mato, Daniel, Educação Superior e Povos Indígenas: Experiências, Estudos e Debates na América Latina e em outras Regiões do Mundo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas* (Centro de Estudos e Pesquisas sobre as Américas- CEPPAC, Universidade de Brasília) 12(3): 29-56. (2018). <http://periodicos.unb.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=http%3A%2F%2Fperiodicos.unb.br%2Findex.php%2Frepam%2Farticle%2Fdownload%2F20987%2F19320%2F>

i

Daniel Mato: Doctor en Ciencias Sociales. Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es Director Adjunto del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF) y Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de ese mismo Centro. Desde 2018 es el Director de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Ha sido el Coordinador del Eje Temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” de la 3ra Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). En 2014 promovió la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) que actualmente cuenta con la participación de más de sesenta universidades de diez países latinoamericanos. Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela. En 2007 estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en

Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), del cual desde entonces es Coordinador (ad honorem desde 2011). Desde 1986 desarrolla diversas experiencias de trabajo en colaboración con intelectuales y organizaciones e indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. dmato@untref.edu.ar - <http://www.untref.edu.ar/catedra-unesco-de-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina>



UNTREF
 UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 2 [08-04-2019]

**¿El racismo como problema, la interculturalidad como solución?
 El caso de la Universidad Veracruzana en México**

Gunther Dietz ⁱ y Laura Selene Mateos Cortés ⁱⁱ

Como todas las universidades creadas desde modelos europeos y occidentales de la ciencia, la Universidad Veracruzana (UV), una institución de educación superior pública estatal ubicada en Veracruz, en el sureste mexicano, acusa un sesgo monocultural en el sentido de que priman la cultura occidental y su noción de ciencia como la única válida para sus cánones de conocimientos, sus disciplinas académicas y sus respectivos planes de estudio.

Tanto en las ciencias e ingenierías como en las humanidades se parte de la idea de que los saberes son transmitidos, validados y aplicados desde la universidad hacia la sociedad, desde el saber teórico y abstracto generado en la "torre de marfil" hacia su aplicación práctica fuera de la misma. Hasta la fecha, los saberes y conocimientos que culturas no-académicas – culturas populares, indígenas, campesinas – han ido generando en milenarios procesos de saberes-haceres experienciales en la mayoría de las facultades

no son reconocidos por el conocimiento universitario. Las y los sabios comunitarios no pueden “impartir cátedra” en la universidad porque sus saberes y sus respectivas validaciones no son consideradas legítimas por la universidad monocultural.

Aparte de su carácter monocultural, la UV – nuevamente, no es la excepción, sino la regla en la educación superior mexicana - también es monolingüe en el sentido de que tiende a legitimar no la diversidad lingüística realmente existente en el estado de Veracruz, sino únicamente el castellano como lengua académica. Entre los casi ocho millones de habitantes de Veracruz, un 16.2% habla alguna de las trece lenguas nacionales presentes en el estado – las principales lenguas indígenas de Veracruz son Náhuatl, Tutunaku (Totonaco), Núntah+’yi (Popoluca), Diidzaj (Zapoteco), Ñahñü (Otomí), Teenek (Huasteco), Hamasipijni (Tepehua), and Tsa jujmí (Chinanteco). Aunque la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, vigente en México desde 2003, otorga a todos/as las/os estudiantes y académicas/os hablantes de lenguas nacionales diferentes al castellano el derecho de dirigirse a sus autoridades, colegas y/o administrativos/as en sus lenguas maternas tanto en la docencia como en la investigación, tanto en los procesos administrativos como en los exámenes finales, la UV incumple la legislación al no contratar suficiente personal cualificado para que todas/os puedan ejercer sus derechos lingüísticos.

El carácter eurocéntrico y occidentalizante que reviste la prácticamente totalidad de la educación pública tanto en el Norte global como en el Sur global es producto de un racismo invisible, oculto, como lo denomina Daniel Mato, que se origina en la expansión colonial europea y la consecuente imposición de instituciones de educación superior moldeadas a imagen y semejanza de Salamanca, Coimbra, Paris y Boloña. Sin embargo, este legado colonial y racista no cesa con la independencia de las nuevas naciones americanas; al contrario, desde que los estados-naciones poscoloniales crean sus propias instituciones en el siglo XIX, el modelo europeo – francés y alemán, sobre todo - de universidad, de canon académico, de legitimación de saberes y de formación de jóvenes

profesionistas e intelectuales nacionales – es exportado, copiado y mimetizado en la educación superior latinoamericana y mexicana.

¿Cómo se expresa este racismo, esta discriminación hacia los pueblos originarios de la región en el día a día de la Universidad Veracruzana? La gran mayoría de jóvenes indígenas ni siquiera logra matricularse en la institución, dado que se aplica un examen estandarizado en castellano (y con un breve apartado en inglés) que mide de forma cuantitativa y homogénea los conocimientos académicos que las egresadas y egresados de la educación media sepan reproducir en media mañana a través de un test de opciones múltiples, algo en lo cual los bachilleratos urbanos y clasemedieros preparan y entrenan a sus estudiantes con anterioridad. Es obvio que las y los jóvenes de origen rural, de extracción popular, hablantes de una lengua materna distinta al castellano y egresadas/os a menudo de “telebachilleratos” mal equipados, precarios y de baja calidad académica no pueden competir.

Aquellos/as escasos/as jóvenes indígenas que aun así logran ingresar a la UV – se estima que solamente un 3% de los más de 60,000 estudiantes de la UV se auto-identifican como indígenas – se encuentran con una institución que apenas cuenta con docentes hablantes de lenguas originarias, que excluye las lenguas, los saberes y las cosmovisiones de sus pueblos de origen del conocimiento académico y que solo excepcionalmente y en algunas pocas carreras acude a estas lenguas, saberes y cosmovisiones indígenas, pero no como medios de comunicación y transmisión académica, sino a lo sumo como objetos de estudio.

Ante tal peso de lo occidental, de lo monolingüe y monocultural, muchos/as jóvenes ni siquiera se atreven a mencionar que hablan otra lengua aparte del castellano, que son portadoras/es de otras cosmovisiones o que poseen y podrían aportar otros saberes agronómicos, nutricionales, medicinales, jurídicos, organizacionales y espirituales a las carreras que se encuentran estudiando. Al silenciar sus saberes, sus culturas y sus

lenguas para no seguir sufriendo del racismo y de la discriminación que ya han experimentado en los niveles anteriores de su proceso de escolarización castellanizante y eurocéntrica, las y los jóvenes indígenas acaban siendo percibidos por sus compañeras/os y sobre todo por sus docentes como “calladitos”, “dóciles” y algo pasivos. Este silencio, este silenciamiento acerca de la diversidad realmente existente en la universidad es una de las principales expresiones del racismo académico.

Sin embargo, en los últimos años desde la propia universidad, primero algunas/os estudiantes y docentes procedentes de o comprometidas/os con los pueblos y comunidades, posteriormente y a veces de forma lenta y “a regañadientes” la propia administración universitaria ha comenzado a percibir, tematizar y reaccionar ante el problema – no tanto explícitamente del racismo, pero sí de la invisibilización y/o sub-representación de las lenguas y culturas indígenas de Veracruz en “su” universidad pública. Dos han sido los proyectos que se han desplegado al interior de la UV al respecto. En primer lugar, y originalmente en el marco de la iniciativa *Pathways to Higher Education* (Senderos a la Educación Superior) de la Fundación Ford y en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se crea en 2002 una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI), que ofrecía tutorías específicas, acompañamiento académico y medidas compensatorias para estudiantes auto-identificados como indígenas en el campus urbano que la UV mantiene en Xalapa, la capital de Veracruz. Esta iniciativa fue pionera para la universidad, ya que por primera vez explicitó, visibilizó y acompañó a estudiantes indígenas en la UV, pero se trató de un programa escasamente institucionalizado, sin fondos propios de la universidad y limitado únicamente a uno de los cuatro campus urbanos regionalizados de la UV. Fue un proyecto que desapareció apenas terminó el apoyo financiero otorgado por la Fundación Ford.

La segunda iniciativa tuvo mayor éxito, ya que comprometía a largo plazo a la UV en su conjunto. En 2005, primero como proyecto-piloto, como una especie de programa experimental, pero desde 2007 como una dirección académica y a partir de 2013 ya

completamente institucionalizada al interior de la UV nace la Universidad Veracruzana Intercultural. Aprovechando la política pública federal de crear las así denominadas “universidades interculturales” como un esfuerzo de conjugar la ampliación de la cobertura de la educación superior hacia las regiones indígenas de México con la apertura de carreras universitarias pertinentes para estas regiones en términos lingüísticos, culturales y étnicos, en Veracruz un conjunto de actores procedentes de la UV, de la política educativa estatal y de organizaciones de profesionales indígenas de Veracruz decide no crear una universidad intercultural nueva, que acabaría dependiendo de las autoridades educativas federales y estatales. Como alternativa a este modelo seguido en otros estados del país, se decide abrir al interior de la UV - y aprovechando la autonomía universitaria hace muy poco obtenida por esta institución – la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), como parte integral de la universidad pre-existente. Desde entonces, y después de haber egresado más de 600 jóvenes en las cuatro principales regiones indígenas del estado, se ha ido consolidando como un programa que logra por lo menos enfrentar la histórica y estructural discriminación que sufren los pueblos originarios en relación al acceso a y a la pertinencia de la educación superior.

Hoy, la UVI es reconocida por ello dentro y fuera del país como un programa académico puntero en el esfuerzo de ofrecer una educación superior culturalmente pertinente y regionalmente arraigada. Desde sus inicios se optó por establecer sedes regionales de la UVI en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado, que – como legado colonial y poscolonial – son, a la vez, las regiones con mayor presencia indígena. Por ello, y tras realizar un diagnóstico regional que aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socio-económicos, se eligieron cuatro regiones y dentro de las mismas cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI en las regiones de la Huasteca, del Totonacapan, de las Grandes Montañas y de las Selvas.

Tras una primera fase experimental con dos licenciaturas, desde 2007 se imparte una Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que forma a los jóvenes de

cada una de las cuatro regiones en la gestión de proyectos e iniciativas locales. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de interdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto. Los estudiantes eligen no asignaturas clásicas, sino “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre); estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados “orientaciones”; no son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al/a la futuro/a gestor/a intercultural: Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Derechos y Salud. Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, desde el primer semestre el alumnado ya comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen.

Desde la creación de esta licenciatura de la UVI, se han ido abriendo otros programas académicos de licenciatura, posgrado y formación continua – en derecho intercultural, en salud intercultural así como en educación intercultural. Simultáneamente, la propia UV ha desarrollado una investigación etnográfica y colaborativa que desde 2007 ha ido estudiando y acompañando a docentes, estudiantes y egresadas/os de la UVI para analizar los novedosos procesos de gestión intercultural, de intercambios y diálogos de saberes que se comenzaban a dar tanto al interior del trabajo áulico en las sedes como en las prácticas de campo, el servicio social en la comunidad y las posteriores iniciativas laborales y comunitarias de los y las gestoras egresadas. Adicionalmente, la UVI ha generado a través de sus docentes-investigadoras/s una cultura de investigación vinculada

propia que le permite conjugar las funciones sustanciales de la docencia, la investigación y la vinculación de forma innovadora, colaborativa y regionalmente pertinente.

Al tratarse de un programa impartido no en los campus urbanos, sino en las propias regiones indígenas de Veracruz, para el caso de las cuatro sedes de la UVI la UV se ha visto obligada a des-centrarse, des-urbanizarse y ruralizarse en sus contenidos curriculares, en sus métodos de enseñanza y aprendizaje, en sus formas de definir los trabajos de campo, de titular a sus estudiantes y de vincularse de manera muy directa y permanente con las comunidades y sus respectivas autoridades locales, civiles, agrarias y religiosas. Esto ha implicado un gran desafío, en primer lugar, para los actores-clave de la UVI, docentes-investigadoras/es sumamente comprometidas/os que provienen de las mismas regiones o que emigran hacia éstas para incorporarse a la UVI. El perfil de las y los docentes de la UVI es muy variado; hay profesionistas académicas/os indígenas y no indígenas, colegas con larga experiencia en organizaciones no-gubernamentales y/o en el servicio público gubernamental municipal, estatal o federal y cada vez más egresadas/os de la propia UVI que tras culminar un posgrado se incorporan como docentes-investigadores/as, como mediadores/as pedagógicos o como gestores/as de vinculación a su propia universidad de origen.

La creación de la UVI también ha desafiado la percepción que la UV en su conjunto tenía de las regiones rurales e indígenas de su entorno; antes de la creación de la UVI, la universidad convencional y eurocéntrica percibía a estas regiones indígenas como zonas marginadas y subdesarrolladas y a lo sumo como objeto de proyectos de “extensión universitaria” de tipo asistencialista, pero nunca como portadoras de saberes. Con el éxito y el reconocimiento nacional e internacional que ha ido obteniendo la UVI, la UV - sus docentes, algunas de sus facultades y de forma muy decidida sus autoridades rectorales – comienza a “tomarse en serio” la experiencia UVI: se diseñan e imparten nuevas carreras y planes de estudio entre docentes de facultades y docentes de la UVI, se reforma el área de formación básica común de la UV mediante la introducción de experiencias educativas

relacionadas con la diversidad cultural y lingüística y la equidad de género (materias que tematizan el racismo, el sexismo y las diversas formas de discriminación existentes en la universidad), pero también se inicia un proceso de “normalización lingüística” que procura equiparar hasta ahora a tres lenguas nacionales - Náhuatl, Tutunaku y Nántah+’yi – al tratamiento que en la UV y en sus centros de idiomas reciben las lenguas extranjeras.

Evidentemente persiste el racismo en la UV, pero a lo largo de estos escasos catorce años, los principales actores universitarios han podido comenzar a percibir que el racismo oculto, subyacente, pero omnipresente que la universidad ejerce histórica y estructuralmente contra los pueblos originarios, sus jóvenes, sus lenguas, sus saberes y sus cosmovisiones, no solamente discrimina a estas/os jóvenes en sus aspiraciones vivenciales y profesionales, sino que igualmente daña y empobrece profundamente a toda la comunidad universitaria, al auto-mutilarse, al privarse de saberes, lenguas y experiencias milenarias que la sociedad veracruzana, mexicana y latinoamericana requiere urgentemente para generar inter-aprendizajes localmente arraigados y nuevos diálogos de saberes, para recuperar la convivencia pacífica y para enfrentar conjuntamente los grandes desafíos ambientales, sociales y civilizatorios del siglo XXI.

Lecturas complementarias sugeridas:

Cuerpo Académico Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana (2018) Educación intercultural y Estudios interculturales. *El Jarocho Cuántico* 07/01/2018, cfr. http://www.jornadaveracruz.com.mx/extras/20181/180106_674.pdf

Dirección de la UVI (2015) Criterios para la Investigación Vinculada para la Gestión Intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana, Dirección de la UVI, cfr. <https://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/>

Mateos Cortés, Laura Selene, Gunther Dietz y Guadalupe Mendoza Zuany (2016) ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XXI (70): 809-835, cfr. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/90>

Mendoza Zuany, Guadalupe, Irlanda Villegas, Miguel Figueroa-Saavedra, Gunther Dietz y Laura Selene Mateos-Cortés (2017) La interculturalización de la Universidad Veracruzana: contribuciones desde un cuerpo académico. *Decisio* 47: 25-31, cfr.

http://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio47_articulo4.pdf

Moreno Uribe, Verónica y Gunther Dietz (2019) Pedagogías constructoras de paces en clave decolonial: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* 52: 1-16, cfr.

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/902/1059>

i **Gunther Dietz** se formó como antropólogo en las Universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania), doctor en antropología por la Universidad de Hamburgo, actualmente trabaja como Profesor-Investigador Titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, enfocándose en el multiculturalismo, la interculturalidad, la diversidad cultural y la educación intercultural; ha trabajado en investigaciones colaborativas con organizaciones de pueblos originarios de México y con comunidades migrantes y organizaciones no-gubernamentales en España y Alemania. Últimos libros publicados: *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica* (México, D.F., 2012), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (co-editor, México, D.F., 2013), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México* (co-editor, Barcelona, 2014), *El poder de la memoria* (co-editor, Xalapa, 2016), *La gestión de la educación superior intercultural* (co-editor, Chilpancingo, 2017), *La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales* (co-editor, Quito, Ecuador, 2017), *¿Hacia una Nación Purhépecha? Génesis de un movimiento indígena en Michoacán* (México, 2017). Web: <http://www.uv.mx/personal/gdietz/>; email: guntherdietz@gmail.com

ii **Laura Selene Mateos Cortés** se formó como filósofa y antropóloga en las Universidades Veracruzana (México) y de Granada (España), doctora en antropología social por la Universidad de Granada; actualmente trabaja como Profesora-Investigadora titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y colabora con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) así como con asociaciones e iniciativas de egresadas y egresados indígenas, afrodescendientes y mestizos de la UVI. Realiza investigaciones colaborativas sobre educación intercultural y particularmente sobre educación superior intercultural; últimos libros publicados: *Los Estudios Interculturales en Veracruz* (Editorial de la Universidad Veracruzana, 2009), *La migración transnacional del discurso intercultural* (Abya Yala, 2011) y *Interculturalidad y educación intercultural en México* (SEP, 2013), *Universidades interculturales en México: balance crítico e la primera década* (co-coordinadora, monográfico de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, 2016), *Innovación docente en la educación superior intercultural* (co-editora, no. especial de la revista Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, León, 2017). Web: <http://www.uv.mx/personal/lmateos/>; email: lauramat@gmail.com



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 3 [25 -04-2019]

Racismo y justicia curricular en la universidad

Elizabeth Castillo Guzmánⁱ

Andrea es una joven afrocolombiana que estudia en una universidad al sur de Colombia. Su familia salió desplazada a comienzos del año 2004 a causa del conflicto armado. Su padre murió en medio del fuego cruzado en uno de los ríos de la costa pacífica del departamento de Nariño. Han pasado quince años desde el día en que Andrea, su mamá, una tía y dos hermanas llegaron a dormir en un albergue en el centro de Popayán, una ciudad en la región andina a 16 horas de distancia de su territorio de origen. Ella es la primera mujer de su familia extensa, materna y paterna, en llegar a la Universidad, así que es una especie de símbolo para las varias generaciones de agricultores, pescadores, campesinos, aserradores de selva y comerciantes de madera que no pudieron ingresar a la escuela, pero aspiran a que sus hijos si lo hagan.

Andrea cursa actualmente quinto semestre de licenciatura y aspira a ser docente de lengua castellana. A pesar de su entusiasmo por el estudio, pasa muchas dificultades para solventarse el transporte y los gastos en fotocopias y trabajos escritos. Además, me cuenta que ha sufrido todo tipo de actos de racismo en la universidad. Recuerda que los primeros semestres fueron muy duros y que más de una vez sintió ganas de no regresar a la facultad. “Yo no sabía que ser así, una mujer negra, fuera tan terrible en estas

ciudades”, dice cuando recuerda los apodos y chistes que profesores y compañeros de clase hacían sobre su persona y su apariencia, especialmente sobre su cabello ensortijado. “Una vez una profesora me dijo que para conseguir trabajo como docente tenía que arreglarme ese pelo malo, si quería parecer una persona estudiada”

Ella es una estudiante solitaria que se prepara para ser maestra con la idea de enseñarle a las niñas y niños, que la gente como ella tiene la misma dignidad que todas las demás personas. Este año iniciará su práctica pedagógica en una escuela y siente mucho temor que la rechacen por su fenotipo y el color de su piel. Alguna vez alguien le dijo que en estas ciudades donde la gente como ella son minoría, lo mejor es tratar de parecerse y vestirse como los demás para que de ese modo no se le noté tanto lo negra. En la universidad no tiene amigas y tampoco participa de la vida social o asiste a fiestas.

La historia de Andrea ilustra algunos rasgos del racismo que vivimos en el sistema universitario colombiano, a pesar que la Constitución de 1991 nos reconoce como nación multicultural y que hemos ratificado los tratados sobre la eliminación de todas las formas de racismo y discriminación. Somos una sociedad atravesada por los prejuicios y la racialización de las personas, donde el mestizaje funciona como una categoría de superioridad socioeconómica que reproduce la herencia colonial que clasificó a las personas por raza y cultura.

La población afrocolombiana es la segunda del continente, 5,300,208 habitantes, lo que representa el 10% de la población nacional. Después de Brasil somos el país con la mayor herencia africana en América Latina. Así mismo, el 3% de nuestra población está conformada por indígenas de 102 pueblos originarios, con 67 lenguas nativas en uso. Todo este magnífico patrimonio, consagrado y reconocido en la constitución de 1991 y en documentos de política pública no es suficiente para erradicar la discriminación. En tal sentido, la educación y los medios de comunicación tienen una importante responsabilidad en promulgar estos principios de igualdad en la diferencia. Colombia

cuenta desde el año 2011 con una ley que penaliza los actos racistas y/o de discriminación por condición racial. Su aplicación ha hecho de dominio público algunos casos que comprometen actuaciones de docentes y directivos de universidades públicas y privadas, a quienes se les ha demostrado plenamente su actuación prejuiciosa a la hora de tramitar una solicitud de un estudiante o de atender una queja o de evaluar su trabajo. En el plano de las relaciones de pares sabemos, por ejemplo, que cotidianamente se insulta a otros cuando se les dice “mucho indio” o “mucho india”. Aceptar el racismo histórico que nos marca como nación es el primer acto reflexivo que debemos hacer en las universidades, pues no estamos por fuera del contexto que produce y reproduce este fenómeno.

La presencia de indígenas y afrodescendientes en las aulas de las universidades convencionales colombianas no es un hecho reciente, tampoco su aporte en el debate intelectual colombiano. Desde los años cincuenta en nuestro país hemos contado con una importante tradición de escritores, pensadoras e intelectuales provenientes de las dos raíces que marcan nuestra historia cultural, la de los pueblos originarios y los pueblos afrocolombianos. Sin embargo, por culpa del racismo en el sistema educativo, estos conocimientos no circulan en los planes de estudio, ni en los currículos.

Existe un dato muy interesante al respecto, en los años setenta del siglo pasado, un líder llamado Amir Smith Córdoba inicio la tarea de indagar sobre la enseñanza de la literatura de autores negros en las universidades colombianas de la época. Concretamente preguntaba a docentes y estudiantes si la obra de Candelario Obeso (1849), el primer poeta negro moderno de Colombia, hacía parte de los temas o antologías de formación. Los resultados de su estudio fueron lapidarios. La obra del autor de “Cantos Populares de mi Tierra” estaba totalmente oculta para las futuras generaciones de escritores y maestros de literatura colombiana. Se había decidido unánimemente excluir de los planes de estudio de la historia de la poesía nacional, su majestuosa obra. Así crecimos sin saber de él y tampoco de muchos otros como Jorge

Artel o Manuel Zapata Olivella. Han pasado más de cuarenta años desde cuando Córdoba iniciaba este ejercicio en las universidades y aún sucede, como en el programa que estudia Andrea, que estos conocimientos no logran el estatuto suficiente para ser parte del currículo oficial. Por esta razón la universidad tiene una obligación esencial en lograr que sus políticas de conocimiento dignifiquen las contribuciones de las poblaciones afrodescendientes en el ámbito de las letras, la cultura y conocimiento social. Eso sería un acto de justicia curricular con el cual se abre la puerta para un conocimiento situado y crítico de nuestra propia historia, y se promueve y una educación universitaria sin racismo.

La noción de “educación superior inclusiva” promovida desde hace varios años por el Ministerio de Educación Nacional, concentra los esfuerzos legales y financieros en acceso, permanencia y pertinencia de los grupos poblacionales al sistema, pero deja de lado el debate sobre el tipo de formación que se imparte en las universidades convencionales. Y esto sucede porque los compromisos globales con la calidad educativa, entendida como estandarización, impiden hablar de una relación igualitaria entre equidad y competencias. Como lo han señalado quienes estudian estos temas en Colombia, las presiones de la internacionalización y la medición mundial, como meta impuesta a la educación superior latinoamericana, convierten los asuntos “interculturales” en un tema *utópico*. Si bien se han realizado ingentes esfuerzos a nivel continental para apalancar este debate en el terreno de la educación superior, el asunto no logra trascendencia suficiente a no ser por las demandas y reclamaciones que constantemente indígenas y afrodescendientes plantean sobre el derecho a programas de educación superior más acordes con sus realidades y necesidades. Muchos de ellas y ellos se quejan de la imposibilidad de lograr que en los programas universitarios se articulen los conocimientos producidos en sus culturas o al menos se les permita investigar sobre su realidad.

La historia de las naciones latinoamericanas tiene profundas raíces de herencia colonial, por eso tenemos sociedades jerarquizadas racialmente que producen

identidades inferiorizadas asociadas a ciertos oficios y modos de vida marginales. La universidad en América Latina y en Colombia son depositarias de esta visión racista de la realidad. En sus prácticas y saberes pedagógicos, así como en los conocimientos que imparten diariamente, reproducen con criterios del rigor científico-técnico esta idea racializada del mundo, al tiempo que excluyen de sus fronteras otras formas de saber popular, que consideran solo sirven para los contextos locales y periféricos. Así las cosas, las y los jóvenes como Andrea ingresan anualmente a una máquina que acentúa la experiencia de racialización y exige en sus formas de gobierno del conocimiento, la transformación de ese sujeto en uno más universal, más universitario. La universidad colombiana y sus políticas de conocimiento poco se han transformado a pesar del reconocimiento de la diversidad como hecho constitutivo de la sociedad colombiana.

Aunque las discusiones sobre interculturalidad insisten en señalar el viejo complejo problema de continente colonizado, se ha forjado el estatus según el cual los sujetos productores de saber pertenecen al mundo universitario y es con base en estas jerarquías que las universidades detentan el monopolio legítimo del conocimiento. Bajo estas reglas, la admisión de los indígenas y los afrocolombianos opera con la idea de “nos reservamos el derecho de admisión para aquellos que si logren adaptarse a nuestro sistema de conocimiento”. De no ser por el papel reivindicatorio de las organizaciones estudiantiles de corte étnico, como los palenques y cabildos indígenas, sería mucho más poderoso el efecto de blanqueamiento que los currículos oficiales logran en quienes portan la alteridad indígena o afro. Tal como lo señala Jurgo Torres en su debate sobre ideología y currículo en sociedades neoliberales, no se trata simplemente de ofrecer cursos complementarios a la manera de un plan de estudios para turistas. Se trata de lograr de manera auténtica la justicia del currículo para países como Colombia, donde las y los profesionales egresados de las IES se las verán con poblaciones diversas desde el punto de vista étnico-racial.

Actos de justicia curricular en la universidad

En 1977 durante el Primer Congreso de las Culturas Negras de las Américas celebrado en Cali, Manuel Zapata Olivella proclamó la urgencia de incluir los estudios de las culturas afroamericanas en nuestros sistemas educativos. A finales de los años noventa del siglo XX, Colombia estableció una normatividad, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), para iniciar la enseñanza de estos conocimientos en el sistema escolar, hecho que excluyó a la educación superior. Este acontecimiento refleja la paradoja multicultural de un país como el nuestro. De una parte, los estudios afrocolombianos florecen especialmente como un saber experto que se cultiva en las principales universidades y centros investigación del país. De otra parte, en ese sistema universitario no se incluyen los estudios afrocolombianos como parte importante del currículo que se imparte a todo el estudiantado. Se suma a esta paradoja el hecho que el al menos dos de cada cien estudiantes se forma en las universidades colombianas para ser docente en las escuelas, asunto que le enfrenta en el futuro próximo a la tarea de enseñar los estudios afrocolombianos, que sus universidades investigan, pero que no enseñan en las aulas.

El revés del multiculturalismo se sitúa casi siempre en el tema de la justicia. Reconocimiento jurídico sin redistribución de recursos. Acceso a las universidades sin equidad curricular. Flexibilidad en el acceso sin interculturalidad en los sistemas de enseñanza y evaluación. En el marco de estas disyuntivas, estudiantes como Andrea siguen transitando por el sistema universitario, invisibles a los ojos de las políticas de medición y aseguramiento de la calidad.

Hace unos años inspirados en historias como la de Andrea decidimos impulsar un acto de justicia curricular en la Universidad del Cauca. Se trata de curso Cátedra Afrocolombiana que se imparte semestralmente a cuarenta estudiantes de todas las carreras en el contexto de su programa de formación socio-humanística, de obligatorio cumplimiento para la graduación. Entre 2014 y 2019 más de trescientos jóvenes han transitado por este espacio en el cual revisamos los poemas de Candelario Obeso y los

pensamientos de Zapata Olivella, para recordar que la nación está hecha con la inteligencia y la sangre africana. Humanizar la universidad pasa por erradicar su racismo y la CEA es una forma concreta de contribuir a esa labor que nos encomendaron desde el siglo pasado.

Lecturas complementarias sugeridas

CASTILLO, Elizabeth y CAICEDO, Jose A. 2016, "Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana"

<http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/2266-inclusion-equidad-y-mercado-objetivos-de-la-educacion-superior-nomadas-44/3-interculturalidad-meritocracia-equidad-y-exclusion/865-interculturalidad-y-justicia-cognitiva-en-la-universidad-colombiana>

CORTE CONSTITUCIONAL, Sentencia T 691/12 Caso en que universidad desconoció derecho a la igualdad, a no ser discriminado y al debido proceso al no adelantar trámite de una solicitud presentada por estudiante

<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-691-12.htm>

EL NUEVO Siglo 2012, Carlos Jacanamijoy: *historia indígena*, Entrevista publicada.

<http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/9-2013-carlos-jacanamiyoy-historia-ind%C3%ADgena.html>

QUINTERO, Oscar, 2013, El racismo cotidiano de la Universidad Colombiana

<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n77/n77a04.pdf>

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, Observatorio de Racismo "si hay racismo, pero a mí no me ha tocado"

<https://www.vanderbilt.edu/lapop/colombia/120111.Colombia-Revistacolor.pdf>

ⁱ **Elizabeth Castillo Guzmán** Profesora titular del departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Colombia. Investigadora del Centro de Memorias Étnicas en los temas de educación, etnicidad, interculturalidad y racismo. Labora desde el año 2001 en el Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca en la formación de docentes indígenas y afrocolombianos. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magistra en psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Actualmente, concluye estudios doctorales en la UNED de España. Autora de publicaciones académicas y de opinión en el tema de educación, racismo e interculturalidad. elcastil@unicauca.edu.co / <http://elcastil99.blogspot.com/>



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 4 [26 -04-2019]

**A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o
enfrentamento ao racismo**

Wagner Roberto do Amaral¹

O racismo é um fenômeno histórico e estrutural que se manifesta no cotidiano das relações sociais e em todas as instituições. Como reflexo da sociedade em que vivemos, o racismo também se manifesta nas instituições de educação superior (IES), ainda que, contraditoriamente, estas sejam ou deveriam ser espaços de formação cultural e de produção de conhecimentos críticos acerca da vida social. Ao contrário, a universidade se constituiu, hegemônica e historicamente, num espaço elitista, branco, patriarcal, voltado aos interesses e demandas do mercado em detrimento das necessidades vivenciadas por diferentes segmentos sociais economicamente mais vulnerabilizados. Contudo, é justamente nesse espaço (como em outros) que encontramos contradições, lutas e resistências!

Nas últimas décadas, em distintos países latino-americanos e em diferentes contextos, constatamos o progressivo ingresso de jovens indígenas e afrodescendentes em IES públicas, privadas e confessionais por meio de processos de expansão do acesso à educação superior, associados ou não ao alcance de metas nacionais e internacionais de democratização nesta área. Tal ingresso progressivo vem ocorrendo por distintos mecanismos e experiências, seja por meio de ações afirmativas – através de cotas raciais e

sociais e/ou por vagas específicas para essas populações em cursos de graduação e de pós-graduação, seja através da criação de universidades interculturais com diferentes formatos, origens e, principalmente, com a participação, senão, com a coordenação de organizações e movimentos sociais indígenas.

Cabe afirmar que tais iniciativas e experiências, bem como a garantia do ingresso e de políticas de permanência para jovens indígenas e afrodescendentes nas universidades públicas tem sido resultado de muitas lutas e reivindicações de diferentes movimentos sociais, bem como desses jovens e de suas famílias e comunidades. Desta forma, podemos refletir que sua presença carrega e evidencia as marcas de uma dimensão coletiva, de lutas históricas e coletivas, ainda que o ingresso seja individual e, por vezes, assinalado e ritualizado por processos meritocráticos mais de inclusão perversa, de inclusão excludente, do que de efetiva inclusão.

A presença progressiva de jovens indígenas e afrodescendentes no espaço acadêmico provoca interrogações e indagações na universidade! Sua presença altera os protótipos construídos historicamente pelos livros didáticos escolares ou pela mídia que sempre os associaram ao desaparecimento étnico, ao assimilacionismo, embranquecimento ou à mestiçagem, à violência urbana, à marginalidade, à preguiça e aos demais estereótipos que caracterizaram as populações afrodescendentes e indígenas. A presença desses sujeitos expõem sua histórica ausência em cursos de graduação e de pós-graduação até então prestigiados pela concorrência (seja pelo ingresso e/ou pela permanência) de pessoas brancas e de classe média, quando não, majoritariamente masculina.

Desta forma, tal presença pode acirrar no espaço acadêmico manifestações intencionais de invisibilidades, de preconceitos e de discriminações por sua cor da pele ou por sua pertença étnica e/ou pelos seus territórios de origem e de moradia (sejam as terras indígenas, quilombolas ou as periferias urbanas). Muitas são as situações de racismo e de discriminação étnico-racial, sejam elas visíveis ou não visíveis, nas salas de aula, nos ambientes acadêmicos de convivência, nas propostas político-pedagógicas ou curriculares ou pela própria estrutura administrativo-institucional.

Constatamos diversas manifestações de discriminação e de preconceito contra a presença de estudantes indígenas e afrodescendentes (sendo estes pertencentes ao meio urbano ou ao meio rural, incluso as populações quilombolas), fundamentalmente por ser recente nas IES o ingresso destes segmentos sociais no ambiente acadêmico por meio de políticas públicas. Ao mesmo tempo, tais presenças podem se apresentar, se constituir e serem protagonizadas em diferentes dimensões coletivas no espaço acadêmico.

Uma primeira dimensão refere-se à própria compreensão sobre o que é ser “acadêmico indígena” e “acadêmico afrodescendente” (principalmente para aqueles ingressantes por meio de cotas raciais ou por vagas específicas). Tal compreensão está associada às estratégias de permanência criadas pelos próprios estudantes conectadas com o apoio de suas famílias e de suas comunidades e grupos de pertença, bem como nas relações entre professores e demais discentes não indígenas e não afrodescendentes. Por exemplo, para os indígenas, essa dimensão explicita a existência de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário que pode afirmar esse sujeito no novo espaço por ele ocupado: em ser indígena (ou seja, Kaingang, Guarani, Xavante, Náhuatl, Mapuche, dentre outros) e ser acadêmico, simultaneamente! Para os afrodescendentes, essa dimensão pode afirmá-lo: em ser afrodescendente (ou seja, sua ancestralidade, sua história, sua estética, as estatísticas que revelam os níveis de desigualdade social e econômica, dentre outros aspectos) e ser acadêmico, simultaneamente!

Essa dialética relação exige que passem a compreender as exigências apresentadas pelas IES e, ao mesmo tempo, as questione dada a existência de outras lógicas, outras temporalidades, outras demandas, outras narrativas trazidas por esses sujeitos em sua íntima relação com suas famílias, sua ancestralidade, suas comunidades de origem e de pertença e com seu grupo étnico. Exige ainda que no caso dos estudantes indígenas, estes aprendam a lidar com protocolos e demandas próprias de suas comunidades e do seu grupo étnico, tendo em vista as influências sociais, econômicas e culturais aprendidas no espaço da “univer-cidade” e de sua capacidade em andarilhar por suas fronteiras.

Nesta dimensão, o apoio afetivo, social e, por vezes, econômico de suas famílias, grupos e suas comunidades, torna-se fundamental para que possam enfrentar os desafios

de permanência no espaço urbano (comumente na periferia das cidades), de deslocamentos, de alimentação, na aquisição de materiais e no ânimo em continuar estudando.

Dentre as estratégias de permanência por eles criadas, destacam-se ainda as redes de apoio e de solidariedade construídas com colegas de curso e na IES, com professores e outros grupos sociais, por vezes assemelhados à sua origem, cor da pele, religião, aspectos econômicos, dentre outros. A capacidade afirmativa de se reconhecer e ser reconhecido sem medo e insegurança é fundamental no espaço acadêmico, demandando a construção de redes afetivas, sociais, políticas e culturais de apoio e de interculturalidades. Tais redes podem garantir o enfrentamento cotidiano do racismo e dos preconceitos por eles sentidos e os fortalecer na sua condição enquanto acadêmicos. Possibilitam, principalmente, fortalece-los para dar respostas acadêmicas cotidianas por meio dos trabalhos, provas, seminários, mais no sentido de se apresentarem de forma afirmativa na intenção de superarem seus medos próprios de compreensão e de interpretação, do que pela mera adequação e adaptação aos rituais e rotinas escolares.

Uma segunda dimensão associa-se à organização política de coletivos de estudantis indígenas e afrodescendentes nas IES, seja em nível local, regional, nacional e latino-americano. As indagações e questionamentos por esses sujeitos passam a ecoar com mais força por meio da criação de diferentes coletivos estudantis indígenas e de afrodescendentes (não necessariamente articulados entre estes dois segmentos, por vezes, na mesma IES). Passam a protagonizar suas trajetórias e a se formar também nesses espaços enquanto sujeitos políticos, sendo novos pesquisadores, intelectuais e profissionais. Destacamos a experiência dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEIs) realizados desde o ano de 2013 no Brasil, sendo um espaço de articulação de acadêmicos, profissionais, intelectuais, pesquisadores e lideranças indígenas, construindo uma agenda de lutas associada às lutas indígenas em âmbito nacional. Ressaltamos ainda a iniciativa de constituição da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e da realização das edições do Congresso Brasileiro das/os Pesquisadoras/es Negras/os, tornando-se uma referência para estudantes e profissionais afrodescendentes no Brasil e em toda a América Latina.

Exemplificamos ainda uma estratégia de enfrentamento ao preconceito ocorrida em uma universidade pública no Brasil, no mês de agosto de 2015, provocada por um estudante do curso de Medicina ao postar na sua página de *facebook* um texto ironizando a presença de estudantes indígenas na instituição. Ao se mencionar o concurso vestibular específico dos povos indígenas organizado por aquela IES, ironizava ao se referir às comunidades indígenas: *“Inscrevam seus alunos! Pode ser que com alguma sorte e com algum empurrãozinho dos professores eles terminem a graduação. Posteriormente, se eles não abandonarem ou jubilem, terão um diploma para mostrar para o pajé! Vai ser muito orgulho!”*. De pronto, uma estudante indígena do curso de Medicina dessa mesma instituição apresentou o texto ao coletivo dos estudantes indígenas que encaminhou a denúncia para os setores responsáveis pelo acompanhamento de acadêmicos indígenas na IES, sendo iniciado oficialmente um procedimento acadêmico que culminou na retratação pública do referido estudante junto a todos os estudantes indígenas da instituição e com a presença de lideranças indígenas e da coordenação do curso. Nesta ocasião, com o ambiente do auditório lotado de presentes, os estudantes indígenas protagonizaram uma aula acerca da história, da ética e do respeito necessários para o desafio de interculturalizar a universidade, eles próprios transmitindo ao vivo a sessão por meio do *facebook*. Certamente, essa tarefa os fortaleceu ainda mais enquanto um coletivo local de estudantes indígenas para enfrentamento de outras manifestações dessa natureza.

Uma terceira dimensão de enfrentamento ao racismo e aos preconceitos refere-se à capacidade que as IES possuem de organizar estratégias institucionais que visibilizem afirmativamente a presença indígena e afrodescendente no ambiente acadêmico tais como: implantação de políticas de cotas raciais e étnicas, a organização de eventos (com temáticas e/ou eixos de comunicação de trabalhos científicos), cátedras, incentivos a projetos de pesquisa, ensino e extensão, criação de canais para recepção de denúncias, campanhas, auxílios permanentes, dentre outros. Importante que tais ações sejam institucionalmente pactuadas, planejadas, desenvolvidas e avaliadas contando com a participação dos estudantes indígenas e afrodescendentes, bem como com a audiência permanente de representantes de organizações e movimentos sociais afetos a estas temáticas.

A quarta dimensão está associada às possibilidades de conexão, diálogo e proposições entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos tradicionais podendo vir a provocar indagações nas estruturas curriculares nos cursos de graduação e de pós-graduação. Trata-se de um desafio que se apresenta de forma inédita para as organizações e movimentos sociais indígenas e de afrodescendentes – fundamentalmente para as populações quilombolas – ao ocuparem progressivamente os espaços acadêmicos, podendo provocar indagações no modo de produzir e socializar conhecimentos. Isto é possível quando se constitui uma agenda institucional de reflexões acerca do currículo e do papel das IES na produção do conhecimento, garantindo-se visibilidade a outros saberes e a outras formas de conhecer e compreender o mundo, fundamentalmente, por meio do debate e da audiência aos sábios indígenas, xamãs, babalorixás, yalorixás, benzedeiros, dentre outros atores que guardam narrativas e memórias significativas para esses grupos. Trata-se de colocar em evidência as narrativas de segmentos sociais que não foram social e culturalmente reconhecidas e lembradas afirmativamente nas reflexões curriculares, permanecendo invisibilizadas ou abordadas de forma pejorativa, desqualificada e subalternizada.

Desta forma, a presença indígena e afrodescendente pode provocar processos de reconhecimento, visibilidades e de afirmação das realidades por eles vivenciadas e das histórias de opressão e de luta que marcaram suas ancestralidades.

Portanto, trata-se de afirmar sempre que os povos indígenas e as populações afrodescendentes (urbanas, rurais e quilombolas) estão e estarão na universidade e que sua presença afirmativa pode contribuir para a superação do racismo e de todas as formas de preconceito!

Leituras complementares sugeridas:

AMARAL, Wagner R. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Wagner%20Roberto%20do%20Amaral.pdf

AMARAL, Wagner R.; FRAGA, Leticia; RODRIGUES, Isabel C.; (org). *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.
http://flacso.org.br/files/2016/09/Universidade-para-Indigenas-GEA-Estudos_8-web.pdf

FLACSO. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. *Cadernos do GEA*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

http://flacso.org.br/?page_id=7970&publication-type=115

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/ Museu Nacional, 2006.

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf

MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos.

<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/5-1.pdf>

ⁱ **Wagner Roberto do Amaral:** Professor associado do Departamento de Serviço Social e docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, Londrina-Paraná, Brasil. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas Educacionais no Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação superior indígena, diversidade cultural, políticas sociais e direitos sociais. Atualmente é membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) da UEL e da CUIA do Paraná. Coordena projetos de pesquisa voltados às trajetórias de acadêmicos e profissionais indígenas egressos das universidades estaduais do Paraná/Brasil e projetos de extensão voltados à formação de gestores e professores das escolas indígenas. Coordena o curso Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas da UEL. Docente colaborador no Programa Iniciativa para Erradicação do Racismo na Educação Superior, coordenado pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) - Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. E-mail: wramaral2011@hotmail.com



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 5 [26 -03-2019]

**La identificación de las diversas formas del racismo en la educación superior
como preámbulo para su erradicación**

Sergio Enrique Hernández Loezaⁱ

La Educación Superior sigue siendo vista primordialmente como medio de movilidad social, donde la ecuación implica que, a mayor grado de estudios, mejores posibilidades de ingreso. Es común escuchar frases como: “estudia para que seas alguien en la vida”, como si el “ser alguien” comenzara con la escolarización, y todo lo que está fuera de ella no existiera. Cuando hacemos uso de palabras como “cultura” y “educación” el imaginario que tenemos es el de un tipo específico de cultura: la “alta cultura” de origen europeo, y un tipo particular de educación: el que se obtiene en la escuela. Así, otras formas culturales y educativas son negadas y/o invisibilizadas.

En ese contexto, en América Latina existen grupos de población que se han visto marginados del acceso a educación debido a motivos socioeconómicos, pero también socioculturales. Me refiero específicamente a los pueblos indígenas y afrodescendientes, quienes a partir de los procesos de colonización fueron catalogados como freno al desarrollo y para quienes se pensaron políticas públicas de blanqueamiento para incorporarlos a las sociedades nacionales. En el presente escrito me centraré en el caso de

los pueblos indígenas, para quienes el indigenismo fue la política de Estado preferida, institucionalizada en el continente a partir del “Primer Congreso Indigenista Interamericano”, realizado en Pátzcuaro, México, del 14 al 24 de abril de 1940. Fue así que la educación sirvió como mecanismo de asimilación, ampliándose la cobertura y las posibilidades de acceso a educación básica, pero con fines de eliminación de la diferencia. De esta manera, el acceso a educación ha ido acompañado de un proceso de transformación de los sujetos para adecuarse al modelo que es reconocido como el adecuado y anhelado, produciendo el efecto de negar lo propio, al ser catalogado por las instituciones educativas como distinto e indeseable.

Hacia la década de 1970 organizaciones indígenas de América Latina y otras latitudes comenzaron una crítica a la impronta aculturadora de las instituciones educativas, generándose propuestas educativas que buscaban fortalecer lo propio antes que facilitar la incorporación a la sociedad nacional. Asimismo, surgieron las primeras generaciones de intelectuales indígenas que demandaron el acceso a Educación Superior (ES). La respuesta a esta última demanda se ha dado en dos grandes vías: por un lado, programas de inclusión de estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales, y, por otro lado, creación de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES).

Este camino andado pareciera apuntar a la generación de formas más incluyentes y democráticas de IES. No obstante, si bien se ha logrado aumentar la cobertura de ES entre población indígena, siguen persistiendo relaciones de desigualdad marcadas por la discriminación y el racismo dentro de las IES, por lo que resulta primordial hacerlas visibles para pensar en formas de erradicarlas. A continuación, tomo algunos ejemplos de los contextos ecuatoriano y mexicano para abordar este desafío.

Pensando desde el contexto ecuatoriano

El indigenismo ecuatoriano, a diferencia del ocurrido en otros países latinoamericanos, no fue liderado por el Estado, sino que este lo dejó en manos privadas. Si bien en la década de 1940 se creó el Instituto Indigenista Ecuatoriano, en la práctica fueron las iglesias y organizaciones no gubernamentales quienes implementaron el indigenismo. Esta situación permitió que las organizaciones indígenas de la Amazonía y la Sierra tuvieran cierta autonomía del Estado y se generará un importante movimiento indígena que logró que en la década de 1980 se creará la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), como parte de los esfuerzos por construir una educación que respondiera a las necesidades de los pueblos indígenas. No obstante, la importancia de este tipo de esfuerzos, al conversar con líderes comunitarios que vivieron esa época, varios de ellos concuerdan en que el principal error que se cometió fue el pensar en replicar la institucionalidad ya existente, pues la DINEIB se llenó de una burocracia interesada en ganar un sueldo y reproducir los tratos racistas y discriminatorios que habían recibido en el pasado, sólo que ahora los ejercía un burócrata de poncho.

Pero, además, hay otras dificultades referentes específicamente a la ES. Así, en una conversación con José María Vacacela, fundador de la Escuela Comunitaria Inka Samana de Saraguro, recuerda que, en su juventud, al intentar ingresar a la carrera de arquitectura, se enfrentó con un problema: “en Quito quise entrar a la universidad y me dicen que no: “porque tu título del colegio es técnico agropecuario. Puedes seguir una ingeniería u otras cosas, menos arquitectura, porque para entrar en arquitectura tú tienes que tener el título de físico-matemático”. Ahí nuevamente me volteó en contra la educación. ¡Qué bárbaro!, por haberme educado en un pueblo en el único colegio que existe, entonces uno no puede elegir en la ciudad qué es lo que quiere hacer”.

Por su parte, Francisco Quizhpe, docente kichwa saraguro, recuerda otro tipo de dificultades que enfrentó al realizar su educación universitaria en la Ciudad de Cuenca. Por un lado, están los procesos discriminatorios vividos fuera de la universidad: “Yo en la ciudad he soportado humillaciones de profesores, de la gente... del sistema. Cuando estudié la universidad en Cuenca, buscaba trabajo. Me veían de pantalón corto [los saraguros usan pantalones que cubren solo un poco más debajo de las rodillas], de sombrerito y “no, para usted no hay trabajo”, pero, digo “aquí está el anuncio en el periódico”; “no -dice-, no, recién avanzamos, recién llenamos la vacante””.

Pero además de los procesos de racismo y discriminación vividos en la vida cotidiana, como estudiante universitario Francisco tuvo que enfrentar los propios de la vida académica, recordando particularmente uno vivido con un docente: “Una vez en la universidad un profesor me dijo ‘tu indígena, debes saber qué significa *ñanda mañachi*’. ¿*Ñanda mañachi*? Quizás tenía idea de qué significa *ñan*, pero no sabía mucho de la fonética, la fonología, cómo pronuncian en otros lados, la dialectología, no conocía de la lengua... y dije ‘no, no sé qué significa’”. En este caso, la suposición del docente respecto a que un estudiante kichwa podría traducir una frase en su idioma y estaría dispuesto a responder a una pregunta directa en clase, desconoce la situación de discriminación lingüística vivida por el estudiante en su vida escolar previa, misma que le dificulta hablar públicamente de su idioma. Este hecho muestra la necesidad de formación de las y los docentes en atención a la diversidad, para evitar interacciones que puedan generar malos entendidos.

Tanto en la experiencia de José María como la de Francisco apuntan a reconocer que dentro de las IES convencionales existen procesos de discriminación vinculados a la adscripción étnica y el origen rural, que atraviesan diferentes aspectos como los procesos de selección, la vivencia de discriminación por parte de la población no indígena y las relaciones de poder que se establecen con los docentes.

Pero si pensamos también en IIES ecuatorianas tenemos el emblemático caso de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas 'Amawtay Wasi', que fue cerrada en 2013 por el gobierno luego de un proceso de evaluación que determinó que carecía de calidad. Si bien es cierto que la Amawtay Wasi tenía elementos a mejorar, también lo es que los mecanismos de evaluación, a pesar de haber sido “interculturalizados”, partían de un modelo hegemónico de universidad pensado desde la modernidad occidental, que no dio cabida a elementos del pensamiento propio de los pueblos indígenas del Ecuador, y particularmente del kichwa, que es el fundamento del modelo educativo de la Amawtay Wasi.

Pensando desde el contexto mexicano

Para el caso mexicano podemos observar un indigenismo de Estado, donde desde principios del siglo XX se construyó una serie de agencias gubernamentales encargadas de desindianizar a la población, y que fue institucionalizada en 1948 con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI). La educación indígena fue pensada desde el Estado como el principal medio para lograrlo. La creación de Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 y de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001 han sido los dos grandes hitos estatales en materia de educación indígena, pues es desde ambas instancias que se diseñan las formas de atención educativa a la población indígena.

En lo que refiere a ES, existen diversas experiencias tanto de IES convencionales como de IIES, siendo relevantes para el primer caso el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIIES) y el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural Interculturalidad de la UNAM, entre otros. Diversos estudios que se han dedicado al análisis de este tipo de programas señalan que, si bien han apoyado el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas, aún les falta camino por recorrer para lograr transformar a las IES en sus modelos, tipos de

conocimientos y formas de relación con la diversidad cultural, pues ha sido poco el trabajo que han realizado para transversalizar prácticas interculturales que permitan erradicar el racismo y discriminación. En lo que resta, me centraré en lo que ocurre en el ámbito de las IIES.

A principios del siglo XXI se creó desde la CGEIB un modelo de Universidad Intercultural que buscaba responder a la demanda de inclusión en ES por parte de los pueblos indígenas, pero en una que fuera pertinente culturalmente. Así, un primer elemento a tener en cuenta es que en el caso mexicano es desde el Estado que se ha marcado la pauta para la interculturalidad posible en ES. Otras experiencias que son identificadas como más “radicales” han tenido que mantenerse fuera de la institucionalidad de la CGEIB, ya sea constituyéndose como IES privadas o trabajando sin contar con el reconocimiento oficial de estudios.

Pero además de esta primera diferencia, a partir de mi experiencia como docente e investigador en cuatro IIES, quisiera recalcar que el sólo hecho de autodenominarse como intercultural no garantiza que los procesos de discriminación y racismo desaparezcan. Pongamos algunos ejemplos.

Por un lado, tenemos que, si bien en el papel las IIES buscan generar “diálogos de conocimientos”, en las prácticas se logran muy poco, porque sigue imperando la lógica de dominación del saber académico y geográficamente localizado. Es decir, en los programas de estudio predomina el uso de literatura académica como material didáctico, además escrito por autores/as no latinoamericanos ni indígenas. Por otro lado, se sigue reproduciendo la lógica de que el conocimiento indígena tiene que ser validado por el conocimiento científico, y no entendido desde su propia lógica. Recuerdo, por ejemplo, una reunión para revisar la posible creación de una licenciatura en temas forestales donde se señalaba que primero deberían incluirse las materias vinculadas a disciplinas

académicas para luego pasar a las relacionados con etnociencias, pues era importante que los/as estudiantes tuvieran los referentes desde los cuales poder entender lo propio.

Por otro lado, se encuentran las tensiones interétnicas, en los casos donde conviven en una IIES estudiantes de diferentes pueblos indígenas es frecuente escuchar comentarios u observar prácticas de segregación a partir de la vivencia personal y/o la memoria colectiva. Por ejemplo, entre estudiantes nahuas y totonacos suele haber señalamientos de que los totonacos son “reservados” y “muy tranquilos”, pero en ocasiones “necios”, mientras que los nahuas son más “extrovertidos” y “sociables”, caracterizaciones que definen las interacciones entre estudiantes. Pero incluso repercuten en la toma de decisiones, pues un alto directivo de una IIES señaló en reiteradas ocasiones que los nahuas ya habían tenido su oportunidad histórica de sobresalir, pero que ahora era tiempo de que lo hicieran los totonacos, por lo que los apoyos académicos eran tendencialmente dirigidos hacía ellos.

Finalmente, en el ámbito de lo administrativo también es necesario trabajar, pues las personas que se encargan de la gestión de recursos económicos y materiales pueden incurrir en comportamientos discriminatorios y racistas. Sirvan dos ejemplos para finalizar. El primero refiere a la alimentación dentro de una universidad intercultural, en donde la comunidad local está acostumbrada a la venta de antojitos en la calle, por parte de la propia población de la comunidad; pero esta oferta alimenticia es vista como “comida para pobres” o que “da mala imagen”. El segundo tiene que ver con las relaciones que se establecen con vecinos de las instalaciones, pues los terrenos de la propia IIES forman parte de las veredas para llegar a sus tierras de cultivo y/o para aprovechar recursos como la leña. Entonces, al pensar las instalaciones como propiedad privada que debe ser resguardada por sus trabajadores, se tiende a ver a la población vecina como intrusos que no debería hacer uso de las instalaciones, llegando incluso en algún momento a poner llave a los baños para que no fuera utilizados.

Reflexiones finales

Cuando pensamos en racismo y discriminación normalmente los identificamos como comportamientos que llevan a cabo otras personas y poco pensamos en la larga historia colonial que nos antecede y que también nos llevan a interiorizar pensamientos y comportamientos de este tipo. Más aún ocurre en la ES, pues se le piensa como el espacio donde podremos “llegar a ser alguien”, pero esa meta en sí encierra nociones racistas y discriminatorias.

En este sentido, las experiencias compartidas en este breve texto representan una invitación a pensar-nos desde los haceres cotidianos en nuestras IES, ya sean convencionales o interculturales, para identificar los mecanismos a través de los cuales reproducimos el racismo, ya sea abierto u oculto, para que comencemos por nombrarlo para posteriormente pensar y ejecutar acciones para erradicarlo. Esto implica pensar no sólo en lo que ocurre en las aulas, sino en la vida cotidiana de los/as estudiantes al enfrentar contextos diferentes al propio, en los requisitos de ingreso, en las interacciones profesores/as – estudiantes, en las formas de evaluación de las IES, en las relaciones interétnicas, y en el funcionamiento de las áreas administrativas, sólo por mencionar los que he abordado. Al hacer esto, estaremos abonando a uno de los objetivos de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior: “Lograr que las IES desarrollen programas efectivos para educar a la población en general, y particularmente a sus miembros (estudiantes, docentes, funcionarias/os y directivas/os) contra el racismo y todas las formas de discriminación, y que se establezcan políticas públicas que favorezcan estas actividades”.

Lecturas complementarias sugeridas

Baronnet, Bruno, Carlos Fregoso, Gisela y Domínguez Rueda, Fortino, *Racismo, Interculturalidad y Educación En México*. México: IIE-UV. (2018) <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>

Hernández Loeza, Sergio Enrique, Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador. En Di Caudo María, Verónica, Ospina Alvarado, Ma. Camila, Llanos Erazo, Daniel (coord.) *Interculturalidad y Educación Superior desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Ecuador: Abya-Yala-Universidad Politécnica Salesiana/Universidad de Manizales/CINDE/CLACSO. pp. 159-192. (2016) http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

Hernández Loeza, Sergio Enrique, Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova* (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – Cisen, Universidad Nacional de Salta) 4 (2): 95-119. (2016) <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9419>

Hernández Loeza, Sergio Enrique y Vargas Moreno, Paola Andrea, Educación superior intercultural y política pública en Ecuador: Miradas desde el análisis de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. En Cabrera Narváez, Santiago, Cristina Cielo, Kintia Moreno Yáñez y Pablo Ospina Peralta (eds.) *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016) Extravíos, ilusiones y realidades*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. pp. 403-424. (2017) <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6088>

Velasco Cruz, Saúl y Baronnet, Bruno, Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* (Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, México) 7(13): 1-17. (2016) <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/241>

ⁱ Antropólogo Social por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), maestro en Ciencias Sociales con Especialidad en Desarrollo Municipal por El Colegio Mexiquense y doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Colaborador del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK, bachillerato comunitario impulsado por la Organización Independiente Totonaca, OIT), y coordinador de la maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED, <http://www.ucired.org.mx/>). Editor ejecutivo de la Revista nuestraAmérica (<http://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/index>). Cuenta con diversas publicaciones en temas relacionados con: educación superior intercultural, etnoterritorialidad totonaca y derechos indígenas. Correo electrónico: ergo04@gmail.com



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 6 [30 -04-2019]

“Ese pequeño argentinito que llevamos”. Racismo oculto en los intersticios de la nación. Reflexiones desde el extremo nororiental

Arón Milkar Bañayⁱ

“Ese pequeño argentinito que llevamos, va colgado como gajo de la mano, odia a piquetes y a los pobres de la esquina, guay si la que maneja el auto es una mina, junta las ramas con espinas de los parques, y te las clava en la espalda hasta sangrar, naturalmente es fracasado y te hace ver, que aun perdiendo es ganador”¹

Los intersticios en la construcción de la Nación

Respecto a las conmemoraciones de emancipación de la corona española, las sociedades nacionales latinoamericanas son especialistas en poseer una memoria bastante selectiva. En Argentina, año tras otro se exalta la “gesta revolucionaria” del 25 Mayo de 1810 y la Declaración de Independencia dictada seis años después.

¹ Canción del artista popular argentino León Gieco, “El argentinito” del disco “El desembarco” (2011). Video accesible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=nGYbQCl194>. Los piquetes son una forma de protesta social, se desarrollan en lugares estratégicos con el fin de imposibilitar total o parcialmente la circulación por calles, caminos o rutas. El movimiento piquetero surge en la Argentina a mediados de la década de 1990 por trabajadores desocupados en protesta contra los despidos masivos de la empresa estatal Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), en las localidades de Cutral Có y Plaza Huincul en la provincia de Neuquén.

Podemos señalar éstas como las pretéritas y principales, por sobre otros acontecimientos, quizás un tanto menos ‘celebrados’ como la Asamblea del año 1813, que instaló el principio jurídico de otorgar libertad a hijos e hijas nacidos de esclavas, u otro suceso importante como la abolición de la esclavitud dictaminada en la Constitución de la Nación Argentina del año 1853. Pasarían 141 años para que la Reforma Constitucional (1994) admita y reconozca que los pueblos indígenas² son preexistentes étnica y culturalmente a la Nación Argentina (Art. 75, Inc.17), reemplazando la declaración de la anterior carta magna, que si bien establecía la abolición de la esclavitud, aún promovía el “trato pacífico con los indios y su conversión al catolicismo”.

En estas fechas particulares para la Argentina, donde se exalta lo nacional desde la base misma del sistema escolar, se obvia o se omite la participación de los pueblos afrodescendientes e indígenas en las revueltas y en las guerras por la independencia, en las asambleas y en los espacios donde se tomaron decisiones fundamentales; o se les otorga lugares subordinados a los que se atribuye como líderes a los de ascendencia española; labores que tenían que ver con “la cultura de la época”, servidumbre, venta ambulante, cuidados de criadas y trabajos de peones.

Se suele honrar la idea de que las sociedades latinoamericanas se han liberado del colonialismo. Aunque podemos observar que su herencia persiste de formas tan imperceptibles que aún inciden en el “sentido común”. Aún más cuando altos funcionarios estatales proclaman públicamente frases como “los argentinos descendemos de los barcos” o mencionan un supuesto origen común con Europa a través de la “madre patria”; pasando por alto los tremendos episodios que conformaron la actual configuración territorial del Estado argentino.

² El Equipo Nacional de Pastoral Aborígen (ENDEPA) contabiliza 42 pueblos indígenas distribuidos en todo el país y el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.C.I) un total de 34. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) tiene identificadas 1653 Comunidades Indígenas, entre las cuales 1456 han registrado su personería jurídica en el ámbito del (Re.Na.C.I.), y de los Registros Provinciales.

Se enfatiza sobremanera la participación de los inmigrantes europeos en la construcción del país, dando por sentadas ideas de despoblamiento y “territorio vacío”. Éstas y algunas otras nociones y preconceptos servirían de trasfondo para lo que los especialistas llaman “racismo oculto”, “sistémico” o “estructural”.

No se pretende negar la sacrificada historia de los contingentes de inmigrantes, el valor de su trabajo en la labranza de la tierra, y lo doloroso de la diáspora. Sólo se busca advertir que, desde que Argentina se constituyó como Estado, el valor de la inmigración siempre estuvo puesto en los orígenes principalmente europeos, mientras que la inmigración latinoamericana es presentada por la mayoría de los medios de comunicación masiva como un “problema”.

La provincia de Misiones, extremo nororiental del territorio argentino



En rojo, Provincia de Misiones, Argentina. Intervención propia a partir de mapa disponible en la web.

A lo largo de su expansión como Estado-Nación, la Argentina constituyó fronteras con cinco países de la región. Para el caso que nos ocupa, la provincia argentina de Misiones se inserta como un calce entre dos países que no tienen al castellano como lengua predominante. Los idiomas oficiales del Paraguay son el español y el guaraní, siendo este último,

hablado por el 87% de sus habitantes. A lo largo de su frontera con la Argentina, el río Paraná (del idioma guaraní “pariente del mar”) ha sido testigo histórico de los intercambios y redes familiares tendidas de antaño.

Sin embargo, el paso que une ambos países por el puente internacional “San Roque González de Santa Cruz” no exhibe cartelera en guaraní ni tampoco mensajes de bienvenida en la segunda lengua oficial del país vecino.

El tono del castellano misionero se ‘siente’ influenciado por el guaraní del Paraguay. Son numerosos los términos empleados en el habla cotidiana, en ocasiones se habla el idioma (en el contexto íntimo familiar). Como también sucede en la provincia de Corrientes (hacia el extremo sur de la provincia de Misiones), donde es frecuente la expresión según estudios: “entiendo, pero no hablo”. A pesar de esto, es común escuchar enunciados discriminatorios hacia el país vecino o sentirse “discriminado” por los propios compatriotas de otros puntos del país al ser objeto de burlas por la “tonada”.

Hacia el este, el río Uruguay marca frontera con la República del Brasil. Allí la influencia del idioma es notable. Se recibe constantemente en las casas, bares y comedores, emisiones de radio y televisión en portugués. En la zona denominada “del Alto Uruguay”, se habla portugués o portuñol, una mezcla con el castellano que, al igual que muchos de los mbya guaraníes³ de Misiones, lo aprenden en las escuelas. Las de modalidad intercultural de frontera, presentes en toda la provincia, son en general de jornada completa, apuntan a la sensibilización a la lengua hablada en el contexto de los y las estudiantes. En el caso del guaraní o más específicamente del mbya, las escuelas comunes no lo enseñan, pero las de Educación Intercultural Bilingüe -en adelante EIB- tienen educadores indígenas que están ocupando gradualmente esos espacios de enseñanza.

Según datos del Censo Nacional de 2010, la población indígena de este país alcanza a 955.032 personas, representan aproximadamente el 2,4% del total nacional, y la población afrodescendiente es de 149.493 personas, que representan

³ El pueblo indígena de la provincia argentina de Misiones está compuesto mayoritariamente por la etnia mbya guaraní y en menor porcentaje por avá guaraní o chiripá. Si bien comparten un mismo tronco etnolingüístico sus lenguas difieren significativamente en fonética y usos respecto al guaraní del Paraguay.

aproximadamente el 0.4%. En la provincia se contabilizaron aproximadamente 4.216 “hogares con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios” y un total de población descendiente de 13.006 personas, en tanto que el total para la población afrodescendiente fue de 3.716 personas.

Del total de la población guaraní en Misiones, según ENDEPA, el 78,8% tiene menos de 30 años de edad. Un bajo porcentaje concluye los estudios secundarios y un mínimo continúa los estudios superiores. Particularmente en nuestra región, la diversidad no es abiertamente negada, pero en algunas escuelas primarias por ejemplo, llega a constituir “un problema” a la hora de enseñarse como temática. Lo notable es que a estas alturas de los tiempos, expresiones que podrían señalarse como abiertamente racistas continúan reproduciéndose en los espacios escolares y entre jóvenes y niños en las calles, expresiones en tono despectivo o con pretendidas intenciones de descalificación tales como “¡qué indio que sos!”, o comparar actitudes o reacciones fuera de las normas esperadas como “le salió el indio de adentro”.

De la Educación Intercultural Bilingüe hacia las Instituciones de Educación Superior (IES) y Universidades

La experiencia de EIB en la provincia de Misiones, conformó su primer equipo técnico en 2004. A escala nacional fue establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que incorporó a la modalidad dentro de la estructura del sistema educativo nacional. Sin embargo, a nivel provincial, los espacios de participación en la elaboración de Diseños Curriculares que contemplan su cosmovisión, sus propios modos de producir y transmitir conocimientos, su lengua, y sus aspiraciones de futuro, todavía son escasos. Estos no encuentran lugar en las escuelas, son planteados la mayoría de las veces por autoridades y docentes como pertenecientes al espacio familiar.

Se continúa pensando a la educación intercultural como pertinente o diferenciada y exclusiva para los pueblos originarios, mientras que para la sociedad

nacional bastaría con una educación 'convencional'. Como señalan varios autores, la situación áulica es de por sí intercultural, pues se forman por sujetos de diferentes sectores sociales, edades, religiones, orígenes, trayectorias familiares y educativas. Además la inversión estatal en materia de formación docente para EIB es mínima, las más de las veces los docentes son no indígenas y monolingües en castellano. Por lo tanto, más aún hay que destacar la ausencia de esta modalidad educativa o una alternativa para el nivel superior.

Las y los jóvenes mbya guaraníes que logran atravesar el sistema educativo en sus niveles primario y secundario, en escuelas EIB pero también en escuelas 'convencionales', llegan a las IES y a la Universidad encontrándose nuevamente en espacios de aprendizaje absolutamente monolingües y monoculturales.

Para contrarrestar esta realidad, en el marco de lo que se conoce como "acción afirmativa" se desarrollan en el país diversas experiencias de inclusión de estudiantes provenientes de pueblos originarios. Estas experiencias están orientadas a facilitar el ingreso, acompañar sus trayectorias educativas y promover su formación en los lapsos estipulados y esperados. También existen iniciativas como cátedras libres sobre y con Pueblos Originarios, ciclos culturales o proyectos de aprendizaje de idiomas. Catorce universidades nacionales llevan adelante este tipo de iniciativas y programas, no siempre acompañadas por un financiamiento adecuado, lo que lleva a discontinuidades y problemas varios.

En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, desde el año 2007 se intentaron iniciativas llevadas adelante por estudiantes y docentes propuestas al Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Uno de estos proyectos fue el llamado "*Oñopytyvô Va'ekuéry Oñemboeápy*" (Los que ayudan a estudiar) que consistió en tutorías, talleres de lectura y visitas a varias comunidades guaraníes con el fin de divulgar las posibilidades académicas ofrecidas en la UNaM. Posteriormente este proyecto se incorpora a la Universidad como un programa de promoción y apoyo para así contar con fondos para becas de pasaje, apuntes, comedor y albergue para los estudiantes guaraníes. Aun así el financiamiento a este tipo de

iniciativas resulta escaso cuando las becas son insuficientes para el sostenimiento de tutores y estudiantes, participantes voluntarios de estos proyectos.

Posteriormente fue vuelto a presentar a la Secretaría de Políticas Universitarias un Programa de inclusión, apoyo y acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes guaraníes de la Provincia de Misiones para la Educación Superior, que fue llamado "*Jaguata pavẽ Ñemboeapy*" (Caminemos todos por la Educación), en los que participaban docentes y estudiantes, a fin de responder a las demandas de acompañamiento manifestadas por los estudiantes guaraníes. Nuevamente este programa vio interrumpida su continuidad dado el cambio de gestión gubernamental nacional en 2015, alegando priorizar el presupuesto hacia otras ramas estratégicas, que al final de cuentas constituyó en ajustes al sistema educativo y vaciamiento de la educación pública.

Es por todo esto que necesitamos una educación intercultural, no ya dirigida exclusivamente a los pueblos originarios, sino que atraviese de manera transversal a toda la sociedad, contra todas las formas de racismo. Las universidades y otras IES juegan un papel significativo en la formación no solo de profesionales en diversas áreas, sino en formar a docentes de todos los niveles educativos, dirigentes sociales, funcionarios públicos y legisladores. En este sentido cabe destacar la recomendación de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba, Argentina, (CRES 2018) de que "Las políticas y las IES deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo y deben educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación".

Las cátedras libres sobre y con "Pueblos Originarios", los proyectos de enseñanza de Lengua y Cultura, pero principalmente la revisión conjunta e inclusión en los planes de estudio de sus conocimientos, de sus visiones de mundo y de sus formas de comprender, tratar y solucionar problemas concretos de orden ambiental y social son un paso imprescindible en la búsqueda por lograr sociedades más justas y pertinentes con las diversidades que las componen.

Lecturas complementarias sugeridas:

Núñez, Yamila Irupé (2017). "Estudiantes Guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina". En: *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives* 4: 9-20, 2017. DOI: 10.13128/ccselap-23178 | ISSN 2531-9884 (online). <http://www.fupress.net/index.php/ccselap/article/view/23178/21157>

Mato, Daniel (2017). "Del "diálogo de saberes" a la construcción de modalidades de "colaboración intercultural": Aprendizajes y articulaciones más allá de la Academia" En: *LASA Forum* (Summer 2017) 48(3): 8-17. <https://forum.lasaweb.org/files/vol48-issue3/MartinDiskin.pdf>

Mato, Daniel (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. En: *Revista Alteridades*, vol. 18, núm. 35, enero-junio, 2008, pp. 101-116. UAM. Unidad Iztapalapa, Distrito Federal, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711467008>

Mapa Continental "Guarani Retã" (2016). Equipo Mapa Guaraní Continental. Cuaderno Mapa Guaraní Continental: Pueblos Guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. / Equipo Mapa Guaraní Continental. Campo Grande, MS. Gráfica Mundial, 2016. 48p. ISBN 978-85-66408-34-8. <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/mapa-continental-guarani-reta/>

ⁱ **Arón Milkar Bañay (n. 1987)**: Licenciado en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Programa de Posgrado en Antropología Social (PPAS-UNaM). Jefe de Trabajos Prácticos (interino) del Departamento de Antropología Social de la UNaM. Miembro del Equipo de Investigación del Programa "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina" Programa ESIAL. Universidad Tres de Febrero (CIEA-UNTREF). Integra el Proyecto: "Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad" de la FHycS-UNaM. Miembro del Comité Editorial de la Revista de Antropología *Avá* y de la Revista *Tramas/Maepova*, ambas accesibles en la web. Contacto: aronmilkar@hotmail.com .

Agradezco a **Rita María Laura Allica** por la atenta lectura y comentarios a una versión preliminar de este texto.



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

**Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes
en América Latina**
Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior
Colección Apuntes Nro. 7 [01 -05-2019]

Por uma educação antirracista nas universidades

Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)ⁱ

A ideia de democracia racial ainda povoa o imaginário nacional brasileiro, favorecendo a reprodução do racismo que historicamente tem estruturado a sua sociedade. Por conseguinte, a maioria da sua população não se considera racista e, em geral, não vê relação entre desigualdade econômica ou de classe social e desigualdade racial. Apesar disso, diferentes pesquisas apontam que o racismo está profundamente relacionado às causas da violência, do analfabetismo e do desemprego, dentre outras mazelas sociais igualmente presentes em outros países da América Latina.

Observa-se também que as relações étnico-raciais são cotidianamente marcadas por situações de preconceito, de discriminação e de intolerância. Aversão e perseguição às religiões de matriz africana, o desprezo e a desvalorização das línguas indígenas são alguns exemplos dessas situações. Tais exemplos servem para demonstrar como a sociedade brasileira ainda se pensa como nação fundada na ideia de uma única matriz étnica (europeizada). Com isso, a diversidade de sua realidade étnico-racial é negada, não se reconhecendo a existência ou relegando aqueles que não se enquadram no modelo nacional imaginado à condição marginalizada de cidadãos de segunda categoria.

Diante desse cenário, a universidade tem um importante papel a desempenhar na perspectiva de superação do racismo. Neste sentido, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão deve estar comprometida com a transformação social e cultural da sociedade em que ela está inserida. Para tanto, é preciso educar para as relações étnico-raciais com vistas à promoção da equidade, da justiça social e dos direitos humanos. Este deve ser um compromisso ético e político desta instituição no cumprimento de sua função social.

Por isso, a instituição universitária deve adotar internamente ações que revertam o racismo institucional do qual ela é uma das expressões, pois, afinal, tem se constituído historicamente como lugar das elites brancas. Não por acaso, ao longo do tempo, negros, indígenas e outros coletivos socioculturais diferenciados foram excluídos do ambiente acadêmico não só no Brasil, mas também em outros países latino-americanos. É preciso dizer que esta herança colonialista está na origem dos índices de desigualdade que tem caracterizado a região.

Há que se falar, portanto, de uma dívida histórica destas sociedades em relação aos direitos de uma significativa parcela de suas populações, pois a negação do direito à educação compromete o acesso a outros direitos. Sendo assim, a educação superior apresenta-se como estratégica para a garantia dos direitos humanos e para a consolidação dos projetos de bem viver dos coletivos socialmente subalternizados, a exemplo dos negros e indígenas.

Vale lembrar, neste sentido, que afrodescendentes e indígenas representam cerca de 40% da população da América Latina. No Brasil este número, considerando apenas os negros, ultrapassa os 50%, ao se somar o número de pessoas que se reconhecem como pretos e pardos. Este dado faz com que o País seja considerado o segundo em maior população negra no mundo. Já os indígenas, embora representem apenas 0,4 % do total da população, destacam-se por sua diversidade étnica e de línguas ainda faladas. Afinal, são 305 etnias falantes de aproximadamente 200 línguas nas diferentes regiões do território nacional.

Dada a realidade social extremamente desigual destes países, resta como desafio democratizar o acesso e a permanência dos indivíduos e grupos excluídos nas universidades. É preciso, então, democratizar a universidade e torná-la pertinente em relação à diversidade sociocultural dos países latino-americanos para que ela se torne, efetivamente, promotora dos direitos humanos e lugar de superação do racismo.

As presenças negras e indígenas na democratização da ES

É no enfrentamento ao modelo elitista e excludente de universidade que, nas duas últimas décadas no Brasil, foram adotadas políticas públicas de cunho nacional que visaram a democratização da educação superior. Neste contexto houve a expansão e a interiorização da rede federal de ensino; a criação de políticas de cotas e/ou reservas de vagas para segmentos de baixa renda e com recorte étnico-racial, a criação de programas voltados para a permanência de estudantes cotistas e, dentre outras, a criação de universidades federais, sendo uma delas com foco na integração latino-americana e outra na lusofonia afro-brasileira.

Estas ações fizeram parte de uma agenda do governo brasileiro que visava, primeiro internamente, promover o crescimento e o fortalecimento da educação superior nas regiões economicamente menos desenvolvidas do País e, sobretudo, nas cidades do interior. Em segundo lugar, no que se refere à política externa, a criação de duas universidades pensadas na perspectiva de cooperação internacional solidária e de promoção da interculturalidade se constituiu em iniciativas de reconstrução das relações entre países da América Latina e da África lusófona.

É preciso dizer que estas políticas e programas de caráter afirmativo foram manifestamente concebidos como forma de enfrentamento às persistências dos processos históricos de exclusões socioeconômicas, regionais, de raça e de etnia. Desse modo, a questão étnico-racial foi oficialmente reconhecida, na agenda pública do estado brasileiro, como um fator de desigualdade. Pela primeira vez foram criados lugares de enfrentamento ao racismo na administração pública, como por exemplo, no âmbito federal, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em

2003, com status de ministério, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004 no Ministério da Educação. Além disso, em diversas universidades passaram a ser criadas também unidades de gestão de políticas de ações afirmativas.

Não custa lembrar que estas iniciativas resultam das lutas dos movimentos sociais organizados e da abertura política instaurada pelo diálogo com o governo em espaços de participação social. Como consequência, no campo da educação superior, de maneira geral, pode se dizer que houve uma mudança no perfil dos estudantes com uma maior presença da diversidade cultural, étnica-racial e de setores da população nacional menos favorecidos economicamente.

Todavia, este cenário promissor de enfrentamento das desigualdades educacionais se depara, atualmente, com os reflexos da crise econômica global e seus rebatimentos na crise política interna que resultaram nas determinações legais de restrições dos gastos públicos – neles incluídos a educação – e nas orientações ideológicas que se posicionam de forma contrária à manutenção da educação superior como um bem público e gratuito no País.

Especificamente em relação às ações afirmativas para negros e indígenas na educação superior, os discursos contrários voltam a ocupar a cena pública, sobretudo nas vozes dos dirigentes políticos. O paradigma da mestiçagem, comum a outros países latino-americanos, passa novamente a ser acionado por agentes dos poderes públicos e setores da sociedade brasileira para fazer críticas a essas ações. Argumentos de que tais políticas dividem o país – pressupondo uma suposta igualdade jurídica de todos os brasileiros independentemente da cor ou do seu pertencimento étnico – ganham evidência ao lado da defesa da “meritocracia” como forma de acesso às universidades. Afinal, como disse recentemente um ministro da educação no País, as universidades não seriam para todos e deveriam ser reservadas apenas para uma elite intelectual.

Sendo assim, apesar dos avanços obtidos nas políticas adotadas com o objetivo de diminuir o fosso existente entre os níveis de escolaridade da população branca e

dos autodeclarados negros e indígenas, estes últimos ainda permanecem como minorias nas universidades. Mesmo nos cursos por eles mais acessados, continuam sendo subrepresentados em relação aos grupos sociais tradicionalmente mais escolarizados.

Como consequência, são inúmeros os casos de preconceito e de discriminação em relação aos estudantes negros e indígenas em cursos de graduação e de pós-graduação. É possível dizer que isto demonstra a persistência de um modelo hierárquico de organização da sociedade no qual eles são vistos como não tendo o direito de pertencer ao espaço acadêmico.

A urgência de uma educação antirracista

O Brasil ainda é um dos países mais injustos e desiguais do mundo. Assim também é o seu sistema de educação superior, apesar dos avanços obtidos no seu processo de democratização iniciado recentemente. Por isso, é preciso compreender que democratizar não é apenas promover as oportunidades de acesso como a ampliação do número de matrículas, mas é sobretudo educar nos fundamentos de construção da própria democracia. Equidade, igualdade, sustentabilidade, laicidade, cidadania, diversidade, dentre outros, devem ser os valores sobre os quais é necessário se assentar um projeto educativo comprometido com a justiça social e os direitos humanos. Para o êxito deste projeto é preciso mais do que a ação das escolas e das universidades. Devem também estar comprometidas todas as instituições dos demais setores da sociedade.

De todo modo, concordando com o provérbio africano de que para educar uma criança será preciso uma aldeia inteira, entendo que a universidade não pode tudo sozinha. Apesar disso, deve haver um compromisso social das instituições universitárias com as questões locais e de seu tempo, destacando-se, neste sentido, a urgência das ações de superação do racismo.

É pensando nestas questões no contexto latino-americano que a **III Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2018)** e os seus desdobramentos têm chamado

a atenção para o relevante papel das políticas de educação superior e suas diversas instituições. Em seu Plano de Ação estão princípios, objetivos, metas e estratégias indicativas que orientam atores sociais e instituições para o cumprimento desse compromisso, merecendo destaque as contribuições formuladas no âmbito do Eixo Temático **Educação Superior, Diversidade e Interculturalidade na América Latina**. Com vistas a desmontar os mecanismos do racismo estruturante e estruturador existente na universidade, as proposições do referido Eixo Temático indicam que, a partir da autonomia universitária, será preciso pôr em marcha ações desenvolvidas no âmbito da sua gestão, ensino, pesquisa e extensão.

As proposições deste eixo temático devem ser articuladas aos demais lineamentos do Plano de Ação da CRES 2018 que colocam a universidade em posição estratégica na construção da consciência crítica latino-americana, visando o fortalecimento dos seus ainda recentes e frágeis processos democráticos em curso, bem como a busca pela garantia de direitos humanos na região.

Outra importante frente de atuação contra o racismo e de promoção da interculturalidade foi a criação, em 2018, da **Cátedra Unesco “Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes”** que se propôs a desenvolver até 2021 a **Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior**. Essa iniciativa insta as instituições de educação superior da América Latina a contribuir com a erradicação de todas as formas de discriminação racial, em especial o racismo que afeta as pessoas indígenas e afrodescendentes e as suas comunidades. Desse modo, a Cátedra e sobretudo a Iniciativa, em colaboração com docentes e pesquisadores ligados à educação superior – sejam eles indígenas e afrodescendentes ou não – assumem o compromisso de sensibilizar e mobilizar as instituições de educação superior para o desafio de não apenas incluir, mas de se transformarem a fim de que se tornem pertinentes com a diversidade sociocultural dos locais em que se encontram. Para isso, o enfrentamento ao racismo e a todas as demais formas de discriminação deve se traduzir em ações com efeitos a curto, médio e longo prazo.

Neste sentido, as universidades brasileiras podem colaborar para o alcance dos objetivos e metas propostas por estas iniciativas, não só através de ações experienciadas localmente, mas também daquelas apreendidas de outros lugares da América Latina. É importante dizer que estas universidades contam com marcos normativos que dão fundamento legal às suas ações no campo de uma educação antirracista. Em 2003 e, posteriormente, em 2008, a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi modificada instituindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas nos currículos da educação básica por meio da publicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Em decorrência disto, foram desencadeadas ações, sobretudo no plano normativo, com o fito de promover a sua implementação. Assim, em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Em 2015 foi a vez das **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**. Importa destacar que estas normativas têm rebatimentos diretos na educação superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores. Assim, deve-se dar relevo ao fato de que elas fazem parte do conjunto de ações afirmativas que visam promover o reconhecimento das presenças negra e indígena na formação da identidade nacional como contraponto ao ideário mestiço que historicamente tem buscado relegar a diversidade étnico-racial brasileira a uma condição transitória.

Todavia, o cenário político e econômico atualmente em voga no País é pouco promissor no tocante à continuidade e ao aprofundamento deste conjunto de ações. Isto tem se verificado tanto no que se refere aos cortes nos investimentos públicos para a educação superior, quanto nas tentativas de cercear os princípios e finalidades da educação inspirados na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Por conseguinte, tem-se observado movimentos recentes de ameaças ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas previsto na própria LDB.

Diante de um cenário como o brasileiro – que apresenta semelhanças com outros da América Latina –, o desafio posto pelas ações propostas pela CRES 2018 e pela Cátedra da Unesco é então associado ao ato de repensar o modelo de sociedade que se quer. Se se pretende ter justiça social e respeitar as diferenças que constituiriam uma sociedade democrática, pluriétnica e culturalmente diversa ou se, em nome de certas compreensões de progresso e de desenvolvimento, estas pluralidades e diversidades devem ser ignoradas em seus direitos, especificidades e necessidades. Num tempo em que os preconceitos e intolerâncias estão cada vez mais em evidência, é importante a gente parar para pensar sobre estas questões.

Leituras Complementares Sugeridas

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. MATO, Daniel (coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2018. https://www.academia.edu/36915053/Democratiza%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Superior_e_a_Diversidade_%C3%89tnico-Racial_no_Brasil

MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF y México: UNAM. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/5-1.pdf>

FLACSO. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Cadernos do GEA. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. http://flacso.org.br/?page_id=7970&publication-type=115

CRES 2018. Conferência Regional de Educação Superior da América latina e Caribe. <http://www.cres2018.org/biblioteca>

LACED.Laboratório de Pesquisas sobre Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento. Museu Nacional/UFRJ. <http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/acervo/livros/>

ⁱ **Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)**: Indígena do Povo Potyguara (Brasil). Doutora em Educação. Desde de 1998 é professora da Secretaria de Educação Básica do Ceará. De 2012 a 2019 exerceu cargos de direção no Ministério da Educação no âmbito das políticas educacionais para indígenas, afrodescendentes e outras minorias. De 2010 a 2016 foi conselheira do Conselho Nacional de Educação, tendo sido relatora de diversas normativas da educação nacional, especialmente para a Educação Escolar Indígena. Possui experiência docente e de coordenação acadêmica, atuando desde 2001 como colaboradora em projetos de formação de professores na Universidade Estadual do Ceará. Desde 2012 tem participado de espaços voltados para o tema da educação superior, povos indígenas e afrodescendentes na América Latina e Caribe, como os seminários da Red Inter-universitaria Educación

Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina (Red ESIAL). Foi colaboradora nas atividades ligadas ao Eixo Temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” da III Conferência Regional de Educação Superior (CRES 2018). É membro do Conselho Assessor Internacional da Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina. É autora de artigos publicados em periódicos especializados e em livros, alguns deles apoiados pela UNESCO-IESALC e UNTREF.



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 8 [12 -05-2019]

Os estudantes Indígenas e os desafios Acadêmicos

Bruno Ferreira Kaingangⁱ

Para falar do preconceito, discriminação, o racismo, presente nos mais variados lugares, inclusive nos espaços acadêmicos, preciso falar um pouco da história dos povos indígenas no Brasil, de forma muito resumida, mas importante. No Brasil tivemos um longo período dedicado à negação da diversidade, extermínio cultural e físico: escravidão indígena; a incorporação da mão de obra desses indígenas à sociedade nacional, muitas das vezes ligado a igreja; a desqualificação e destruição das organizações sociais desses povos; séculos de recusa as suas crenças, suas línguas, costumes, tradições; tempos que seus rezadores eram tidos como feiticeiros e foram perseguidos e mortos. No entendimento dos “civilizados”, vindo do outro lado do Atlântico, esses povos não tinham tecnologias, povos sem conhecimentos.

Com o passar dos tempos, já no século XX, o Estado brasileiro aperfeiçoa suas práticas, para um extermínio silencioso, e então cria o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910/11. A instituição se utiliza de uma ferramenta já disponível na época, a escola, introduzindo educação escolar com o objetivo principal a proliferação da língua portuguesa,

lembrando que isso já fazia parte no início da colonização, a busca da integração dos indígenas à sociedade nacional. As iniciativas inovadoras no Brasil do século XX, mas mais uma vez desastrosas para os indígenas.

Diante desses contextos, os indígenas se mobilizam e participam de forma muito assídua nas discussões e construção da Constituição Federal do Brasil de 1988. Desse modo buscam construir novos caminhos para a garantia de nossas culturas, das identidades como povos produtores de conhecimentos a partir de uma visão de mundo próprio, da garantia de seus territórios, de nossas crenças, nossas línguas, do direito de sermos sujeitos de nossa existência, de nossas histórias e outro jeito de ver o mundo a partir nossas manifestações culturais.

A partir desse movimento intenso, nós indígenas vamos às universidades. No meu entendimento, a ida para as universidades é realizada em dois movimentos, em tempos diferentes. O primeiro, considerando o contexto político que se apresentam para nós povos indígenas, temos a necessidade e precisamos construir alianças para aproveitar as condições que a nova Constituição Federal do Brasil traz no seu conteúdo, que são o direito de nossas manifestações culturais, o direito de sermos diferentes com nossa língua, costumes, tradições, nossas tecnologias, nosso jeito próprio de construir conhecimento e repassar as outras gerações, e então, a universidade vai ser umas das parceiras escolhidas para as lutas.

Com esse intensão nós indígenas buscamos conhecer melhor a sociedade não indígena, a ocidental europeia, para pode dialogar. Com essa determinação vamos ocupando os cursos que entendemos ser necessário para nossas lutas por uma construção de políticas publicam para nossos povos. No caso específico do povo Kaingang do Rio Grande do Sul, são eleitos os cursos Direito, História, Pedagogia e Agronomia, pois no contexto da época, entendemos que esses seriam necessários para a construção de políticas que viessem a atender suas necessidades. Com o passar dos tempos, vão se estendo para outros cursos escolhidos pelas lideranças kaingang. A busca por mudar a realidade no decorrer dos cursos escolhidos e ocupados pelos indígenas nas universidades, vão se estendendo e se fortalecendo nas áreas da educação, direito, saúde, das ciências da terra, considerados

cursos estratégicos para o incremento das políticas específicas e em acordo com seus movimentos, seja ele local ou nacional.

Num segundo movimento, a pós-graduação, é a busca pela construção de pesquisas que apresentem e representam o seu povo indígena para a universidade e de maneira geral para a sociedade não indígena, mostrando nossas diferenças, nossa língua, nossos costumes, nossas tradições, nossa cultura, nossos conhecimentos, outro jeito de ver o mundo. Mostrar que somos povos que temos como nosso regulador social a reciprocidade, o coletivo imperando sobre a individualidade, com conhecimentos construídos a partir de nossas ancestralidades de forma coletiva. Nesse sentido, trazendo outros conceitos de sociedades e colocando em questionamentos antigas visões a respeito dos indígenas, que sempre foi apresentado como uma coisa velha, sem valor, no passado. São movimentos que colocam os indígenas na condição de protagonismo na interlocução com as sociedades não indígena na gestão e conduções das políticas que diz a seu respeito, que são ocupados por não indígenas.

É claro que a universidade é desafiadora para os indígenas. Estou falando de um espaço que ainda lhes é desconhecido, uma instituição que está distante de suas realidades, mas têm suas importâncias, qual seja o de auxiliar os indígenas que a frequentam, construído com esses uma opinião crítica diante das realidades sociais e no reconhecimento científico, tecnológico e cultural dos indígenas. Nesse sentido, servirá como um instrumento de nossas lutas, com o comprometimento da construção de uma sociedade mais justa e respeitando a diversidade étnica, linguística e cultural.

É importante ressaltar que os primeiros estudantes indígenas que frequentam a universidade sofreram muito preconceito e racismo. Trago aqui uma passagem que aconteceu comigo, quando apresentava um trabalho, uma leitura que tinha feito sobre *As Veias Abertas da América Latina*, fui interrompido com o questionamento de uma colega professora dizendo que eu não era mais indígena por que estava usando roupa e falando bem o português. Trago isso como uma das tantas outras situações que um estudante indígena enfrenta nas salas de aulas das universidades.

Isso para dizer que os primeiros estudantes indígenas universitários enfrentaram muitas dificuldades para abrir caminhos; mas também não quer dizer que não existem mais dificuldades. Talvez tenham mudado a forma como se apresenta o preconceito, o racismo. Porém, aos poucos as barreiras vão se rompendo, pois, aos pouco, nós estudantes indígenas também vamos se imponto de forma qualificada, numa clara posição de trazer nossos jeitos próprios de construir conhecimentos, muito evidenciados nas escritas de nossos trabalhos, uma escrita que vem de dentro para fora, com evidencias muito forte da oralidade. Mesmo sofrendo o preconceito, os “primeiros estudantes indígenas”, que cursaram o ensino superior são muito importantes, pois hoje atuam como professores nas escolas em suas terras, além dos enfermeiros(as), advogados, médicos e outras especializações. Isso serve de estímulo, acrescido de experiência para os jovens estudantes indígenas nas universidades.

Além disso, os estudantes indígenas trazem outras preocupações, como a de refletir mais sobre o acesso e permanência no universo acadêmico, visto que é um espaço estranho daquele que estão acostumados em suas comunidades: a universidade é um espaço desafiador. Diante disso, penso que, além de adquirirem os conhecimentos e as tecnologias oferecidos pela universidade, é preciso estar atento para a manutenção de nossa identidade cultural, nossos costumes, tradições, as formas próprias de construir e transmitir nossos conhecimentos, nossas metodologias. Isso ainda carece de muitas reflexões por parte dos docentes, junto com os estudantes indígenas. Isso é desafiador, portanto é necessário esse diálogo. O estudante indígena pode ser modificado, fazendo com que ele esqueça suas raízes culturais e assim ser um desconhecido de seu próprio povo indígena e então não ser aceito como tal. Com esse olhar é necessário compreender esse estudante, com seus jeitos próprios de construir conhecimentos e, de forma respeitosa, as práticas acadêmicas irem se moldando junto a esse novo sujeito no cenário acadêmico, no entendimento do convívio e da abertura de aprender com o outro, criando assim outras formas de pensar o mundo acadêmico.

Outras situações importantes a serem observadas nos estudantes indígenas e que diz respeito à questão específica de suas famílias é a permanência do estudante na cidade com a sua família, pois muitas das vezes esses(as) estudantes são casados(as) e tem filhos(as).

Aliás, esta é uma realidade da maioria, pois segundo nossas culturas não vivemos separados um dos outros, de maneira especial, não se distanciam de seus parentes. Isso causa incompreensões entre os estudantes indígenas, a universidade e os professores.

Além desse, penso que a escrita é o desafio na relação do estudante indígena com a vida acadêmica e carece de uma atenção muito especial. Os indígenas têm como meio de repassar seus conhecimentos a oralidade, então a escrita passa a ser um desafio: são dois mundos distintos. Nesse sentido é importante entender o poder da oralidade para os indígenas. A oralidade permite os indígenas criarem e recriarem suas histórias, suas narrativas que vão se movimentando ao longo dos tempos e dos diferentes contextos e assim vão criando e repassando seus conhecimentos. Existe uma dinâmica de se atualizar a cada situação. A oralidade e a escrita evocam situações distintas, entretanto coexistem em nossa sociedade, mesmo nesse tempo-espço de triunfo da linguagem que nos acostumamos a registrar e ler no papel. A escrita é umas das dificuldades que muitas vezes levam os estudantes indígenas a não cumprir prazos de entrega de trabalhos e assim passarem por situações desconfortáveis em relação a seus colegas não indígenas, isso leva a discriminação, o preconceito. É reconhecido que professores, teoricamente valorizam os estudantes indígenas, a diversidade, seu jeito de ser, mas nas práticas acadêmicas atua de forma padronizada, o que é historicamente possível, pois sempre se buscou a homogeneização pela escola.

Embora os avanços que vem ocorrendo nessa direção, nós indígenas continuamos sofrendo a dor do preconceito, a discriminação e vitimas da desigualdade de um país, explicada pelos fenômenos históricos de sua construção. A discriminação, o preconceito é entendido como uma situação em que as pessoas possam receber tratamentos desiguais ou desfavoráveis, num entendimento de serem inferiores as demais pessoas não indígenas, brancas europeias.

Apesar das dificuldades de compreender os estudantes indígenas na universidade, acredito que esses vêm contribuindo muito com seus trabalhos escritos, intelectuais esses, presentes em diversas universidades brasileiras, promovendo ganhos para os povos

indígenas e para sociedade acadêmica, numa clara intensão de colaborarem na busca de alternativas para humanidade, colocando seus conhecimentos e saberes constituído na coletividade e na ancestralidade a serviço de todos. Nesse contexto, trazendo também a demanda dos povos indígenas para fazerem parte das reflexões das universidades, pois há também a percepção desses espaços como estratégicos e relevantes para o diálogo, objetivando as demandas dos povos indígenas e suas comunidades.

Diante disso, acredito que a intraculturalidade é um caminho bem significativo para construir relações entre as diversas culturas existentes em nosso país. Para isso, a universidade tem um papel muito importante, mesmo sabendo das dificuldades de se trabalhar com outras formas de construir conhecimentos presentes nos indígenas, conhecimentos estes que os fortalecem para o desenvolvimento de suas culturas próprias. Para o desenvolvimento deste caminho, é essencial partir do estudo das culturas, e assim, a presença indígena nas universidades se faz necessária e importante. Sua presença física e cultural nesse espaço de reflexão são essenciais para o reconhecimento e desenvolvimento da diversidade cultural, étnica e linguística.

Nesse sentido, é importante que os professores tenham o entendimento intracultural, assim facilitarão a produção e reprodução de outra compreensão da comunidade acadêmica nas salas de aulas. Desse modo superando os preconceitos, racismo e permitindo que os estudantes indígenas, com suas culturas e linguagens, com os seus conhecimentos, possam transmitir as demais pessoas e as suas próprias gerações. O aprofundamento disso implica a reflexão sobre a história, o enriquecimento ou o empobrecimento cultural das pessoas ao longo de séculos. Acredito no enriquecimento, reconhecendo as culturas com as quais ela interagiu durante anos e as relações estabelecidas com elas. Construindo uma visão de mundo, percebendo como as pessoas estabeleceram e estabelecem relacionamentos, como construiu e constrói conhecimento sobre o mundo e sua percepção do tempo e espaço da humanidade. Por fim, o racismo é a não aceitação do conhecimento do outro, o outro como sujeito e produtor de saberes e sabores. E não é só pela presença física, mas também é uma presença completa, orgânica com nossos conhecimentos, nossas linguas, nossas metodologias de construir conhecimentos.

Outras leituras complementares

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2005.

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4509/000501989.pdf?sequence=1>

CARRANZA, Bibiana Riess. **Intraculturalidad y materiales didácticos : metodología para la recuperación de saberes.** Coordenação Geral de Educação Intercultural e Bilingue. Barranca del Muerto não. 275, andar 2, Coronel San José Insurgentes, Del. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.

<http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/43>

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2014.

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107990>

i

Bruno Ferreira: Indígena do Povo Kaingang (Brasil), Especialista em Educação, Diversidade e Cultura indígena; Mestre em Educação e Doutorando bolsista do CNPq no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor bilíngue de História no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, Terra Indígena Inhacorá, RS, Brasil.

E-mail: brunokaingang@yahoo.com.br; brunokaingag@gmail.com



UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

[Colección Apuntes](#) Nro. 9 [16 -05-2019]

EDUCAÇÃO SUPERIOR E RACISMO

Experiências com os povos indígenas em Mato Grosso do Sul

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario ⁱ
NASCIMENTO, Adir Casaro ⁱⁱ

Reafirmamos a constatação de que na América Latina, os problemas de discriminação afetam a todos e todas, e não apenas aos povos indígenas e afrodescendentes. A questão é que no caso desses povos, aqueles que prejudicam a estes povos têm séculos produzindo efeitos, os quais –ainda que transformados– continuam vigentes. Assim, dizemos que a colonização terminou, entretanto, seus efeitos permanecem nas nossas culturas e permeando as relações de poder entre as pessoas.

Essas práticas de discriminação, na América Latina, ganham matizes e particularidades, mais ou menos intensas, conforme os países ou mesmo regiões dentro de cada país. No caso específico do Brasil, podemos afirmar que historicamente, tivemos uma das mais brutais práticas de genocídio e depopulação

dos povos indígenas¹, assim como a mais longa prática de tráfico negreiro e o último país a abolir oficialmente a escravidão.

Como desconsiderar que na história atual do país essa realidade não esteja presente, ou mais, que não esteja impregnada em todas as relações sociais, políticas e, sobretudo culturais? As universidades não estão imunes e ausentes desse contexto; ao contrário, todas as práticas de discriminação e racismo encontradas na história das relações sociais brasileiras, também são reproduzidas nas relações internas à educação superior.

Este texto é uma breve reflexão acerca dessa temática da “Educação Superior e o racismo”, com ênfase para a presença dos povos indígenas nas universidades, região do Brasil, o Estado de Mato Grosso do Sul, considerado, na fala da ex-presidente da FUNAI, a professora Marta Azevedo (UNICAMP, São Paulo), a região mais “anti-indígena do país”.

Os dados apresentados na sequência, são todos, fruto de pesquisa e, sobretudo, de anos de experiência de convivência dos autores com estudantes indígenas na educação superior, nesta região. Convivência que se inicia com a formação de professores indígenas no nível do magistério a partir de 1999, e que segue com a coordenação de ações para a permanência de indígenas na educação superior.

Os povos indígenas em Mato Grosso do Sul– violência e expropriação dos territórios tradicionais

Mato Grosso do Sul, está na posição de um Estado periférico, com suas particularidades, com modos próprios de reproduzir um sistema de exploração e dominação que é global, cujo eixo é a produção de monocultura em larga escala para o comércio externo.

¹ Segundo dados oficiais do IBGE, de 2010, o Brasil possui uma população indígena de pouco mais de 900 mil indivíduos, o que equivale a apenas 0,4% da população brasileira. Estima-se que na época da chegada dos europeus, no território em que atualmente é o Brasil, haveria ao redor de 5 a 6 milhões de povos nativos nesta região.

Neste contexto ressaltamos a presença dos povos indígenas, populações que já se encontravam nesta região de fronteira no centro da América do Sul, bem antes da chegada dos colonizadores europeus, no século XVI. São povos oriundos de outra matriz cultural, que não a Ocidental e que por suas especificidades socioculturais sofreram sérios impactos com a colonização e invasão de seus territórios.

O estado apresenta hoje a segunda maior população indígena do Brasil, com mais de 80 mil pessoas, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), distribuídas em poucas etnias: Guarani (Kaiowá e Ñandeva) e Terena, as duas maiores, os Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kiquinau e Atikum.

Dados do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) afirmam que nos últimos 12 anos, ao menos 585 indígenas cometeram suicídio (maior índice do país) e outros 390 foram assassinados no Mato Grosso do Sul. O estado tem 23 milhões de bovinos que ocupam aproximadamente 23 milhões de hectares de terra. Enquanto isso, com os procedimentos de demarcação paralisados, os cerca de 45 mil Guarani (Kaiowá e Ñandeva) continuam espremidos em apenas 30 mil hectares de suas terras tradicionais.

A colonização tardia e agressiva, com foco na expropriação de territórios tradicionais, provoca a escalada de eliminações e violências.

Os povos indígenas e o racismo na educação superior

Esta realidade narrada acima, tem forte relação com a presença dos indígenas na educação superior. De um lado, reforça-se inclusive nas Universidades, que os povos indígenas significam um “atraso” para esta região do país; por outro lado, a educação passou a representar uma esperança de construção da autonomia, visibilidade e conquista de dignidade.

Após terem perdido grande parte dos seus territórios tradicionais, durante a primeira metade do século XX, os povos indígenas de Mato Grosso do Sul,

especialmente os Guarani (Kaiowá e Nandeva) e os Terena, as duas maiores etnias, passaram a se reorganizar enquanto movimento social e político, a partir dos anos de 1970, para fazerem frente a esta situação de desrespeito a seus direitos básicos.

Neste mesmo período, começam novas experiências de educação escolar indígena, procurando superar a visão colonial de educação *para o índio* (eurocêntrica, professores não índios, conteúdos monoculturais, proibição da língua materna, dentre outros), para uma *educação indígena*, com a valorização da língua e identidade étnica de cada povo, professores indígenas, calendários próprios e a tentativa de construção de um currículo intercultural.

Os dois movimentos se encontram e se retroalimentam: aqueles que lutam pela retomada dos territórios tradicionais e aqueles que buscam ressignificar a escola para seu povo, para transformar-se de “ponta de lança” da civilização-cristianização, para aliada dos povos indígenas na defesa de seus direitos². Muitos dos primeiros líderes indígenas de Mato Grosso do Sul, foram (ou permanecem) professores e se formaram nas universidades.

Inicialmente, a partir do final dos anos de 1990, deu-se a criação do curso no nível de magistério, intercultural (*Ára Verá* – Caminho Iluminado), para a formação de professores indígenas; projeto construído a partir da realidade desses povos e com a participação deles em todos os momentos. Em seguida, muitos começaram a buscar a educação superior, para complementar o curso de formação de professores, e posteriormente a pós-graduação. Ao chegarem nas universidades, encontraram situação muito diferente do que esperavam, pois estas estavam repletas de preconceitos, práticas discriminatórias, além de um currículo marcadamente ocidental e que excluía os saberes tradicionais indígenas.

² Todos os projetos de pesquisa em nível de mestrados e doutorando indígenas, na UCDB, estabelecem esta relação território, territorialidade, educação indígena e educação escolar.

Aos poucos, os indígenas vão chegando na educação superior e, a partir do século XXI, essa presença vem aumentando, especialmente, após as políticas de ação afirmativa e de cotas para negros e indígenas nas principais universidades do País.

Quanto aos fatos, este foi um dos primeiros relatos que ouvimos de prática de racismo contra estudantes indígenas nas universidades de Mato Grosso do Sul: frequentemente professores falavam publicamente na sala: “O que você está fazendo aqui? O seu lugar é na aldeia. A Universidade não é o seu lugar”.

Especialmente nos primeiros anos do século XXI, quando começa a aumentar a presença de indígenas na educação superior, relatos semelhantes a esse vão se repetindo, em todos os lugares, do lado paraguaio e especialmente do lado brasileiro, nas quatro grandes universidades: UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Foram práticas e relatos frequentes de atitudes racistas, que começavam já no momento da matrícula: a atendente não sabia escrever seu nome étnico, não compreendia sua língua, evitava ajudar ou encaminhar para algum setor especializado.

Essa situação inicial dos estudantes indígenas na educação superior foi caótica, com uma reprovação e desistências absurdas, beirando os 90%. De todos/as aqueles/as que entravam na Universidade, a sua maioria acabava saindo, antes de completar o primeiro ano de curso, especialmente pela rejeição e preconceito, de colegas e professores, caracterizando atitudes racistas.

Conforme relatos atuais de estudantes indígenas, ainda é frequente nas universidades, piadas depreciativas, dos professores, acerca da situação de ser índio ou negro; situações em que no momento de escolher os membros de um determinado grupo para fazer uma atividade em sala de aula, frequentemente os indígenas ficam sozinhos, pois os demais estudantes se negam a estudar em grupo onde estão indígenas.

Há casos mais graves, de debates acalorados em sala de aula, quando o assunto é a demarcação de terras indígenas, em que, segundo relatos, ocorrem brutais manifestações de racismo (e inclusive ameaças), a partir de afirmações de que os índios são preguiçosos e beberrões, e que apenas atrapalham o progresso e prejudicam pessoas honestas que apenas querem ganhar o pão com honestidade.

Um professor do curso de Direito, após terminar o mestrado em Direitos Humanos, confessou arrependido que: “era muito duro com os estudantes indígenas em sala de aula, pois sempre achei que eles fossem incapazes e que não tinham o direito de entrar pelas cotas e tirar o lugar de outro estudante que teria mais condições”.

Dentre todas as formas de racismo, no entanto, talvez a maior delas ocorra com as diferentes formas de conhecimento, ou seja, negar ao outro (negro e/ou indígena), a capacidade racional e de competência de conhecimento. Seus saberes estão fora das universidades, assunto que trataremos mais à frente.

Os povos indígenas e o combate ao racismo na educação superior

Desde a efetivação em 2003, da primeira política de cotas, negros e índios vêm utilizando essa modalidade de ingresso, inicialmente na estadual e depois nas duas federais, ainda que com altos níveis de evasão. Na UCDB este ingresso é mais antigo, via bolsas cedidas pela instituição aos indígenas. Considerando a presença incipiente dos povos indígenas na educação superior e com o intuito de garantir sua permanência, teve início em 2006 uma parceria entre a UCDB e a UEMS, que resultou no Programa Rede de Saberes, financiado pela Fundação Ford, com o foco na “permanência de indígenas na educação superior”.

Após dois anos, em 2008, essa parceria inicial foi estendida para duas universidades federais (UFMS e UFGD), compondo uma rede entre as quatro maiores instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul, abrangendo ao redor de 80% dos estudantes indígenas nesse nível de ensino. Entre várias iniciativas, o Programa

propõe um espaço institucional de acolhida aos estudantes indígenas, de convivência, acesso a tutorias e monitorias personalizadas, fotocópia de textos acadêmicos, iniciação científica, auxílio para participação em eventos acadêmicos, organização anual do encontro de estudantes indígenas, palestras formativas para docentes e técnicos das instituições (com temas relacionados a diversidade, antropologia indígena, etc.), encontros de estudo sobre a valorização dos saberes tradicionais indígenas nas universidades.

O objetivo é criar espaços reais de diálogo intercultural, em que a diferença e a diversidade sejam assumidas no interior dessas instituições e possam gerar espaços de negociação entre culturas. Defendemos que esses povos tradicionais buscam os espaços da educação superior como forma de favorecer a construção da autonomia, a gestão de seus territórios, assim como estratégias de se apoderarem de ferramentas para dialogar com o mundo circundante, superando as práticas de racismo.

Nestes últimos dez anos, verificamos que o número de ingressantes é crescente, mas o índice de evasão dos estudantes indígenas é constante, ainda que com algumas variações, dependendo do período e da universidade. A partir da criação do programa Rede de Saberes, essa evasão diminuiu consideravelmente, porém permanece ainda uma taxa de desistência acima de 35% para estudantes indígenas que ingressam em cursos regulares. Aqueles que entram para cursar a licenciatura específica têm um resultado bem diferente: aproximadamente 90% terminam seus cursos, o que demonstra o quanto a universidade deve se adequar epistemologicamente às culturas e aos conhecimentos dos povos indígenas.

Apesar de todo esse contexto histórico contrário aos povos indígenas, Mato Grosso do Sul é o estado brasileiro que mais possui jovens indígenas na educação superior, ao redor de 1.500 alunos, em especial, nas três universidades públicas (UFMS, UFGD e UEMS) e na UCDB.

No contexto do Programa Rede de Saberes, os indígenas passaram a demandar o acesso à pós-graduação. A partir de 2006, começaram a realizar-se no âmbito da UCDB

oficinas de preparação de indígenas para o ingresso em programas de pós-graduação, inclusive com a possibilidade de pleitear bolsas para os aprovados. Essas oficinas consistiam em retomar conceitos básicos de metodologia e elaboração de projetos de pesquisa, assim como o auxílio individual na escolha de temas, sugestão de autores e linhas teóricas e a elaboração concreta de um projeto de pesquisa para concorrer nos processos de seleção. Tendo sempre o cuidado de garantir, como campo empírico, as suas demandas e realidades e os seus saberes.

A educação superior e os povos indígenas - relações marcadas pela herança do período colonial

As iniciativas quanto ao acesso e permanência dos índios na educação superior foram marcadas pelas orientações instituídas pela Constituição de 1988 e posteriormente na LDB (Lei 9394/96). Este ordenamento jurídico favoreceu a entrada de indígenas nas IES, ampliando-se consideravelmente nas décadas seguintes.

Podemos afirmar que a identidade indígena em Mato Grosso do Sul foi constituída histórica e socialmente, sendo que esta ação se deu a partir de marcas culturais específicas das relações de ser, poder e saber e do momento histórico que as legitimou, ou seja, as representações que percebemos na atualidade, são produto destas correlações de poder assimétricas, em que os indígenas foram “usados” como mão de obra pelas frentes de colonização e, ato contínuo, usurpados de seus territórios tradicionais, fato que vem marcando e reforçando as relações injustas de subalternidades.

Como forma de contraposição a esta situação de expropriação de suas dignidades ou alternativas de futuro, os povos indígenas passam a ocupar espaços na educação superior, como uma das tentativas de propor novas relações de saberes e, em especial, a viabilidade de produção de novas significações e representações a respeito de si mesmos, assim como possibilidades de autodeterminação e sustentabilidade.

Percebemos que mesmo sendo um fato recente essa busca dos povos indígenas por acesso às IES, ele produz uma preocupação dessas instituições, as quais tentam estruturar ações e projetos que possam apresentar acesso e permanência diferenciada a esses povos tradicionais.

A grande questão que nos chama a atenção, não é mais o acesso dos povos indígenas, mas a permanência e, sobretudo, a possibilidade do diálogo intercultural, ou ainda, a capacidade de contemplar os conhecimentos indígenas no contexto da educação superior. Tendo em vista as várias modalidades atuais de políticas de ações afirmativas de acesso às universidades, ressaltamos que a ênfase volta-se para o problema da permanência. Uma vez nas universidades, dá-se a grande questão do embate entre os saberes diversos, cosmologias diversas, enfim, um embate epistêmico e que muitas vezes acaba gerando práticas de racismo.

Observamos, dessa maneira, que povos com saberes culturais e processos sociais, culturais e históricos diferenciados, marcados pela exclusão e que buscam na formação mecanismos outros de luta, começam a se firmar nas universidades.

Considerações Finais

Tanto no Brasil, como no restante da América latina, especialmente após 1980, os povos indígenas não têm mais aceitado as políticas públicas de caráter colonialista, com a missão da chamada busca pela civilização, ou ainda, com práticas racistas e clientelistas a que historicamente lhes tem sido postos. Hoje esses povos celebram a diversidade cultural como um valor a ser mantido e a diferença que os potencializam e os tornam únicos.

Nos últimos dez anos, Mato Grosso do Sul tem alcançado destaque no cenário brasileiro, como sendo a província com o maior número de indígenas na educação superior, presença consolidada historicamente, a partir das ações do Programa Rede de Saberes, presente nas quatro maiores IES do estado. Demonstram consciência

histórica de que a autonomia é uma construção coletiva, em que cabe a revalorização da língua indígena, das práticas culturais e, acreditando que os novos saberes da universidade, em diálogo com seus conhecimentos tradicionais podem vir a ter uma perspectiva de futuro.

Leituras complementares sugeridas

AGUILERA URQUIZA, A. H. NASCIMENTO, Adir C. *REDE DE SABERES: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Org. André Lázaro e Laura Tavares; *Cadernos do GEA*. RJ: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905050046/pdf_34.pdf

FLACSO. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. *Cadernos do GEA*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. http://flacso.org.br/?page_id=7970&publication-type=115

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/ Museu Nacional, 2006. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf

MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/5-1.pdf>

ⁱ **Aguilera Urquiza, Antonio Hilario:** Professor associado da Faculdade de Ciências Humanas – FACH/UFMS; professor da Pós-graduação em Antropologia Social e da Pós-graduação em Direito (Direitos Humanos) da UFMS; professor colaborador da Pós-graduação em Educação da UCDB; líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais. Coordena projetos sobre povos indígenas, mobilidade e fronteiras, assim como a presença indígena na Educação Superior. Pesquisador PQ2. Participante do Programa Iniciativa para Erradicação do Racismo na Educação Superior, coordenado pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) - Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

ⁱⁱ **Nascimento, Adir Casaro:** Professora da Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UCDB, linha de pesquisa Diversidade e Educação Indígena; Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação e Interculturalidade; Participante do Programa Iniciativa para Erradicação do Racismo na Educação Superior, coordenado pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) - Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. E-mail: adir@ucdb.br



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior
Colección Apuntes Nro. 10 [17 -05-2019]

As cotas para estudantes negros originários ou não de instituição pública

Maria Nilza da Silvaⁱ

Desde o debate que gerou a implantação das Ações Afirmativas para estudantes negros, no início da década 2000 algumas instituições ao adotarem o sistema de cotas o fizeram condicionando-as para estudantes negros oriundos de escola pública do Ensino Básico brasileiro. Contudo, essa exigência não partiu do Movimento Negro nem daqueles que defendiam a implantação das Ações Afirmativas, cujo objetivo é compensar a desvantagem decorrente do racismo contra a população negra no Brasil. Pois, independente de terem origem em instituição pública e de sua condição financeira, os negros são discriminados.

Os negros, com poucas exceções, majoritariamente são pobres. Representam o grupo que mais sofre interdições e violência em todos os âmbitos sociais como, por exemplo, falta de acesso aos direitos básicos, morte prematura, em sua maioria de jovens, causada, sobretudo por homicídios, violência contra a mulher negra, discriminação no mercado de trabalho e no ambiente escolar causa de inúmeras evasões etc. Enfim, são inúmeros os exemplos dessa difícil realidade.

Contudo, a aprovação e implantação das Ações Afirmativas, na maioria das instituições estão ligadas ao requisito de que o candidato negro deve ser oriundo de instituição pública e, no caso do Brasil, salvas as exceções, é ocupada por estudantes oriundos de famílias desprovidas de recursos para pagar uma instituição privada, do ensino básico. Quanto as instituições federais que adotaram o sistema baseado na Lei de Cotas, n. 12.711 de 2012, estas exigem que o beneficiário das cotas, em alguns casos, apresente a comprovação de baixo rendimento familiar¹.

Durante o processo de discussão e de debates sobre a necessidade de inclusão dos negros no Ensino Superior discutiu-se também a necessidade de melhorar o ensino básico público. Muitos defendiam a ideia de que as cotas fossem direcionadas apenas aos estudantes originários de escola pública, pois acreditavam que estariam incluindo também os negros. Contudo, mesmo na escola básica pública o negro está em desvantagem em relação ao estudante branco e, passados mais de 15 anos da adoção do sistema de cotas, comprovou-se que os negros são discriminados em todas as instituições, inclusive na educação básica e nas instituições públicas, por isso as cotas para negros são necessárias, enquanto houver racismo no Brasil.

Mas ao adotar cotas para estudantes originários apenas de instituição pública, incluídos os estudantes negros, ficou evidenciada a defesa e a predominância da classe em detrimento da raça, mesmo que esta esteja presente de forma subalterna. Convém destacar que a luta do Movimento Negro e daqueles que tinham como objetivo a inclusão do negro estava baseada na questão da raça, da discriminação racial e das consequências do racismo independente da condição financeira, pois os negros sofrem desvantagens por causa da cor da pele, independente da classe a que pertencem. É nessa perspectiva que proponho a discussão sobre a exigência de que os beneficiários das Ações Afirmativas sejam oriundos de instituição pública. Para isso, revisitamos as questões sobre raça e classe.

Classe e raça: um debate contemporâneo

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

A raça como construto social, fenotipicamente elaborada, é um dos critérios mais relevantes para determinar as alocações das posições sociais. Devem-se considerar as dificuldades da trajetória da população negra na educação básica, mesmo em instituições públicas, a evasão e outros obstáculos causados notadamente pelo racismo e pelo conseqüente fracasso escolar.

No Brasil, a adoção das Ações Afirmativas está baseada nas questões de classe e de raça, com a predominância da primeira. A condição de origem de escola pública, acessível majoritariamente a estudantes que não têm recursos para frequentar instituições particulares, prioriza a classe ao invés da raça. Contudo, no debate promovido sobre as Ações Afirmativas, prioritariamente, pelas instituições do Movimento Negro e, depois, num determinado período, por outras instituições da sociedade civil sobre a necessidade de tais políticas, não se tinha em vista a condição de que os candidatos negros a uma vaga fossem originários de instituição pública, pensava-se na reserva de vagas para os negros.

As contribuições teóricas referentes a classe não explicam o fenômeno do racismo, pois subestimam-se a raça, como construção ideológica, e o racismo decorrente desta. É necessário analisar as diferentes perspectivas para compreensão do fenômeno e das posições ocupadas pelos negros. Muitos acreditam que o escravismo tenha sido o principal responsável pelo racismo existente; contudo, este tem sua parcela de responsabilidade, mas foram várias as fontes que contribuíram para que as conseqüências do racismo estivessem presentes no mundo novo.

Para os europeus, os negros eram considerados inferiores e eles se beneficiavam dessa inferiorização em todos os âmbitos sociais, culturais e econômicos. A subordinação dos negros pode ser considerada como a materialização do racismo e este, fruto de construção ideológica que ultrapassa momentos históricos, como o período da escravização.

Quando se pensa numa perspectiva de classe, vê-se que a opressão racial beneficia os brancos capitalistas de forma direta, mas também os brancos não

capitalistas de forma indireta. Nesse sentido, analisa-se o privilégio da cor branca, pois possuir pele clara propicia o beneficiar-se das vantagens competitivas em caso de preenchimento das posições sociais e da mobilidade social. É nessa perspectiva que se pode questionar o motivo pelo qual as cotas, apesar de terem sido implementadas notadamente para os negros, têm incluído mais os brancos.

Ensino Superior: um projeto da elite nacional

Algumas Instituições de Ensino Superior (IES), como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e outras, por ocasião da implantação do sistema, aderiram à reserva de vaga, ou seja, as cotas, inicialmente com uma percentagem para a população negra, sem condicionarem a proveniência do candidato a algum tipo determinado de instituição. Porém, com a Lei de Cotas, algumas instituições, sobretudo as federais passaram a permitir o acesso às cotas somente àqueles candidatos negros oriundos de instituição pública. Então, para algumas IES, a Lei 12711/12 representou um retrocesso para a Política de Ação Afirmativa para os negros. Os candidatos negros oriundos de instituições privadas, ainda que as tenham frequentado por apenas alguns meses, ou aqueles que tiveram bolsas em tais escolas não poderiam concorrer ao sistema de cotas, como aconteceu no caso da Universidade Estadual de Londrina² até o ano de 2017.

O racismo fere a todos que possuam a cor da pele preta ou parda, categoria usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Portanto, no caso dos

² Resolução 78/2004 que instituiu o Sistema de Cotas na Universidade Estadual de Londrina com o primeiro Vestibular em 2005. Conf.: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_78_04.pdf Esta Resolução vigorou por 8 anos. Período que ficou marcado pela condição da proporcionalidade. As vagas para os estudantes negros estavam condicionadas ao número de candidatos inscritos no Vestibular (concurso), com o limite de até 20%, por exemplo, caso os candidatos negros representassem apenas 5% do total as vagas estariam condicionadas a esta percentagem. A Resolução 15/2012 passou a gerir o sistema após a primeira avaliação do sistema ao sétimo ano de sua implantação. A principal alteração foi o fim da proporcionalidade para os candidatos negros. A partir daí 20% das vagas em todos os cursos da instituição foram reservadas para os negros oriundos de instituição pública. Conf.: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2012/resolucao_15_12.pdf O processo de segunda avaliação do Sistema de Cotas na UEL ocorreu no final de 2016 até início de 2017, com a aprovação de sua continuidade por 20 anos e do acréscimo de 5% de vagas para estudantes negros independentes do percurso escolar. A reserva de vagas para negros passou a ser 25%. Pela primeira vez os negros independentes do percurso escolar puderam concorrer a 5% das vagas.

negros, todos eles não gozam da igualdade de oportunidades na sociedade brasileira. Para corrigir as distorções causadas pelo racismo, as cotas deveriam ser independentes de percursos escolares já que o objetivo é beneficiar os candidatos negros a uma vaga no Ensino Superior.

Durante o período de debates para a adoção do sistema de cotas e até hoje, persiste a ideia de que haveria negros ricos que frequentaram instituições privadas na Educação Básica: por esse motivo, esses não poderiam ser beneficiários das cotas. Entretanto, pergunta-se: qual é a percentagem deles, no Brasil, e qual é a sua real representatividade num contingente populacional de 54,6% (IBGE) do total da população brasileira? A proporção de negros que ascenderam socialmente e, provavelmente, fazem parte desse grupo é tão pequeno que não teria impacto no número de negros beneficiários do sistema de cotas ou, se o tivesse, esse seria pequeno, considerando-se que, na maioria das instituições, as vagas oferecidas para esses estudantes não são preenchidas em sua totalidade, sobretudo nos cursos de menor prestígio social.

O discurso de mérito e a ideia de que o Ensino Superior é apenas para parte da população brasileira estão arraigados na mentalidade nacional. A história da educação apresenta, ao longo dos séculos, barreiras para o ingresso da população negra a todos os níveis educacionais, sobretudo o nível superior.

Questionou-se a humanidade do negro, daí uma das razões dele ter sido aliado do sistema educacional brasileiro, com raras exceções. Quando o ensino foi universalizado, percebeu-se que o racismo impactava profundamente a trajetória dos estudantes negros contribuindo para o aumento da evasão e do denominado “fracasso escolar”.

É nessa perspectiva que, quando o Movimento Negro, em diferentes momentos da história, propôs a adoção das Ações Afirmativas mediante a reserva de vagas para estudantes oriundos da população negra, surgiram fortes manifestações contrárias, pois não se admitia que aqueles que sempre estiveram subordinados a serviço do privilégio do branco pudessem ter os mesmos direitos e acesso ao ensino de boa

qualidade, como aquele oferecido na maioria das instituições públicas de ensino superior. Ainda hoje existem fortes resistências às políticas públicas de inclusão, sobretudo àquelas políticas que possam alterar o perfil dos beneficiários desse tipo de ensino, considerado privilégio dos brancos.

A condicionalidade das cotas destinadas à população negra oriunda de instituição pública está sendo objeto de reflexão e de questionamento, visto que a discussão sobre a classe e a raça perpassa as Ações Afirmativas desde a sua implantação. As cotas para estudantes oriundos de instituições públicas não foram objeto de demanda de segmentos sociais como ocorreu ao longo de grande parte do século XX, como as cotas para a população negra, motivada pela gritante desigualdade entre a população negra e os demais segmentos populacionais no Brasil.

Os negros ingressam na educação básica na mesma proporção de sua representatividade populacional, porém sua evasão desta é maior e, conseqüentemente, concorrem em menor proporção a uma vaga no ensino superior. Alguns estudos mostraram que o racismo é um dos elementos que dificulta a permanência do negro na escola.

As cotas na Universidade Estadual de Londrina

Ao analisar sistema de cotas, de 2005 a 2012, implantado na Universidade Estadual de Londrina – UEL, constata-se que os estudantes brancos foram os maiores beneficiados pelo sistema de cotas no período analisado. Com a adoção do sistema de cotas na UEL em 2004, decidiu-se que até³ 40% das vagas fossem reservadas aos estudantes de instituição pública e até metade destas aos estudantes negros do mesmo tipo de escola básica. O primeiro concurso Vestibular ocorreu em 2005. Os estudantes oriundos de instituição pública representavam 42,6% em 2004 passando para 61% no ano de 2008.

³ A palavra “até” indica a condição de proporcionalidade para as vagas reservadas aos negros pois estas dependiam do número de candidatos inscritos. O número de vagas variou até o ano de 2013 quando iniciou-se a reserva de vagas de 20% para os negros em todos os cursos independente do proporção de inscritos.

A oferta das vagas também se diferencia por categorias, e é importante destacar que de 2005 até 2012 a UEL reservou as cotas condicionadas à proporcionalidade dos inscritos para os estudantes negros. O número de vagas variava segundo o número de candidatos negros inscritos, até o limite de 20%. Em 2010, a UEL ofereceu 3.100 vagas no Concurso Vestibular, 1.988 das quais para o sistema denominado Universal, 857 para a Escola Pública e 245 para Negros⁴. No ano de 2013, primeiro ano em que as vagas destinadas aos negros não foram condicionadas aos inscritos também negros⁵, das 3.100 vagas, a instituição reservou 1.896 para o Universal, 725 para Escola pública e 479 para Negros.

Em 2015, a UEL, após um processo de debates com a comunidade interna, destinou parte das vagas de alguns cursos para uma nova forma de seleção, através do Sistema de Seleção Unificada – SISU⁶, do Governo Federal. Então, em 2016 a oferta de vagas do Vestibular passou de 3.100, nos anos anteriores, para 2.550, visto que as demais vagas foram destinadas ao SISU⁷. Naquele ano foram destinadas 1.535 vagas para o Universal, 570 para Escola Pública e 445 para os Negros.

Um marco para a história recente das Ações Afirmativas, em forma de reserva de vagas para negros, foi o início da vigência da Resolução⁸ número 08 de 2017, a partir

⁴ Os inscritos estão subdivididos por tipo de cotas a) Sistema Universal contém todos candidatos concorrentes, incluindo cotistas. b) Cotas Instituição Pública inclui candidatos concorrentes de Instituição Pública e Negros. c) Cotas Instituição Pública Negros inclui somente candidatos desta categoria. É importante destacar que até 2012 a UEL adotou o sistema baseado http://www.cops.uel.br/vestibular/2010/arquivos/CANDIDATO_VAGA_2010_25092009.PDF

⁵ Em 2011 ocorreu a primeira avaliação do Sistema de Cotas, nesta foi constatado que as ações afirmativas não prejudicaram o ranking da Universidade e que os negros estavam conseguindo obter bons resultados, levando a UEL a aprovar a continuidade do sistema por mais 5 anos com nova avaliação prevista para 2016.

⁶ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação no qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para os participantes do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. <http://sisu.mec.gov.br/como-funciona> Acesso em 12 de maio de 2019. Na UEL, a reserva de vagas no SISU ocorre na mesma proporção do Vestibular.

⁷ A disputa por uma vaga passou a ser a nível nacional.

⁸ A avaliação prevista para 2016 foi iniciada nesse ano e concluída em 2017. O sistema foi aprovado por 20 anos com a ampliação da reserva de vagas que passou de 40% para 45% com o acréscimo de 5% para negros de qualquer percurso escolar, com o ingresso de estudantes de percursos

do Vestibular de 2018. O total das vagas foi de 1.482, sendo 1.362 para o Sistema Universal, 540 para Escola Pública, 435 para Negros de Escola Pública e 145 para Negros independente de percursos, totalizando 580 vagas para Negros. Pela primeira vez as vagas para os Negros ultrapassaram as destinadas às instituições públicas. Em 2019, o total de vagas para o Vestibular⁹ foram 2.521, sendo 1.386 para Universal, 522 para Escola Pública, 450 para Negros de Escola Pública e 163 para Negros independente de percurso escolar, totalizando 613 vagas.

Os desafios do candidato negro não consistem em apenas conquistar uma vaga no ensino superior, mas também na sua permanência no Ensino Superior, em razão do racismo presente em todas as instituições da sociedade brasileira. Os estereótipos relativos aos negros motivados pelo racismo continuam presentes durante todo o processo da trajetória acadêmica dos estudantes negros, desde o seu ingresso até a conclusão ou não do curso. Contudo, o estudante branco cotista de instituição pública tem a sua condição de cotista praticamente “esquecida” durante o processo acadêmico.

A capacidade do negro, ao longo de todo seu trajeto acadêmico, é posta em dúvida. E, o estudante negro que não ingressou pelo sistema de cotas tem a sua trajetória e sociabilidade acadêmica associada ao sistema de cotas, sendo constantemente confundido com os cotistas por ter a cor da pele negra. Ainda que ele não tenha necessitado das cotas para ingressar na UEL passa a ser tratado da mesma maneira que o cotista negro.

Apesar de tantos desafios, a presença negra nas IES é maior nos últimos 15 anos que em mais de um século desde a Abolição até as cotas. Portanto, além do fato de serem efetivas para a inclusão daqueles que, por causa da cor, sofrem desvantagens,

independentes (escola privadas, diplomas de nível superior, estrangeiros etc.). Rompeu-se pela primeira vez, na UEL, a condição de ser originário de escola pública para ser beneficiado pelo sistema de cotas.

http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_08_17.pdf

⁹ Alguns cursos que não haviam aderido ao SISU passaram a aderir diminuindo o número de vagas para o Vestibular.

elas dão à sociedade brasileira grande contribuição graças à produção de conhecimento originária de uma parcela da população secularmente excluída do sistema educacional nacional, mormente do Ensino Superior.

Algumas considerações

Desde a sua implantação e durante os processos das avaliações realizadas sobre o sistema de cotas na Universidade Estadual de Londrina – UEL, a inclusão dos estudantes brancos oriundos das instituições públicas foi muito mais significativa que a inclusão dos estudantes negros. O privilégio daqueles que possuem a cor branca mostra-se presente na atualidade. A discussão predominante da classe em vez da raça procura disfarçar a atuação do racismo presente em todos os aspectos sociais.

Nesse sentido, a cor da pele continua a ser um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento da sociabilidade do estudante ao ser acolhido no ensino superior. A raça, socialmente determinada, marca e interfere no sucesso acadêmico. São inúmeros os desafios do negro no acesso ao Ensino Superior realmente democrático e livre das interferências do racismo. As IES, no Brasil, se enriquecem de novas contribuições proporcionadas pelos estudantes oriundos das camadas antes excluídas da população brasileira.

Sugestão de Leitura:

HASENBALG, Carlos. Privilégios: Relatos de uma trajetória acadêmica. <http://www.scielo.br/pdf/dados/v57n4/0011-5258-dados-57-04-0905.pdf>

Lei de Cotas: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
Acesso em 13 de maio de 2019.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). Cotas nas Universidades. Análises dos processos de decisão. http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2012_JTSantos.pdf

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.). O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013. http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf

i

Maria Nilza da Silva: Professora Titular de Sociologia. Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 11 [20-05-2019]

Algunos retos de la Educación Superior Intercultural en México para combatir el racismo

Fernando I. Salmerón Castroⁱ

Con base en la información estadística disponible es posible afirmar que en México existe una brecha significativa entre la población indígena y la no indígena en términos del acceso a la educación. En este contexto, las mujeres indígenas mantienen los niveles más altos de analfabetismo y baja escolaridad. De acuerdo con información publicada en 2017 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), entre los 11.9 millones de personas que se autoadscriben como indígenas y que representan el 10% de la población del país, encontramos que el 17% de los hombres y el 33% de las mujeres son analfabetas. En contraste, la población no indígena tiene sólo un 6.3% de analfabetismo. Asimismo, la población indígena tiene una escolaridad promedio de 6.2 años para los hombres y 5.1 años para las mujeres, frente a 8.9 años de la población no indígena.

Este es el panorama general que debe tenerse presente para una discusión sobre la incorporación de mujeres indígenas en la educación superior intercultural. La educación obligatoria que prevalece en las regiones con importante presencia de población indígena tiene, en términos generales, una cobertura y una calidad insuficientes. A esto debe agregarse el tema de la diversidad lingüística en un sistema dominante que emplea casi exclusivamente el castellano como lengua de instrucción y que mantiene alejada la presencia de las lenguas indígenas de la esfera pública. La educación superior en su conjunto debería incidir de manera más importante en la transformación de estas condiciones de exclusión y marginación.

El acceso de la población indígena a la educación superior tiene características semejantes a las de los otros niveles en términos de cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso, pero se ven agravados por las consecuencias del rezago generado por el sistema en las historias educativas de los jóvenes de este sector. El censo de población de 2010 registró, en la población de 20 a 24 años, 2,521,344 personas con estudios de educación superior, de los que únicamente 38,895 eran hablantes de una lengua indígena. Como proporción de las personas mayores de 12 años que habían aprobado algún grado de estudios superiores, la población total alcanzó un 16.7%, mientras que los hablantes de una lengua indígena únicamente representaron el 0.26%. Las mujeres hablantes de una lengua indígena representaron sólo el 0.13% frente al 9.01% de las mujeres en el total. Las estimaciones realizadas por el INEE con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2014, muestran un panorama semejante. Mientras que la población total mayor de 15 años obtiene un 12.7% de personas con educación superior completa, únicamente 4.9% de la población indígena alcanza esta escolaridad y únicamente el 3.6% de la población hablante de una lengua indígena lo hace. La brecha es aún más grande para el grupo de edad en el que este nivel educativo debería haberse completado, tal como señaló el INEE en 2016.

Como han señalado los principales especialistas en México, la educación intercultural en este país se desarrolló como una forma de enfrentar el racismo y la desigualdad. En este sentido es una aspiración para incidir en la educación que permita transformar las condiciones de inequidad y menosprecio de la diversidad cultural. En no pocas ocasiones, esta aspiración se ha confundido con una simple designación novedosa de la educación dirigida a la población indígena. En particular, en la educación básica se ha planteado como una especie de estadio superior en las distintas designaciones de la educación indígena que van de la castellanización a la educación bilingüe bicultural y de ahí a la educación intercultural. A cada paso pueden reconocerse faltas, errores y menoscabos que llevan a replantear la atención educativa que el Estado brinda a la población indígena en la educación primaria. Se trata de una especie de ruta de mejora que tiende a introducir elementos novedosos sin replantear a fondo el proceso educativo mismo.

A pesar de los esfuerzos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) a partir de su creación en el año 2001, en la Secretaría de Educación Pública predomina la idea de que se trata de una educación para los indígenas. La educación intercultural para todos quedó fuera de las aspiraciones centrales del Nuevo Modelo Educativo y la reforma planteada por el gobierno del Presidente López Obrador no considera seriamente el tema. Por lo mismo, la atención de la diversidad enfrenta dos retos significativos: uno de cobertura, en el que la población indígena debería recibir educación a todos los niveles, y otro de calidad que se refiere al tipo y las características de la educación que reciben. En particular, la atención con calidad y pertinencia cultural y

lingüística de la población indígena, en todos los niveles educativos, no es todavía hoy un hecho. Debe subrayarse que los intentos por llevar adelante una transformación integral del sistema educativo para enfrentar este reto han tenido frutos relativamente pobres y los espacios en los que se han logrado insertar modelos innovadores son pocos. Los cambios más importantes se introdujeron en el tramo de la educación preescolar y en el de la educación primaria, recogidos en el Acuerdo 592¹, publicado en 2011. En cambio, los avances logrados en el Acuerdo 383, publicado en 2006, para la educación secundaria, desaparecieron posteriormente.

Para evitar mecanismos de segregación en el sistema educativo se ha insistido mucho en la necesidad de que las propuestas educativas interculturales se dirijan a toda la población, no únicamente a los indígenas, aun cuando ellos deberían recibir educación en su lengua. En ambos rubros, hay retos significativos para el sistema educativo.

Desde mi punto de vista, existen, al menos, tres grandes desafíos de construcción que pueden resumirse de la siguiente manera. El primero se refiere a las formas en las que generalmente generamos y validamos el conocimiento. Para erradicar el racismo es necesario construir perspectivas que den cuenta de la unidad en la diversidad, que permitan que distintas formas de conocer y validar conocimientos sean complementarias, que tengan reciprocidad y correspondan de igual manera entre sí. Los distintos conocimientos, las formas de hacer, las reflexiones, las vivencias y las formas de entender y explicar el mundo y la vida deben poderse compartir y ser comprensibles para todos.

Las universidades interculturales deben desarrollar en la práctica académica y operativa una perspectiva pluralista que acepte que no hay una única vía hacia el conocimiento “científico” y hacia el logro de metas específicas, sino que existe una gama de opciones legítimas, aunque diversas. Deben enseñar que el progreso, u otra visión de futuro, no puede evaluarse desde un único punto de vista o desde un único conjunto de valores y fines. El diálogo de saberes o entre distintos tipos de conocimiento entraña varias dimensiones que incluyen la relación entre culturas, entre lenguas y entre personas de distintos orígenes y educación. Para que opere de manera completa es necesario

1

Secretaría de Educación Pública, ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011.

2. Secretaría de Educación Pública, ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo de 2006

<https://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Base%20Legal%20Escuelas%20Publicas/090.%20Acuerdo%20No.%20384%20Establ.%20Nuevo%20Plan%20y%20Prog%20para%20Educac.%20Secundaria.%20DOF.%2026052006%20FE%20ERR%200106.pdf>.

repensar y redefinir las distintas concepciones que las disciplinas sociales tienen tanto en sus teorías como en sus formas de trabajar porque generalmente operan con orientaciones basadas en una sola lógica, una sola lengua y una sola percepción cultural.

Dentro de este desafío debe examinarse el papel central que desempeña el pluralismo lingüístico. Debe subrayarse que la lengua no es únicamente un medio de comunicación. Es también un vehículo de transmisión, una herramienta de construcción del conocimiento, una pauta del pensamiento y una relación social. En este sentido, la lingüística considera que la lengua es una fórmula de membresía, una memoria histórica, una acumulación de conocimientos sobre el mundo, así como una forma de organizarlos y relacionarlos con el espacio.

Por lo tanto, define la identidad de una persona y su pertenencia a una tradición cultural (que es tanto lingüística como filosófica). El empleo y el enriquecimiento de las lenguas originarias debe ser una responsabilidad compartida, pero su uso en la educación y la investigación intercultural es parte central del diálogo de saberes y una demostración sistemática del respeto por el conocimiento de los pueblos indígenas.

Es imprescindible abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias. Sólo mediante este desarrollo puede establecerse una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. Adicionalmente, sin embargo, es necesario pensar en estas universidades como espacios privilegiados para el rescate, cultivo y desarrollo de las propias lenguas originarias.

La política de las universidades interculturales establece la necesidad de propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en la lengua indígena de la región así como en español y promover el dominio de una tercera lengua, útil para entablar una comunicación amplia con el mundo. La lengua indígena es, en general, la lengua materna de los estudiantes y el español es la lengua de instrucción en el sistema educativo. El inglés se ha adoptado generalmente como la lengua extranjera. En la práctica, lograr un plurilingüismo equilibrado ha resultado muy difícil. Superar las diferencias de prestigio del que gozan dos lenguas, como el español y una lengua indígena, cuando sus hablantes entran en comunicación está lejos de lograrse. En general, el español se mantiene como lengua dominante, de prestigio, en la que se encuentran casi todos los textos y como lengua franca de comunicación entre hablantes de distintas lenguas indígenas. La lengua materna de los estudiantes se habla fundamentalmente en el seno familiar, un poco menos en la comunidad y entre ellos.

Se ha documentado un “incremento” en el número de hablantes de lengua indígena entre el momento de ingreso a la universidad y el reingreso en el segundo año, lo que

señala el despertar de un reconocimiento de la lengua como elemento clave de la identidad de los alumnos. No obstante, optar por la lengua materna como vehículo de expresión en la vida académica es aún poco frecuente. Cuando pasamos a la comunicación escrita, que requiere, sin duda competencias y habilidades adicionales, esto es aún más raro. La posibilidad existe, pero no es un ejercicio frecuente y esto limita su desarrollo. Los docentes, aún aquellos cuya lengua materna es indígena, se dirigen a los estudiantes en español de manera general y difícilmente la emplean como lengua de instrucción. La mayor parte de los docentes no dominan la lengua indígena de la región y, en general, ha resultado difícil que la aprendan como parte de su compromiso académico con la universidad.

Como complemento de lo anterior, existe un importante Desafío Pedagógico que exige una serie de prácticas de estudio y transmisión de conocimiento basadas en una conjugación de diferencias y similitudes de creencias, valores y patrones de vida de culturas distintas.

Sugerencias de lecturas complementarias

Bertely, María. "Educación superior intercultural en México", en Perfiles educativos, Vol. 33, SPE México, enero 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500007&script=sci_arttext

Dietz, Gunther. "Universidades Interculturales en México", en CPU-e Revista de Investigación Educativa, No. 29, 2014. Disponible en: http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/974/html_35

Porras, Ricardo y Fernando I. Salmerón, "Informe Miradas 2015. Equidad educativa: igualdad de oportunidades, de acceso, de programas y de resultados", en Organización de Estados Iberoamericanos, Informe Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Anexo sobre México. Disponible en: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/doc5%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/doc5%20(5).pdf)

Schmelkes, Sylvia, "Educación para un México intercultural", Revista Electrónica Sinéctica, núm. 40, enero-junio, 2013, pp. 1-12. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>

i

Fernando I. Salmerón Castro es Doctor en Sociología, por la Universidad de Texas, en Austin, Maestro en Antropología Social por el Colegio de Michoacán y Licenciado en Relaciones Internacionales por El Colegio de México. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. A partir de 1984 es Profesor-Investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y actualmente ocupa el puesto de Director General. Ha sido profesor visitante en la Universidad de California, campus Santa Bárbara y San Diego. De septiembre de 2007 a agosto de 2016 contó con una licencia para ocupar el puesto de Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública. Ha realizado investigación sobre temas de antropología sociocultural; política, poder y economía; estudios urbanos y

territorialidad de las ciudades medias; políticas públicas y recursos estratégicos; metodología de la investigación en ciencias sociales y sobre el campo laboral de la antropología social. Ha impulsado proyectos sobre migración y comunidades de origen mexicano en Estados Unidos, así como educación y diversidad cultural. Entre sus publicaciones recientes se encuentran análisis sobre la educación intercultural y educación indígena en México.



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 12 [22-05-2019]

¿Racismo hacia los saberes y conocimientos indígenas en la Educación Superior?

Libertad Pinto Rodríguezⁱ y Felipe Curivil Bravoⁱⁱ

“Entran indios y salen blancos”

Florencio Alarcón, dirigente quechua de Bolivia

Preámbulo reflexivo

A propósito de la escritura de este texto, surgió un debate interesante entre ambos autores sobre el término *racismo* y sus implicancias. Por una parte, pensamos que, en el fondo, el término racismo solapa la supuesta existencia de *razas*, aun cuando esta última categoría yace superada. Por otro lado, también afirmamos que la utilidad del término *racismo* sigue vigente, ya que sirve de adjetivación a aquellas personas que todavía creen en la existencia de razas en las comunidades humanas. Pensamos que el uso del término *racismo* debería replantearse, quizá el uso generalizado de este se dio a propósito de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, en el que reiterativamente se usa el término *raza*, pues este tipo de declaratorias se da en los 60, contexto histórico en que el movimiento afroamericano genera grandes repercusiones en las políticas y tomas de conciencia para acciones afirmativas en Estados Unidos, por ejemplo. Sin embargo, pensamos que sería pertinente

comenzar a redeterminar el concepto de racismo, sin suavizar toda la carga negativa que trae consigo.

Podemos decir que el racismo se ha constituido en una peligrosa ideología que daña las dignidades humanas, hoy, en pleno siglo XXI, se sigue reproduciendo de diferentes formas, se continúa situando las diferencias culturales desde supuestos biológicos estableciendo con ello jerarquías sociales.

Actualmente, en diversos espacios de las sociedades, cotidianamente somos testigos de actos de discriminación por el origen cultural de las personas pese a las normativas jurídicas nacionales y a las convenciones internacionales. Entre los espacios donde se vehiculiza la discriminación están los sistemas educativos y en específico las instituciones de educación superior. Desde mediados de la década de los 80 y 90, se experimenta un ascendente ingreso de estudiantes provenientes de sectores históricamente excluidos, como pueblos indígenas y afrodescendientes, a las universidades de algunos países, sin embargo, en general la educación superior no ha tenido la capacidad de situarse desde los diversos sistemas de conocimientos, por lo mismo, le ha dado predominancia al conocimiento científico moderno.

Hoy, si bien existen en algunos países de la región políticas de interculturalidad en el ingreso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a las instituciones de educación superior, aún se está muy lejos de integrar a la gestión académica los saberes y conocimientos indígenas cuyos portadores muchas veces son los estudiantes de diversos pueblos y territorios. En algunas universidades de Bolivia se piensa que con gestionar becas de ingreso para indígenas o afrodescendientes se ha cumplido con la misión de Interculturalizar la educación superior, solo con el mero hecho de que haya presencia indígena o afrodescendiente, nada más falaz que este pensamiento. Así mismo, en la actualidad el énfasis ya no está en el acceso de los sectores indígenas a las universidades

sino en la permanencia de estos sectores y la pertinencia cultural y lingüística que la universidad pueda guardar con ellos.

2. Pluralismo de sistemas de conocimientos

Como es sabido, en gran medida las instituciones de educación superior le dan primacía al conocimiento científico como el único válido y al que todo académico y estudiante debe aspirar. Si vamos al ámbito de las carreras referidas a ingenierías o ciencias económicas, se nota más esta inclinación, nada que no sea el conocimiento científico es digno de ser estudiado, en este sentido, ignoran o apartan los otros sistemas de saberes y conocimientos con los que llegan los estudiantes a las universidades.

Esta situación es, en gran medida, extensión del colonialismo. Es cierto que el colonialismo no terminó con las independencias nacionales (principios del siglo diecinueve), sino que a la fundación de las repúblicas en nuestro continente siguió permaneciendo un colonialismo interno, esto se puede apreciar en que durante mucho tiempo se pensó -y aún se piensa- que el indígena era un animal, que solo servía para el trabajo bestial y no para el trabajo intelectual. Esta suerte no la corrían solo los indígenas, sino que también la sufrían otros sectores sociales como las mujeres, por ejemplo, a finales del siglo diecinueve a propósito de un periódico chileno en el que se hacía mención de la primera mujer médico, el monseñor Francisco Pierini en Bolivia criticaba que las mujeres puedan llegar hasta ese "extremo", no soportaba la idea de que una mujer se haya atrevido a estudiar medicina.

En el fondo, estamos hablando de un sistema de producción de conocimientos que no puede ser indígena ni de producción femenina, o que provenga de algún sector históricamente excluido, llegando por el contrario a ser monocultural y universal, hoy eurocéntrico.

Muchos académicos hacen prevalecer la ciencia como el único sistema de conocimientos creíble, lo cual le da una supremacía irrefutable, es decir *si lo dice un estudio científico, es porque es cierto*, es incuestionable o es la última palabra. Por ello, con frecuencia se escuchan o se leen frases como: *las últimas investigaciones científicas indican...*, sin embargo, estas concepciones de lo válido o inválido solo legitiman un sistema monocultural de conocimientos negando otros sistemas de saberes y conocimientos, en este caso aquellos que provienen de nuestros pueblos indígenas.

Es más, existe un debate sobre si lo que poseemos los pueblos indígenas son saberes o conocimientos. Algunos amigos indígenas tratando de rebatir esta situación hablan de *ciencia indígena* o que los saberes y conocimientos indígenas también son una ciencia. Sin embargo, equiparar los saberes indígenas con ciencia también en el fondo puede recaer en un racismo, es decir que ¿si no es ciencia no es importante? Así mismo, la ciencia tiene esta carga negativa, puesto que a nombre de ciencia también se han desterrado y se ha quitado el mérito a muchos saberes y conocimientos indígenas, entonces también es injusto denominarla ciencia por esa carga que tiene. Si bien la ciencia ha tenido grandes contribuciones a la vida humana, también hay que reconocer que el ser humano no necesariamente vive en función de la ciencia, puede que haya una explicación científica para muchos aspectos de la vida humana pero no todo se puede explicar en función de razones científicas y es ahí precisamente donde cobran importancia otros sistemas de saberes y conocimientos.

A pesar de todo ello, ¿por qué la educación superior le sigue dando una supremacía al conocimiento científico racional moderno?, de hecho, para considerar si una disciplina o campo es trascendental o no, se debate sobre si es ciencia o no.

De la mano de los racismos a nuestros saberes y conocimientos indígenas viene también la descolonización del conocimiento y la investigación descolonizadora. Un maestro indígena que teníamos nos llamaba a la reflexión cuando decía *estamos*

colonizados en todo nuestro pensamiento, frente a eso, ¿es posible la investigación descolonizadora, es posible la descolonización del pensamiento?, otros docentes no indígenas incluso dicen que es ridículo pensar en eso.

3. Invisibilización y/o folklorización del ser indígena en la academia

Así mismo, si bien hay acceso de los sectores indígenas a las universidades, una vez al interior existe una invisibilización y/o folklorización de estos y de sus sistemas de saberes y conocimientos. Uno de los claros indicadores de que no se toma en cuenta a los estudiantes indígenas o afrodescendientes en la educación superior, se refiere a que en varias de las universidades estatales y privadas no se tienen estadísticas sobre la población estudiantil indígena que reciben y albergan, pese a que Bolivia junto a Guatemala son los países que tienen las más altas tasas de población indígena (más del 60% en cada caso). Sin embargo, en el caso de Bolivia, no se le ha prestado suficiente atención a la formación de la población indígena en la educación superior puesto que no se tienen ni siquiera esos índices para plantear políticas universitarias que coadyuven a este importante sector.

Por otro lado, para el caso de Bolivia, tampoco se ha evidenciado una demanda organizada de estudiantes quechuas, por ejemplo, para exigir políticas universitarias con pertinencia cultural y lingüística, o luchar por la inclusión de sus sistemas de conocimientos y saberes en la educación superior, ni siquiera para el reconocimiento de su identidad. A diferencia de lo que acontece en la actualidad en otros contextos como en Ngulu Mapu (territorio Mapuche en el sur de Chile) donde la población universitaria mapuche muestra una fuerte reivindicación y ejercicio de sus derechos colectivos, territoriales y lingüísticos en diversas instituciones de educación superior.

En Bolivia han existido iniciativas de colaboración mediante becas a estudiantes de escasos recursos y de área rural, por ejemplo, se pueden mencionar las becas del Programa de Admisión Estudiantil, PAE, si bien estas coadyuaban en el acceso a la

educación superior mas no garantizaban la permanencia de los estudiantes y menos aún la conclusión de estudios. En el fondo, no se trata solo de contar con estudiantes indígenas en la educación superior sino de transformar las carreras universitarias, transformar las instituciones, actitudes de docentes y funcionarios, las metodologías y didácticas de manera tal que sean más pertinentes con la diversidad cultural y lingüística.

Para el caso de Chile la diversidad cultural en la Educación Superior en gran medida se sigue abordando desde el limitado enfoque de la inclusión (beneficios, becas etc.) y no desde el enfoque de la diversidad en la Educación Superior, condición cualitativa relevante para lograr calidad y pertinencia en las instituciones de educación superior, en otras palabras, no hay democratización posible de la educación superior sin interculturalización. Sin embargo, el ingreso progresivo de nuevos actores socioculturales provenientes por ejemplo del pueblo mapuche a las IES chilenas, en muchos casos no ha permeado los núcleos de reproducción de conocimientos antropocéntricos, propios de las ciencias modernas y culturalmente homogéneas siendo que muchos de estos actores son herederos y depositarios de saberes y conocimientos milenarios.

Nuestros linajes ancestrales han tenido muchas experiencias de violencia colonial ejercida por la ciencia ya sea en tiempos de colonización europea como en tiempos neocoloniales estatales donde nuestros milenarios sistemas bioculturales de conocimientos han sido violentados desde un extractivismo de conocimientos para precisamente estudios científicos de diferente índole desde la antropología hasta la farmacología. Frente a eso nos preguntamos: ¿Es sostenible que la educación superior continúe considerándonos a los pueblos indígenas como objetos de estudio? ¿Es posible que la educación superior nos considere como sujetos depositarios de derechos colectivos? ¿Qué responsabilidades tienen las instituciones de educación superior en promover diálogos de saberes entre sistemas diversos de concebir el conocimiento?

Creemos que otra educación superior es totalmente posible, una que supere los discursos y prácticas segregadoras y racializadas que han justificado la usurpación y despojo de nuestros territorios y transformarse con y desde los actores socioculturales para ser pertinentes con la diversidad cultural y lingüística, de lo contrario seguirá siendo una fina correa de transmisión de la ciencia colonial.

4. A modo de cierre: ¿cómo pueden complementarse los saberes y conocimientos indígenas con el conocimiento científico?

Para evitar que los saberes y conocimientos indígenas vayan muriendo o desaparezcan, es necesario reconocer en primera instancia que las instituciones de educación superior han sido injustas con ellos, pues estos procesos asimétricos han desterrado o degradado muchos saberes y conocimientos, tildándolos incluso de saberes vulgares, supersticiones o creencias. Por otro lado, es necesario repensar y accionar en torno a un diálogo entre sistemas de saberes y conocimientos, este tal vez sea un proceso complejo pues necesita en muchas situaciones desestructurar nuestra mente y más aún erradicar prejuicios que están cimentados en el imaginario social.

A propósito de esto, queremos mencionar brevemente 3 situaciones relativamente nuevas en las que se entrevé la posibilidad de un diálogo entre sistemas de saberes y conocimientos.

Antes de hablar de la primera situación, queremos hacer notar cómo muchos medicamentos, a nivel mundial, han sido creados gracias al estudio u observación del manejo de plantas y/o animales que hacían y hacen las poblaciones indígenas, por ejemplo, alrededor del siglo diecisiete el manejo de la corteza del árbol de la quina por poblaciones quechuas para tratar la fiebre y calambres, algunos de los síntomas de la malaria producida por el mosquito *Anopheles*, claro que en dicha situación han cobrado más renombre los químicos franceses que procesaron la quinina, uno de los alcaloides de la quina. Este tipo de situaciones no quedan en el pasado, actualmente, la farmacología

sigue poniendo su interés en los remedios tradicionales que tienen las poblaciones indígenas, es el caso del siguiente ejemplo.

Las investigaciones científicas en el ámbito de la medicina pueden tomar de partida conocimientos populares o indígenas, en La Paz (Bolivia), el 2016 se presentó una pomada denominada *Chillkaflam* producto de las investigaciones farmacológicas que realizó un equipo de la Universidad Mayor de San Andrés. Lo interesante del asunto es que esta pomada desinflamante tiene como base un arbusto medicinal, cuyo manejo y procedimiento aplicativo es un saber popular y también indígena. La *ch'illka* como se la conoce comúnmente, es un arbusto utilizado para varios fines, entre ellos es usado por población quechua para la cestería, así mismo, en el ámbito de la medicina tradicional es usado para tratar inflamaciones y en el ámbito doméstico como leña, también es un arbusto muy utilizado por los kallawayas, pueblo originario de Bolivia, distinguidos por sus grandes conocimientos en medicina tradicional y por ser curanderos itinerantes, ellos lo utilizan además en algunas curaciones espirituales.

El estudio científico que se realizó sobre la *ch'illka* se basó principalmente en el rastreo de conocimientos populares sobre la aplicación de la *ch'illka*. Es así, que dicho estudio reconoce que gracias a las poblaciones indígenas se han mantenido muchos de los saberes milenarios sobre el manejo y aplicación de plantas medicinales.

Otro ejemplo de complementariedad o diálogo entre sistemas de saberes y conocimientos se puede apreciar en la investigación que realizó el *machi* (autoridad espiritual mapuche) Patricio Catril en Ngulu Mapu (Chile) sobre el efecto que tiene el *kultrun* (tambor ceremonial mapuche) en la germinación de semillas y acumulación de biomasa en arvejas. El *kultrun* tradicionalmente es usado en las ceremonias espirituales mapuche, así como en procesos de curación de personas, animales, plantas etc. En esta investigación, el *machi* Patricio Catril se graduó como ingeniero agrónomo, donde se considera el conocimiento científico, como también la espiritualidad Mapuche.

Para finalizar, queremos cerrar con un último ejemplo, esta vez se trata de conocimientos y habilidades en el campo del tejido indígena. En Bolivia, desde hace varios años, se ha combinado la ciencia con los saberes y habilidades de tejido indígena aymara con el fin de tratar problemas del funcionamiento del corazón que vienen desde el nacimiento. Se trata de un trabajo minucioso en el que se deben elaborar dispositivos milimétricos mediante el tejido manual que realizan mujeres aymaras. En Bolivia, las mujeres indígenas aymaras, así como de otros pueblos indígenas, son diestras tejedoras. En las comunidades, desde muy temprana edad, las niñas aprenden de generación en generación todas las destrezas en el tejido. Esto ha posibilitado la fabricación de estos dispositivos que no pueden ser tejidos por una máquina, sino que deben ser minuciosamente tejidos a mano. Así mismo, estos dispositivos han sido exportados a otros países y ayudan a muchos niños y niñas a superar estos problemas de funcionamiento del corazón.

Frente a la actual crisis civilizatoria mundial que ha provocado el denominado desarrollo industrial evidenciado en el cambio climático, los milenarios pueblos indígenas de la tierra somos una importante fuente de nueva vida que contribuye a la construcción de urgentes y necesarias alternativas, sin embargo los importantes diálogos de saberes y conocimientos con la ciencia occidental no pueden construirse acríticamente, de lo contrario se reproducirá el racismo hacia nuestros saberes y conocimientos en nuevos escenarios, sino que se debe reconocer los silencios, las segregaciones y violencias de todo tipo que ha ejercido la ciencia colonial contra nuestros milenarios sistemas de vida.

Lecturas complementarias sugeridas

Curivil, F. (2016). Educación superior indígena y crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial. Estudio en las universidades indígenas Bolivianas Aymara “Tupak Katari”, Guaraní y de pueblos de tierras bajas “ApiagüaikiTüpa” y en territorio mapuche (Chile).

<http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/Tesis-Felipe-Curivil.pdf>

Green Abadio (2016) Pedagogía de la madre tierra: reconectarse con el vientre.

<https://www.youtube.com/watch?v=rUcikJqXNmU>

Pinto, L.; Cortez, N.; Guzmán, D.; Curivil, F. (2017). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia.

<<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/800/1006>>

Rivera Cusicanqui, Silvia y Boaventura de Sousa Santos (2013) Conversa del mundo

<<https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>>

Uso de *Baccharis latifolia* (Chilca) en La Paz, Bolivia.

<http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1813-53632011000100009&script=sci_arttext>

Universidad de la Frontera. Machi investigó los efectos del Kultrun en la germinación de las plantas para obtener el título de Ingeniero Agrónomo en la UFRO.

<<https://www.ufro.cl/index.php/noticias/12-destacadas/2492-machi-investigó-los-efectos-del-kultrun-en-la-germinacion-de-las-plantas-para-obtener-el-titulo-de-ingeniero-agronomo-en-la-ufro>>

Tejedoras aimaras de Bolivia ayudan a la ciencia a salvar niños con cardiopatías.

Disponible en: <<https://www.efe.com/efe/america/sociedad/tejedoras-aimaras-de-bolivia-ayudan-a-la-ciencia-salvar-ninos-con-cardiopatias/20000013-3225926>>

Libertad Pinto Rodríguez: De ascendencia Quechua (Cochabamba, Bolivia). Magíster en Sociolingüística (2015) por la Universidad Mayor de San Simón Bolivia en concordancia con el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB Andes, y la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Licenciada en Comunicación Social (2008). Ha realizado docencias en la Universidad Mayor de San Simón con las Carreras de Comunicación Social, Sociología y Educación Intercultural Bilingüe. Coordinadora del Proyecto de Diplomado universitario en Culturas y lenguas, de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes). Cofundadora y miembro activo del Centro Indígena de Investigaciones “TakiUnquy”. Correo electrónico: pintolibertad@gmail.com; lpinto@proeibandes.org

Felipe Curivil Bravo: Mapuche: (NguluMapu/Chile). Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Mención Educación Superior Intercultural (2016) Universidad Mayor de San Simón Bolivia. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB Andes. Licenciado en Historia (Universidad de Chile) Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Cs. Sociales (Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Ha realizado docencias en programas a fines de universidades de Bolivia y Chile, también consultorías regionales. Sus líneas de investigación abordan la Educación Intercultural Bilingüe, Currículum Intercultural, Educación Superior Intercultural y Revitalización Lingüística. Cofundador y miembro activo del Centro Indígena de Investigaciones “Taki Unquy”. Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones Comunidad de Historia Mapuche. Correo electrónico: felipe.curivil@gmail.com



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 13 [23-05-2019]

Las múltiples formas del racismo

Anny Ocoró Loangoⁱ

En América Latina las diferencias étnico-raciales están jerarquizadas y son asociadas a determinadas posiciones en la sociedad. Como es sabido, en el marco de la expansión colonial europea, los pueblos indígenas y los pueblos de origen africano fueron sometidos a condiciones de explotación, fueron racializados y sus prácticas culturales, cosmovisiones y culturas fueron combatidas. Este sistema colonial creó jerarquías sociales, las cuales -basadas en supuestas diferencias biológicas entre los grupos-, ubicaron a indígenas y negros en una posición subalterna, convirtieron a la raza en un criterio para ubicar a los sujetos en la estructura social. Durante la creación de los Estados-nación, las élites republicanas no se apartaron de esta visión. Muy por el contrario, las sociedades latinoamericanas se desarrollaron a partir de ideologías racistas que, a través de la glorificación de la identidad nacional blanco-mestiza y del mito de la democracia racial, buscaron negar las raíces negras e indígenas y sus aportes a la historia y la cultura de los Estados nacionales.

Durante mucho tiempo, el discurso racista y de negación de la alteridad ha estado presente en nuestras sociedades. Es más, en la búsqueda de modelos homogéneos de ciudadanía, los Estados implementaron distintas políticas racistas de invisibilización y asimilación que pretendían borrar las prácticas culturales, las marcas de diversidad y la identidad de estas poblaciones. En efecto, uno de los mayores retos

que han enfrentado estos grupos ha sido romper con las narrativas e imaginarios nacionales que les asignan un lugar subalterno dentro de la historia de la nación y los invisibiliza en el presente, limitando, así, su acceso pleno a derechos ciudadanos. Sin embargo, el racismo no sólo aparece en situaciones explícitas de segregación o discriminación como las que acabamos de mencionar. También se manifiesta y se hace presente a partir de situaciones cotidianas. En América Latina, el color de la piel alcanza para marcar a alguien como inferior. En algunos casos, como sucede en la Argentina, también lo desnacionaliza, lo extranjeroiza. Es una doble situación de discriminación, detrás la cual se esconde una ideología racista que asume que negros e indígenas carecen de cualidades intelectuales. Por su color de piel automáticamente se los asocia a los empleos menos calificados, al trabajo pesado y a un bajo nivel educativo.

A esas formas de racismo comúnmente no se las cuestiona. Se han naturalizado a tal punto que, a los ojos de quien no las vive pueden, pasan inadvertidas, pero no es fácil imaginarse cómo afectan a quienes las viven permanentemente. Estas formas de racismo no ocurren solo en Argentina, se dan en toda América Latina donde el racismo solo es un estructurador del orden racial sino que al mismo tiempo actúa, como un “ordenador” cotidiano de las relaciones sociales.

A continuación voy a describir tres experiencias que muestran situaciones de racismo en la educación superior. La primera, la relató recientemente una estudiante cuando hablábamos sobre racismo en una clase sobre “descolonización y educación”. La estudiante comentó que trabaja cuidando a los niños de una pareja de bolivianos. El padre de los niños es neurocirujano y tiene rasgos indígenas y cuenta que en una oportunidad viajó a la Argentina para asistir a una convención. Para el ingreso a la sala de la convención había tres entradas: una era para los médicos, otra para residentes y otra para enfermeros. Cuando el doctor se acerca a la fila que le correspondía, la persona que estaba organizando el acceso, que evidentemente no lo conocía, le dice: - **“No, no. Los enfermeros no deben ingresar por esta fila, ir deben por allá”**. Entonces el doctor se presenta, mostrando el carnet que lo acredita ante lo cual la persona se disculpó.

El segundo caso que quiero mencionar también fue compartido por Gloria, una estudiante indígena de la Universidad de Salta. La estudiante mencionó que, en una mesa de examen, una profesora de la universidad estaba hablando con otra sobre el desempeño de las tres estudiantes que estaban siendo evaluadas, entre las cuales estaba Sandra, e hizo el siguiente comentario: *“hay alumnos para recordar por su desempeño en la carrera y otros que sólo serán uno más...Por ejemplo de estas tres estudiantes, una de ellas es muy brillante, con una capacidad para la investigación, lo mismo que su otra compañera, muy buena alumna...y bueno sus apellidos avalan lo dicho, una es de origen italiano y la otra alemán, sin embargo esta otra – la alumna en cuestión – si bien también es relativamente buena, se esfuerza, se esmera y estudia pero solo eso y no más”*.

Finalmente, la tercera situación que traigo a colación fue compartida por Rosa, una estudiante indígena Cachambi de la Provincia de Salta. Rosa nos decía que, al interior de la universidad, las personas que tienen apellidos de origen europeo son más valoradas. La estudiante manifestó que cuando se tiene un apellido indígena el conocimiento de esa persona se pone en duda. También expresó: *“En la carrera siempre se duda de nosotras, siempre tienen la certeza que nos irá mal. Incluso, cuando logras demostrar solidez en tus argumentos, se sorprenden y te lo dicen. Por el apellido, por los rasgos y el color de piel miden tus aportes. Podes plantear mil teorías y debates nuevos, pero si lo decís siendo una Cachambi, como es mi caso, no te lo toman. En cambio, cuando viene un Kunmisky, Poliponsky, le aplauden el aporte, lo toman como súper relevante, cuando vos lo dijiste mucho tiempo antes. **Los estudiantes que compartimos rasgos y apellidos andinos teníamos naturalizado que debíamos demostrar constantemente que merecíamos un lugar en esa aula”***.

Pensemos qué es lo que estas tres situaciones o experiencias-tienen en común; ¿Estas tres situaciones o experiencias las viven todas las personas o sólo algunos grupos específicos pueden verse más identificados con ella? ¿Estas situaciones pueden ser consideradas como formas de racismo? ¿La actitud de la mujer que organiza el ingreso a la convención y la de la docente en la universidad, que atribuyen mejor desempeño a las estudiantes con apellidos de descendencia europea pueden ser

consideradas como racistas? ¿Cómo podemos ver el racismo en esas actitudes “cotidianas”?

La subvaloración de las capacidades de los estudiantes indígenas o de sus posibilidades de futuro por parte de los profesores, presupone que determinados grupos “**por naturaleza**” son menos inteligentes que otros, atribuyendo así a la biología o la naturaleza explicaciones que son del orden social. Las expresiones: “**y bueno sus apellidos avalan lo dicho, una es de origen italiano y la otra alemana**” o “**se esfuerza, se esmera, estudia, pero es eso no más**”, establecen jerarquizaciones entre las personas de acuerdo a atributos o marcadores de piel o de ascendencia. Valorar más a una persona porque “*su apellido es de descendencia europea*” y desmerecer a otra porque “*lleva un apellido indígena*” muestra una clara situación de racismo. Sin duda el éxito o el fracaso escolar/educativo, no es algo que pueda reducirse solo a méritos o capacidades innatas, sino que también, como bien ha mostrado la sociología de la educación, tiene una fuerte relación con las desigualdades estructurales en las que el racismo tiene mucho que ver.

Lo que se esconde detrás de estas tres experiencias o situaciones es un tratamiento desigual que asocia el color de la piel o los rasgos fenotípicos a determinados posiciones en la sociedad, justificando el trato injusto o desigual así como las jerarquías entre los grupos. Es la ideología racista la que habla a través de la persona que organizaba los grupos de la convención o de la profesora que presupone que los apellidos europeos están asociados a la inteligencia. Esa misma ideología que instituyó la creencia en la existencia de razas, las jerarquizó y atribuyó a los grupos blanco-caucásicos la belleza, la inteligencia y el desarrollo, contruyendo a contraluz al negro y a los indígenas como seres inferiores, seres de no raciocinio y humanidad. Es así que la “blancura” se asocia al éxito, a las profesiones “más destacadas”, a los cargos de mayor jerarquía. Estas formas de racismo cotidiano están presentes en nuestras instituciones de educación superior y erosionan la humanidad y dignidad de las poblaciones que las padecen.

Los estudiantes indígenas y afrodescendientes cuentan con condiciones desfavorables en la educación superior, no sólo porque su acceso es aún

marcadamente restringido, sino también porque cotidianamente deben desafiar y superar el racismo que se vive al interior de las instituciones de educación superior. Estos deben reconstruir sus identidades como mujeres y hombres indígenas o afrodescendientes para hacer frente a un racismo, que muchas veces está articulado al sexismo y a la discriminación.

Las desigualdades étnico-raciales que afectan a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, y de forma más profunda a las mujeres de estos pueblos, se ven acentuadas a través de distintos mecanismos tales como la ausencia de su historia en los currículos escolares, la invisibilización de sus aportes al conocimiento, de sus autores y de sus producciones académicas y científicas, la negación de sus aportes a la construcción de las identidades nacionales, las barreras que limitan su acceso pleno a derechos, a los bienes culturales y materiales de la sociedad, todos ellos factores que contribuyen a legitimar las desigualdades y a reproducir las desventajas acumulativas que afectan a estos pueblos. Este es el motivo por el cual se hace imprescindible emprender, en forma decisiva, políticas antirracistas en distintos ámbitos y en especial en el educativo.

Es necesario desarrollar políticas de atención a diversidad en la educación superior que partan por reconocer las desigualdades estructurales, el racismo y la discriminación y el peso que estos tienen en las trayectorias de vida de los estudiantes afrodescendientes e indígenas. Esto implica también, tener en cuenta que en nuestras sociedades existen desigualdades y estructuras sociales que legitiman las jerarquías étnico-raciales y que esta situación, a su vez, atraviesa todo el conjunto social, todas las instituciones, entre ellas las instituciones de educación superior.

Finalmente, es fundamental desplegar una pedagogía del reconocimiento que tenga como eje central la promoción de una educación antirracista, vale decir una educación que contribuya a valorizar la historia de todos los grupos que componen la diversidad cultural y lingüística de la región. También es necesario aportar respuestas que superen el corto plazo y que direccionen las políticas de las instituciones de educación superior hacia metas que mejoren la equidad, el acceso, la permanencia y el egreso de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En esa misma dirección es importante incluir una mirada étnico-racial en el currículo, en los programas educativos y planes de estudio de las instituciones de educación superior, y trabajar con los docentes de todas las disciplinas sobre la historia y los aportes de los pueblos africanos, de los afrodescendientes, y de los pueblos y comunidades indígenas. Esto permitiría tanto intervenir sobre el racismo presente en el currículo, como fortalecer la autoestima y la valorización de los de los estudiantes indígenas y afrodescendientes, que podrán ver incluida su historia y sus aportes en los planes de estudio. Estas acciones podrían abonar en forma efectiva al combate al racismo y avanzar hacia la construcción de sociedades democráticas, plurales e igualitarias.

Lecturas sugeridas:

Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Disponible en: www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dubet_repensar_la_justicia_social.pdf

Mato, Daniel (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama Regional, Procesos Interculturales de Construcción Institucional, Logros, Dificultades, Innovaciones y Desafíos. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos..* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Págs: 13-78

Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1mO1rS_qojc51LlxJuc6-0RhvIUGUW07/view

Menéndez, Eduardo (2001). Biologización y racismo en la vida cotidiana. *Alteridades* [en línea] 11 (enero-junio). Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=74702102>

Ocoró Loango, Anny y da Silva, Maria Nilza (2018). “Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina”. En: Daniel Mato (coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: Unesco-IESALC, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/543>

i

Anny Ocoró Loango: Doctora en Ciencias Sociales y Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina). Actualmente se desempeña como docente de grado y posgrado en la Universidad del Salvador (USAL), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y FLACSO - Argentina. Forma parte del equipo de investigación del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL) y de la Cátedra Unesco: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ha publicado varios artículos en revistas

académicas sobre afrodescendientes y políticas educativas con perspectiva étnico – racial en América Latina.



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 14 [11 -06-2019]

El flagelo del racismo y la responsabilidad de la educación superior

Francisco Tamarit¹

Durante la semana del 11 al 15 de junio de 2018, por tercera vez en las últimas tres décadas, se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018), bajo el auspicio de la UNESCO, y organizada en forma conjunta entre la Universidad Nacional de Córdoba, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina, reuniendo a las comunidades educativas de miles de instituciones de la región.

Por cierto una historia detallada de estas conferencias regionales requería un estudio largo y detallado, imposible de abordar en este texto. A los efectos de poner en contexto a las lectoras y lectores, basta decir que el origen de estas conferencias está íntimamente ligado a las ya viejas disputas y debates sobre la concepción misma de la educación superior. La idea de la educación superior como parte de un conjunto de los derechos que los estados modernos deben garantizar a todos sus habitantes, sin discriminación, está

ampliamente difundida y profundamente arraigada en las creencias de la mayoría de los habitantes de América Latina y el Caribe.

Sin embargo, a más de cuatro siglos de la fundación de la primeras universidades en el continente, el ejercicio pleno de dicho derecho sigue sin estar garantizado y más aún, es constantemente cuestionado por quienes por convicción, o por mero interés, buscan deslindar a los gobiernos de la responsabilidad de financiar la educación superior, en todas sus dimensiones y modalidades. De hecho, existe una corriente de opinión que entiende que la formación pos-secundaria, lejos de ser una obligación del conjunto de la sociedad, es ante todo una responsabilidad de los ciudadanos, quienes deben ocuparse y preocuparse individualmente por acceder a la educación superior como el camino inexorable en la búsqueda de mejores condiciones y aptitudes laborales. Esto no significa que los estados deban desentenderse de la necesidad de promover la producción y transmisión de conocimiento, pero según esta mirada los procesos tanto formativos como de investigación científica y tecnológica deben ser regulados por las fuerzas del mercado, al asumirlos como servicios negociables.

Al respecto, es importante mencionar que muchas sociedades hoy prósperas que implementan e incluso exportan esta concepción, han pasado por etapas previas de su desarrollo capitalista en los cuales los estados jugaron un rol activo en la generación de directrices de política pública en la educación superior. Pero aún así hoy presionan a nuestras naciones para que resignemos la capacidad de hacer del conocimiento un instrumento generador de bienestar, justicia y prosperidad. Frente a esta idea de "bien transable", hay una también larga y exitosa tradición, también originada en Europa, que concibe a la educación superior como un derecho irrenunciable que los estados deben garantizar a sus habitantes, no solo para mejorar su posición social, sino sobre todo para potenciar las capacidades nacionales de generar, desde el conocimiento, un motor del desarrollo humano, social y económico. Es esta la tradición que ha dado origen, a lo largo de muchos siglos, a la estructura actual de la mayoría de los sistemas nacionales de producción y transmisión del conocimiento en nuestra región, sean universitarios o no, y esto sin duda

responde a la acuciante necesidad de encontrar soluciones pertinentes a tantas desgracias estructurales.

América Latina y el Caribe, por causa de la debilidad de sus sistemas económicos, sociales y gubernamentales, ha sufrido el embate de la concepción mercantilista desde mediados de la segunda mitad del siglo pasado, cuando las empresas y corporaciones que habían alcanzado un gran desarrollo en sus países de origen, empezaron a visualizar el enorme potencial de lucro que ofrecía la necesaria y postergada ampliación de la cobertura universitaria en nuestra región, mientras, al mismo tiempo, a través de sus gobiernos y de los organismos multilaterales presionaban por un cambio de concepción radical que les permitiera, a través de desregulaciones y legislaciones permisivas, brindar sus “servicios educativos” en nuestros territorios a decenas de millones de habitantes que no encontraban en la educación pública la necesaria oferta educativa.

Es importante destacar que estas presiones tuvieron éxito en algunos casos, ya que fueron varios los países que abrieron sus sistemas al capital extranjero y limitaron la participación del sector público en la cobertura. La evaluación de dichos procesos excede el alcance de este trabajo, y por cierto está plagado de controversias.

La historia de la universidad latinoamericana y caribeña es casi tan antigua como la historia de la colonización y la posterior formación de los estados nacionales durante los siglos XIX y XX. En todos los casos, sin excepción, las metrópolis coloniales usaron sus universidades para legitimar el proceso de ocupación, dominación y explotación de los territorios ocupados. En el paso del medioevo a la modernidad, transformaron sus casas de altos estudios en herramientas capaces de justificar las disputas imperiales por la dominación política y económica de las tierras anexadas a la supuesta “civilización europea”. Y más aún, fueron indispensables a la hora de legitimar y justificar las prácticas aberrantes e inhumanas que requeriría la explotación tanto de los pueblos originarios como de los pueblos que debieron migrar forzosamente desde África, todos sometidos a condiciones de esclavitud. Fueron el soporte analítico necesario en la expoliación de los recursos naturales primero y en la defensa de las soberanías imperiales después, cuestionadas no solo por las

luchas independentistas, sino sobre todo, por las mismas disputas entre las potencias europeas dominantes.

La racionalidad de la época dejaba al desnudo que no había llegado para promover la igualdad, la fraternidad y la libertad entre los humanos, sino para exacerbar y mejorar los mecanismos interpersonales, culturales y militares de dominación y sometimiento. Así, las universidades fundadas en el Nuevo Mundo, desde su origen, se concibieron como un instrumento más, y por cierto poderoso, en el proceso de garantizar la dominación territorial europea. Si los pueblos de América Latina y el Caribe aún lloran el dolor de un pasado que nos humilla, un presente que nos agobia y de un futuro que nos asusta, las universitarias y universitarios debemos asumir con urgencia la responsabilidad que como trabajadores de la cultura nos cabe. Y entre los males, sin duda el racismo y la discriminación conviven en nuestro territorio marginando y maltratando a cientos de millones de hermanas y hermanos, ante la mirada cómplice de gran parte de la dirigencia, y sin siquiera conmovernos.

Entre las capacidades más sorprendentes que hemos adquirido los seres humanos (aunque no solo los humanos) a lo largo de nuestra evolución, la empatía me resulta particularmente importante a la hora de analizar la proliferación del racismo. Es llamativo como la habilidad de compartir la vida emocional de otras personas, en toda su complejidad, al punto tal de poder sentir como sienten aquellos a quienes reconocemos como nuestros iguales, se torna muchas veces un obstáculo a la hora de generar sociedades más justas. La empatía, que sabemos hoy está genéticamente programada a través de sutiles circuitos neuronales que a su vez se adaptan a través del aprendizaje, nos permite superar los límites de la cooperación parental, tan generalizada en la naturaleza, para alcanzar un grado mayor de complejidad en la organización social, permitiendo la convivencia gregaria en comunidades inmensas, promoviendo la cooperación y el altruismo como motores de bien social y el bienestar individual.

Sin embargo, la empatía no siempre, o mejor dicho, casi nunca alcanza una dimensión universal, abarcando a toda la especie, superando todos los límites imaginarios que nos imponen las diferencias fenotípicas (o físicas) y culturales. En realidad, la humanidad convive

con inúmeras versiones restrictivas de la empatía, y así se genera sentidos de pertenencia que limitan el altruismo a comunidades particulares. Tendemos a cercenar nuestros espacios de interacción cooperativa a grandes grupos de desconocidos a los cuales atribuimos una unidad identitaria que nos incluye, en base a orgullos irracionales, pues no existe justificación científica para imaginar que la naturaleza o la cultura hayan hecho de nuestro colectivo particular un grupo especialmente relevante o destacado.

Sin embargo, esta idea está presente en casi todas las sociedades. Caemos fácilmente en la tentación de reivindicar como esenciales y trascendentes aquellos rasgos en los cuales nos identificamos con nuestro "grupo". Y en este sentido la razón, entendida como la capacidad de los humanos de generar juicios a partir de correlacionar y concatenar ideas y evidencias, no parece ser suficiente para desmontar las valoraciones sectarias, ni la ciencia parece ser capaz de desmitificar el odio interpersonal que estas visiones conllevan y reproducen hacia quienes no alcanza nuestra empatía. Por cierto, existen excepciones, personas y grupos que combaten con fuerza este estado de cosas que tanto dolor produce en miles de millones de seres humanos y que tantas guerras y persecuciones promueve. Pero estos esfuerzos aislados no alcanzan para contrarrestar la fuerza del racismo, motorizado y potenciado por intereses astutos y mezquinos.

Sorprende como nos conmueve el sufrimiento de quienes se nos parecen, y sin embargo, cuando las víctimas son étnicamente o culturalmente diferentes, aceptamos su sufrimiento con indiferencia y pasividad. Es que sin duda, así como la empatía genera los mejores sentimientos cuando se trata de ponerse en el lugar de un integrante del grupo, el racismo despierta los sentimientos y comportamientos más inhumanos en nuestras sociedades, al negar en quien no comparte con nosotros rasgos biológicos o culturales, la condición misma de humano. Para ellos vale el desprecio, la desaprensión y la opresión. Me impresiona como, a pesar de contar con sobrada evidencia científica sobre el origen, el funcionamiento y la potencia de la empatía, no tomamos conciencia de la necesidad de promover los cambios culturales capaces de valorizar al altruismo y a la cooperación entre todos los humanos, desmontando las múltiples explicaciones supremacistas que conviven en muchas culturas.

Es paradójico que las ideas modernas sobre el rol de la empatía en el proceso evolutivo, como así también la sutil relación entre sus explicaciones naturales y culturales, sean generadas precisamente en las universidades, donde quedan enclaustradas en los círculos académicos especializados. Así como me atrevo a afirmar que la inexistencia de una empatía universal está profundamente ligada a la sobrevivencia del racismo como práctica cultural, creo firmemente que el racismo, con diferentes grados, está universalmente presente o latente en todas las culturas. Si entendemos que se trata de una cuestión de creencias y valores construidos desde la ignorancia y transmitidos de generación en generación, los universitarios y universitarias del mundo todo, pero muy especialmente de América Latina y el Caribe, debemos asumir la obligación de ayudar a cambiar estos comportamientos y promover una cultura del respeto universal a la condición humana.

Como habitantes de América Latina y el Caribe pesa sobre nosotros la vergüenza de ser cómplices cotidianos de una realidad particularmente perniciosa para cientos de millones de congéneres, quizá las más tristes del planeta, pues a pesar de que gozamos de inigualable riqueza cultural y natural, aceptamos dócilmente convivir con un racismo naturalizado y virulento que explica mucho de los males que nos aquejan. A modo de ejemplo, pero sin pretender abarcar todas las formas de violencia con que convivimos, basta recordar que somos apenas poco más del 8 por ciento de la población mundial, y sin embargo en nuestra región se cometen año tras año más del 33 por ciento de los homicidios, sean en contextos delictivos o por disputas interpersonales. Todo este despliegue de violencia se da en ausencia de conflictos bélicos nacionales, como pasa en otras latitudes. Es decir, entre nosotros el racismo no solo está ampliamente expandido en toda la región, sino además está internalizado en nuestra cultura al punto tal que los círculos del poder se pueden dar el lujo de utilizarlo, y los círculos académicos de ignorarlo. Por tratarse de una lucha esencialmente cultural, la universidad debe llamarse a estudiar y a combatir estas prácticas deleznable, en forma articulada y cooperativa.

La CRES de 1996, realizada en La Habana, nos dejó el mensaje de que la educación superior involucra un conjunto de procesos con fuerte pertinencia territorial y social, pues

en aquellos años pretendían que sucumbiéramos a la tentación de entregar nuestra soberanía educativa, científica y tecnológica a los vientos del mercado global. Y este mensaje sería potenciado en 1998 por la Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en París. En la segunda CRES llevada a cabo en Cartagena de Indias en 2008, la región gritó al mundo que defendería la idea de la educación superior como un bien social y público, un derecho humano y universal y una responsabilidad de los estados, respondiendo así a las presiones de quienes insistían dentro y fuera de la región en hacer de la formación y la investigación científica y tecnológica una fuente de lucro. De hecho, así se hizo en la Conferencia Mundial de 2009. Pero lo cierto es que a pesar de los deseos tan nobles y expresados tan claramente, la realidad de la región no deja de empeorar, y no podemos salir de esta situación de vulnerabilidad multidimensional en que vivimos.

Es muy temprano aún para saber cómo será recordada la CRES 2018 que tuve el honor de coordinar, pero sin duda los dos conceptos que surgieron transversalmente en todos los debates, fueron la integración regional y el respeto a la diversidad cultural, como elementos virtuosos que requieren de la promoción y del aporte del mundo del conocimiento. Ojalá esto sea un indicio de que de una vez por toda las instituciones y los sistemas de la educación superior de la región se unirán en un esfuerzo articulado para transformar al conocimiento en ese bien social estratégico capaz de motorizar el cambio virtuoso de nuestras sociedades, promoviendo el buen vivir como sello particular de nuestra América Latina y nuestro Caribe.

Para ello necesitamos generar una agenda regional que ponga al conocimiento al servicio de nuestras sociedades y que comience por abordar la lucha cultural por la eliminación de todo vestigio de racismo y discriminación en nuestro continente. Recién cuando lo hayamos logrado, podremos no solo mejorar, sino también ofrecer a este mundo dominado por la competencia, la violencia y la codicia, nuestra innata capacidad de vivir bien, en plenitud, disfrutando y gozando de nuestra creatividad y nuestra naturaleza aun en condiciones tan adversas como las que venimos sufriendo desde hace siglos.

***1 Francisco Tamarit:** Licenciado en Física de la Universidad Nacional de Córdoba en 1985 y Doctor en Ciencias del Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (Río de Janeiro, Brasil) en 1992. Actualmente se desempeña como Profesor Titular del Departamento de Física de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación de la Universidad Nacional de Córdoba e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), desempeñándose en el Instituto de Física Enrique Gaviola. Su trabajo de investigación se centra en estudio de los sistemas complejos, con especial énfasis en el modelado de sistemas neuronales artificiales. Fue presidente de la Asociación Física Argentina, decano de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación y rector de la Universidad Nacional de Córdoba. En 2016 fue designado coordinador general de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe de la UNESCO que se desarrolló en Córdoba entre el 11 y el 14 de junio de 2018. Actualmente se desempeña como integrante del Directorio del CONICET en representación del sistema universitario del país.



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 15 [12 -06-2019]

La Universidad con identidad: presencia indígena en las aulas universitarias

Daniel Leonidas Lonconⁱ

A mediados de la década de 1950, en una escuela rural de la Patagonia argentina, Nélica y sus compañeros de clase eran castigados y obligados a pasar largas horas arrodillados sobre bolsas de maíz y sus dedos eran colocados sobre los pupitres y golpeados por una vara o puntero de madera. Éste era el castigo por no poder “aprender” lo que el maestro/a enseñaba, por no hablar bien el idioma español o simplemente porque la condición de indígenas, los hacía despreciables por lo que su impune castigo no resultaba condenable.

Nélica vivía con su abuela Marcelina, quien fue una sobreviviente de lo que en aquella escuela se enseñaba como una gesta del ejército argentino, la “Conquista del desierto¹”. Marcelina no asistió nunca a la escuela y casi no hablaba el idioma español, sino que mantenía el mapuzungun, el idioma del Pueblo Mapuche al cual pertenecía.

1

La “Conquista del desierto” fue la denominación que la historia oficial le dio a una campaña militar llevada a cabo por el Estado Argentino entre 1978 y 1885. Dicha campaña se llevó a cabo con el objetivo de apropiarse de los territorios al sur de Argentina que ancestralmente ocupaban los pueblos indígenas. Producto de este hecho, y pese a la tenaz resistencia de las poblaciones indígenas, miles de ellos fueron asesinados y los sobrevivientes fueron llevado a campos de encierro donde luego los hombres fueron enviados a otras regiones del país para realizar trabajo forzoso y los niños/as fueron

Casi 50 años después, un hijo de Nélide se graduaba como enfermero en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. En ese tiempo transcurrido, fueron y continúan siendo muchos los obstáculos que en la Patagonia Argentina, la población Mapuche y Mapuche-Tehuelche debe superar para acceder a la Universidad y tener un tránsito satisfactorio en la misma.

Aún hoy, los niños deben separarse de sus padres a muy temprana edad para poder continuar estudiando, lo que conlleva entre otras cosas, un desarraigo que aunque pareciera naturalizado en las familias que ven alejarse a sus jóvenes miembros, implica un sufrimiento para quien se aleja que solo es tolerado por la fortaleza que inspiran los que se quedan.

Este desarraigo comienza a muy temprana edad y en la mayoría de los casos, los niños y jóvenes no retornan a sus comunidades de origen, lo que se traduce en una enorme pérdida en muchos sentidos para éstas.

El caso comentado es solo una muestra de una grave problemática que, aunque se mantiene en la actualidad, es necesario remontarse mucho tiempo atrás, para entender las causales de un fenómeno que solapado o no, continúa erosionando la posibilidad de construir sociedades equitativas y culturalmente amplias y diversas.

La Universidad en la región patagónica La Provincia del Chubut, se ubica al sur de Argentina y es la provincia con mayor cantidad de población indígena del país. Según el censo del año 2010, la provincia del Chubut cuenta con un total de 43.279 personas que pertenecen a pueblos



repartidos como personal doméstico entre las familias aristocráticas de Buenos Aires. Quienes lograron sobrevivir, fueron confinados en "reservas" en condiciones inhumanas y alejados de sus lugares de origen.

indígenas, lo que representa un 8,7 % de la población de esta provincia argentina.

En esta región, la población indígena se autoreconoce como perteneciente al Pueblo Mapuche y Mapuche-Tehuelche en razón de que existen componentes de ambos pueblos en sus trayectorias históricas y familiares.

En el caso de Argentina, como en el caso de otros países latinoamericanos, el sistema educativo ha definido la forma en que los hechos históricos se deben relatar y aprender. Para ello, hay una vasta bibliografía y escritos académicos que sirven de soporte para la confección de los libros de texto a través de los cuáles se imparten los contenidos y se conmemoran las efemérides.

La educación no está exenta de contenido ideológico ni sus contenidos se diagraman ingenuamente. Particularmente en el sistema educativo argentino, la visión del indígena se constituyó, y en algunos casos aún se mantiene, en base a un sujeto ausente, inexistente, extinto.

Se habla de los indígenas en tiempo pasado, es muy común encontrar en los libros de textos escolares términos tales como: “ellos vivían”, “comían”, “se vestían”, etc. Y al momento de dar cuenta de las causales de su “extinción”, generalmente se realiza una encendida defensa de las decisiones gubernamentales y acciones militares de conquistas como necesarias y fundamentales para la construcción de la Nación.

Es allí donde emerge toda una terminología cargada de nociones abstractas pero muy eficaces en términos de construcción de subjetividad y penetración ideológica ancladas en el sentido común.

Un elemento que ha contribuido y justificado el sometimiento y el despojo territorial de los indígenas es la idea de la inferioridad de tales poblaciones. Esto no es nuevo, si tenemos en cuenta que ya en 1550, en la *Controversia de Valladolid*, Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda, ya debatían acerca de las características del dominio de la Corona Española sobre las poblaciones originarias por considerarlas inferiores.

La apelación a la idea de raza, como dato biológico objetivo que establecía una jerarquización de la humanidad fue un paradigma que dejó profundas huellas en

nuestras sociedades. De ella derivó la concepción de inferioridad natural de las poblaciones indígenas conquistadas. Esta herencia se ha mantenido y se traduce en prácticas racistas, visibles o solapadas, en la sociedad en general y en las Instituciones de Educación Superior en particular.

En el caso de la Patagonia Argentina, la figura del “*indio*” o indígena, estuvo asociado a lo incivilizado y a la barbarie. Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la Nación entre 1868 y 1874 sostenía: “*por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar²*” además de considerar que su exterminio era “*providencial y útil*”.

Estas visiones ideológicas, luego traducidas en políticas educativas de Estado, constituyeron un enorme perjuicio, no solo para las poblaciones indígenas sino que también se perdió el aporte de conocimientos y la riqueza cultural de estas poblaciones.

No obstante ello, aún estamos a tiempo de poder revertir algunas prácticas y las instituciones de Educación Superior pueden cumplir un papel fundamental en ello.

El autoreconocimiento. Un elemento fundamental de la identidad

En Chubut, hace 45 años nació la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, producto de la fusión entre la Universidad Nacional de la Patagonia y la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco.

Actualmente, la Universidad cuenta con una matrícula de más de 15.000 estudiantes, compuesta por una población estudiantil que proviene mayormente de localidades de esta provincia, de otras provincias argentinas especialmente patagónicas y en menor medida del exterior.

Si bien en años anteriores se desarrollaron acciones de visibilización y promoción de derechos, recién en el año 2015 a propuesta de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, se incluye la variable del autoreconocimiento étnico en el

2

Estos dichos fueron publicados por el Diario El Nacional el 25 de noviembre de 1876.

formulario de ingreso para los estudiantes y un formulario adicional para quienes ya estén en carrera o son docentes, investigadores y personal no docente de la institución.

Conocer los datos de autoreconocimiento de pertenencia a pueblos indígenas y afrodescendientes en la Universidad resulta fundamental dado que una de las formas de racismo oculto institucional, en muchos casos suele ser la invisibilización estadística. En este sentido vale mencionar que las acciones de afirmación y discriminación positiva resultan necesarias para reconocer la diversidad existente y la posterior planificación y ejecución de políticas educativas en dicho sentido.

No obstante ello, no alcanza solo con la cuantificación estadística, dado que para que esto se produzca, debe generarse un contexto que posibilite tal acción. Por lo que es muy importante crear condiciones necesarias para el autoreconocimiento dado a que, desde los primeros años de escolarización, ha predominado una educación que negó la existencia de las poblaciones originarias y reprodujo un discurso educativo en correlación con la historia oficial que se construyó en estos territorios.

De modo que las poblaciones indígenas fueron representadas como sinónimo de barbarie y salvajismo, en oposición a la civilización y a las generaciones anteriores se les prohibió luego de su conquista y evangelización, desarrollar sus creencias y ceremonias espirituales, el ejercicio de la medicina tradicional, el uso libre del territorio, hablar su propia lengua entre otras actividades propias, llegando incluso al castigo en las instituciones educativas como los descritos al inicio de este escrito. Esto conllevó a la negación de la propia identidad y a sentir vergüenza de los orígenes.

En este sentido resulta necesario, promover acciones en al menos tres aspectos:

a) Es imprescindible revertir prácticas educativas que niegan la existencia de la población originaria y afrodescendiente y la simplificación de los aportes culturales de estas poblaciones, que en muchos casos se resalta solo lo folklórico, lo “típico” o costumbrista, negando los verdaderos procesos históricos y los aportes a la identidad de la región.

Es sumamente necesario revisar las perspectivas que han orientado los procesos de formación profesional, que en muchos casos sostienen un relato que niega

los procesos históricos, sociales, políticos y culturales de la región. Al no tener en cuenta esta premisa, se corre el riesgo de sostener discursos anacrónicos y que atentan contra la identidad de los propios estudiantes y miembros de la comunidad de las Instituciones de Educación Superior que pertenecen a pueblos indígenas y afrodescendientes.

b) Por otro lado, es fundamental generar acciones de visibilización y promoción de la población universitaria que se autoreconoce como perteneciente a pueblos indígenas y afrodescendientes, ya sean desde la organización propia o promovida desde las instituciones.

c) Finalmente, es urgente tomar definiciones institucionales que promuevan el respeto por la diversidad cultural, la inclusión de contenidos con perspectiva intercultural y que promuevan relaciones horizontales respecto del conocimiento y pautas culturales propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Es fundamental superar el horizonte de la buena voluntad e institucionalizar las prácticas interculturales. Jerarquizar los aportes en cuanto al conocimiento situado y con pertinencia cultural a la región en la cual se encuentran instaladas las instituciones es una premisa a tener en cuenta antes y durante la planificación de políticas educativas en todos los niveles en general y en el nivel superior en particular.

Es de fundamental importancia que las Instituciones adopten la perspectiva intercultural de manera integral y transversal, orientada hacia la totalidad de la población de las Instituciones de Educación Superior y no solo dirigir tales acciones a las poblaciones culturalmente diversas.

El racismo, es un fenómeno estructural que forma parte de la génesis misma de Argentina, como del resto de las naciones americanas, y en muchos casos las instituciones educativas han contribuido a su permanencia y reproducción. Los estudiantes indígenas y afrodescendientes que llegan a las Instituciones de Educación Superior pueden constituir un punto de partida hacia la construcción de una educación superior que respete y valore los aportes culturales de sus pueblos, comprenda las realidades históricas y genere aperturas curriculares a nuevos conocimientos.

Asimismo, como sociedad, es necesario asumir una postura crítica y activa frente a la violación sistemática de los derechos de los pueblos indígenas. Las relaciones de poder y sometimiento, el despojo cultural y territorial y la negación de la existencia de poblaciones culturalmente diversas, constituye una afrenta a la sociedad en su conjunto que es necesario terminar.

Las vivencias de Marcelina, Nélide y sus hijos y de tantas personas con historias similares, son un testimonio de dignidad, que se multiplican en estos territorios, de una tenaz resistencia a desaparecer y de reivindicar la memoria histórica. La construcción y convivencia en el presente es una responsabilidad de todos.

El autor de ésta nota, es hijo de Nélide y bisnieto de Marcelina.

Lecturas complementarias sugeridas:

- Ivanoff, Sonia Liliana y Loncon Daniel Leonidas. Cátedra Libre de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Universidad Nacional del Nordeste. Año 7. Nº 8. 2016. Argentina. https://drive.google.com/file/d/10SGtCVrvP6L2BKzGDVZ_F45WmB0bo71_/view
- Loncon, Daniel Leonidas. “La hostilidad del Estado a los pueblos originarios es histórica”. Nota de opinión publicada en *Revista Crítica*. Buenos Aires, Argentina. 2018. <http://revistacritica.com/la-idea-de-inferioridad-de-la-poblacion-originaria-ha-penetrado-muy-fuerte-en-las-practicas-sociales.html>
- Loncon, Daniel Leonidas. Entre la ignorancia histórica y la intencionalidad ideológica: La construcción de los relatos históricos. Artículo de opinión publicado en el portal de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. 2017. <http://www.unp.edu.ar/index.php/101-articulo-de-opinion/1041-entre-la-ignorancia-historica-y-la-intencionalidad-ideologica-la-construccion-de-los-relatos-historicos-daniel-leonidas-loncon-catedra-libre-de-pueblos-originarios>
- Mato, Daniel, Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E* (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina) 7(7): 188-203. (2018) <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7064/10349>

i

Daniel Leonidas Loncon

Miembro del Pueblo Mapuche. Auxiliar en la Cátedra Libre de Pueblos Originarios dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" (Argentina). Desarrolla actividades de gestión, planificación y ejecución de programas en el campo de lo social y comunitario.

Realiza diversas actividades de promoción y difusión de los derechos de los pueblos indígenas como charlas, ponencias en Congresos, publicaciones de artículos referidos a la temática y participación en proyectos de extensión e investigación universitaria. Desde el año 2012 es co-coordinador del curso "Promotores Jurídicos Indígenas" dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria desarrollando actividades de promoción y fortalecimiento comunitario.

Correo electrónico: danielloncon@yahoo.com.ar



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

**Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes
en América Latina**
Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior
Colección Apuntes Nro. 16 [18 -06-2019]

La educación superior y la deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas

Amilcar Fornoⁱ

La Universidad de Los Lagos, ubicada en la ciudad de Osorno (sur de Chile), desarrolla a través de su Programa de Estudios Indígenas e Interculturales (PEII) experiencias de formación dirigidas a educadores y dirigentes mapuche williches. Con la finalidad de dar respuesta a una serie de demandas comunitarias, y en alianza con la Dirección Regional de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), se han concretado algunas interesantes acciones en la materia.

La iniciativa más reciente es el Programa Técnico de Nivel Superior en Educación Intercultural (TEI), en proceso de cierre este año 2019. Este programa acogió a una primera cohorte de 36 educadores tradicionales mapuches que ejercen docencia en escuelas de la Región de Los Lagos. La carrera técnica, de cinco semestres de duración, apuntó a reforzar sus conocimientos de lengua y cultura indígena así como de las didácticas y metodologías para la enseñanza del *chezugun*¹, entre otros contenidos.

Sin embargo, más allá de constatar el diseño que la institución propone para el fortalecimiento del acervo cultural mapuche, resulta interesante escuchar las voces de aquellos que han recibido instrucción en estas aulas universitarias: los educandos. El relato de los estudiantes del Programa TEI refiere a las vivencias que portan y expresan respecto de su paso por la universidad y los sentidos que le otorgan a la incorporación de la interculturalidad en la educación superior.

Así, este texto recoge percepciones y expresiones narradas por un grupo de estudiantes universitarios indígenas, muchos de ellos dirigentes de comunidad, líderes de opinión entre sus pares, todos y todas miembros de asociaciones y comunidades indígenas. Es importante tener en cuenta que sus discursos no son expresiones de

¹ Lengua mapuche williche, que corresponde en este caso a la variedad más sureña del idioma mapuche o *mapuzugun*.

estudiantes comunes, es decir, de jóvenes recién egresados de enseñanza media o secundaria. Constituyen en cambio narrativas de personas adultas, que son jefes de hogar, de diversas edades - la mayoría mujeres- que laboran hace algunos años como docentes en escuelas interculturales rurales y urbanas de la Región de Los Lagos, fundamentalmente en las provincias de Osorno y Llanquihue. Ellos ejercen algunas pocas horas semanales de docencia, enseñando lengua y cultura mapuche a niños y niñas de educación básica o primaria. Estos educadores no poseen título profesional o técnico, pero ejercen un rol reconocido por el Ministerio de Educación, que los identifica ante la escuela y la sociedad como Educadores Tradicionales mapuche williches.

Abordaremos aquí discursos que dan cuenta de una consciencia socio-histórica de relaciones asimétricas de poder entre el estado y la sociedad chileno-mapuche. Estos discursos se sitúan narrativamente en lo que los estudiantes reconocen como una deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas.

Las voces de los estudiantes TEI

En este contexto, las demandas de los estudiantes son bastante específicas. Ellos solicitan, que *“...al introducir la interculturalidad mapuche en la universidad, las generaciones salientes tengan una consciencia mayor de pueblo nación y de aprender la historia no contada en su formación como personas”*². Es decir, esperan que el sistema educativo ayude a revertir algunas de las consecuencias del proceso histórico de colonización, que impuso otra lengua, historia y cultura a las comunidades indígenas, a través de la escuela, obligándolas a olvidar lo propio. Como sabemos, la lengua, cultura e historia indígena, desde los inicios del sistema escolar, fueron expulsadas del currículo oficial y se mantuvieron prohibidas en los espacios escolares durante un largo período histórico. Los estudiantes esperan que la universidad sea capaz de descolonizar sus planes y programas de estudio incluyendo, entre otras cosas, la historia de las comunidades y pueblos que hacen parte de su entorno, tal como se han logrado mantener por transmisión oral, registros históricos y estudios recientes. La idea de deuda histórica se cimenta cuando plantean la necesidad de que *“la educación superior devuelva en parte lo que se nos quitó hace mucho tiempo y que no debió haber sucedido y que no debe suceder con ningún (...) pueblo originario del mundo, no solo nuestro pueblo nación”*.

Avanzando en el plano de las transformaciones, los estudiantes mapuche williches quieren que se produzca un reconocimiento específico de sus particularidades lingüísticas y culturales y ocurra una transformación del espacio educativo terciario para *“valorar e incorporar al otro ‘mapuche’ como dueños [sic] de sus propias construcciones de pueblo”*. Este fragmento de discurso muestra las altas expectativas que mantienen respecto de lograr vínculos de mayor equilibrio y equidad en la educación superior.

² Destacaré en *cursiva* todos los fragmentos narrativos de los estudiantes, para facilitar su identificación.

La implementación de programas como el TEI no se percibe libre de complejidades, por parte de los estudiantes. Ellos relevan la escasa autonomía que tienen estas experiencias para poder favorecer una participación más directa de las comunidades y de sus especialistas en lengua, cultura e historia indígenas. También señalan la necesidad de incorporar, por ejemplo, profesores indígenas, para co-construir conocimientos propios: *“el sentido que otorgo [a la interculturalidad en la educación superior] es de dar a conocer y expandir el conocimiento mapuche. Sin embargo, todo este conocimiento sólo puede ser otorgado a nuestra forma y con nuestra propia gente”*. Esta demanda fue respondida parcialmente por el Programa TEI, mediante la incorporación de docentes mapuches a talleres de lengua, historia y cultura, así como de especialistas y docentes indígenas de otros países de América Latina, en calidad de profesores visitantes del programa.

Son recurrentes, en los discursos recopilados, las percepciones acerca de la permanencia de relaciones asimétricas de poder, escasa autonomía política, y una deuda histórica por parte del Estado que va más allá de las temáticas educativas. En ellos se señala, por ejemplo, que *“el Estado de Chile todavía no nos devuelve nuestro territorio, educación, salud, porque como pueblos debemos nosotros dirigir nuestro destino y el de nuestros nietos, lograr nuestra autodeterminación”*.

Por otra parte, la fuerte raigambre vinculada a la tierra - en tanto territorio- permite a los estudiantes asumir una noción de propiedad ancestral, sobre los espacios geográficos regionales: *“el vínculo interculturalidad-universidad considero que es una relación de mucha importancia ya que esta universidad se encuentra ubicada en tierras williches y en este lugar físico estuvieron nuestros antepasados”*. Por otra parte, los estudiantes también plantean exigencias orientadas a alcanzar mayores grados de autonomía y participación en los perfiles de los programas. Así expresan que *“la universidad tiene que entender que como mapuches nosotros esperamos mucho más que una carrera universitaria intercultural, pero es un avance, siempre y cuando sea consultada y trabajada con las personas competentes dentro de nuestro pueblo. Debe también haber un respeto de lo que se quiere incorporar del pueblo mapuche a la universidad”*.

No todos son requerimientos o exigencias en los discursos recopilados. Se aprecia también en los estudiantes mapuches una valoración de lo que ha comenzado a avanzar la universidad en su camino hacia la interculturalidad. Así señalan que *“el vínculo entre pueblo mapuche williche y universidad marca un hito histórico en esta convivencia, en relación a lo intercultural”* y *“quedará en la historia que este año un grupo de docentes, la universidad y la CONADI lograron la revitalización de la lengua y la cultura llevadas al aula”*.

Reflexiones finales

Las expresiones de estos estudiantes indígenas, provenientes de una universidad del Sur austral de América Latina, reflejan un avance en el empoderamiento del espacio universitario y en el ejercicio de sus derechos. Sus narrativas exigen incorporar la

diversidad étnica y sociocultural en los espacios universitarios, propiciando la erradicación del racismo en sus diversas manifestaciones.

Experiencias como estas revelan cómo nuestras universidades se enriquecen si se transforman en instituciones situadas, al incorporar su entorno como un elemento fundamental de su quehacer. Una universidad situada puede construir respuestas más pertinentes a las necesidades de la población, al considerar, valorar e incorporar las características sociales, culturales, geográficas y naturales de su contexto local y global. La universidad latinoamericana intercultural incorpora y complementa las diversas miradas locales y globales, reconociendo y legitimando la riqueza del conocimiento y las dimensiones del saber y de la espiritualidad que aún persisten en su entorno mediato e inmediato, y que han sido históricamente desechadas o invisibilizadas, no obstante su indudable valor.

En este mismo orden de ideas, se puede impulsar la descolonización de la investigación. Ello implica construir el conocimiento *con* las personas y cambiar el eje tradicional sujeto-objeto por un diálogo de saberes. Implica buscar una vinculación con el medio que sea germen de la articulación y la contextualización del quehacer universitario *en* y *con* la sociedad. Y, como ha mostrado la experiencia brevemente reseñada aquí, se deben propiciar espacios de apertura de la docencia y la formación profesional y técnica a toda la población, sin discriminación racial, étnica o de género, transformando y contextualizando los planes de estudio y el quehacer universitario, hacia el ejercicio de una interculturalidad reparatoria y equitativa.

En definitiva, apuntamos hacia una universidad que avance en la descolonización de los saberes, de las relaciones humanas y de las formas de interactuar con la naturaleza, y cuyo horizonte sea superar las inequidades que resultan de la discriminación racial, étnica y de género. Una universidad situada y responsable, que favorezca el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes y el relevamiento de sus posicionamientos identitarios, culturas, lenguas, historias y cosmovisiones. Una universidad que asuma el compromiso ineludible de ejercer un rol activo como institución crítica y transformadora de la sociedad.

Lecturas complementarias:

Forno, Amilcar, Alvarez-Santullano, Pilar, & Rivera, Rita. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. *Chungará* (Arica), 41(2), 287-298.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562009000200009

Alvarez-Santullano Busch, M. Pilar, & Forno Sparosvich, Amilcar. (2017). Educación intercultural: educadoras mapuches en escuelas ajenas: Narrativas en ocho poemas. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(3), 7-26.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300001

Mora Curriao, Maribel (2016) Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile.

Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha, en: Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Saénz Peña (Pcia. de Buenos Aires): EDUNTREF, págs...: 169-188. <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2016/09/Educaci%C3%B3n-superior-II-web2.pdf>

i

Amilcar Forno es antropólogo y académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos y Director del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales, perteneciente a esta misma universidad. Preside en Chile la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI), que integra a 15 universidades públicas que investigan, colaboran y difunden temáticas en materias de interculturalidad. Actualmente, desarrolla estudios de postgrado en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), de Chile. Los discursos aquí analizados forman parte de la información recopilada al interior de la tesis doctoral que desarrolla el autor en la UAHC, en el ámbito temático de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas, con el apoyo del Dr. Daniel Mato. aforno@ulagos.cl



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

[Colección Apuntes](#) Nro. 17 [22-08-2019]

Racismo, imaginarios colectivos e idiomas indígenas

Ángela Marcela Jaramillo (1)
N. G. Daniel Huircapan (2)

El racismo como fenómeno social sigue aún muy marcado. La condición económica y la marginación social acentúa al racismo, y la condición de mujer también es una desventaja ante un sistema dominante patriarcal y monocultural.

En ese contexto, la posibilidad de decir **“yo soy”** y el autoidentificarse culturalmente son derechos que no siempre se ejercen en todos los ámbitos. De esta manera también sucede que el interlocutor se cree en posición de juzgar o no la pertenencia indígena. Asimismo en la ciudad, la migración es una realidad de familias e individuos, y la segunda pregunta a la que nos afrontamos es **¿de dónde sos?** Y la respuesta también puede ser puesta en duda, debido a que muchos indígenas pueden haber nacido fuera de sus lugares históricos de referencia. En nuestro país hay formas organizativas de Pueblos Indígenas, denominadas Comunidades Indígenas que tienen reconocimiento institucional y pueden tener su Personería Jurídica a partir de la reglamentación de la Ley 23.302, y del registro que se creó a partir de la resolución 4811/91 que creó al RENACI (Registro Nacional De Comunidades Indígenas) en Argentina. La institucionalidad indígena fue entonces una respuesta necesaria para los distintos ámbitos en que se desconocía al interlocutor indígena.

En 1853 la Constitución Nacional Argentina incluía a los Pueblos Indígenas, pero con otro objetivo, el de “Proveer la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”. En el mismo momento que se declaraba una Nación laica para la Argentina, se imponía legalmente la conversión católica

para la dominación de los distintos pueblos que habitaban en suelo argentino. La política hacia “el indio” estaba localizada a mantener únicamente su fuerza de trabajo.

Una experiencia referida al idioma es aquella que hacía mención el maestro quechua Hugo Sánchez, en la frontera Argentina–Boliviana. Él mencionaba que en Bolivia se prohibía hablar el castellano, argumentando que los “indios” no podían hablar el “idioma del patrón”, mientras que en Argentina se prohibía hablar “el idioma del diablo” (el idioma indígena). Entonces es así que en la Argentina no hay tantos Quechua hablantes mientras que en Villazón (Bolivia) existen hablantes cotidianos de sus idiomas maternos. Estas imposiciones eran severamente castigadas para quienes se atrevían a desafiarlas o transgredirlas y son las imposiciones que marcaron el camino que transitaron nuestros abuelos y padres. Otro efecto negativo que generan estas imposiciones, son que los padres que saben sus idiomas indígenas dejan de enseñar a sus hijos el idioma, “para que no sufran” mayor discriminación y racismo.

Las distintas formas de dominación fueron marcando duramente ese vaciamiento cultural, no sólo el exterminio físico sino el vaciamiento cultural que años después se fue transformando en incorporar “el indio a la sociedad” y ello es una política de asimilación que buscó que se abandonen las culturas milenarias en pos de una homogeneización hispano-criolla en la sociedad en general.

Los terratenientes, las distintas formas de dominio de las tierras, impulsados por los Institutos de Colonización de las tierras, generaron la expulsión de la tierra de sus dueños ancestrales, y las migraciones no deseadas. Las personas de los Pueblos Indígenas desplazados y expulsados de sus tierras vivían y viven el desarraigo, y su presencia era/es motivo de conductas racistas y discriminación por motivos étnicos, alentada por “nociones o mitos” que se afianzaron en la sociedad, a los que se denominan “imaginarios colectivos” que afirman que *‘la Argentina es un crisol de razas’* y *‘los argentinos descendemos de los barcos’*, y con estas ideas tratan de imponer una homogeneidad criolla-europea sobre la diversidad que existe. Estos imaginarios también plantean que los Pueblos Indígenas somos un estadio que representa el pasado de la “civilizaciones”, cuando en realidad somos **‘contemporáneos’** a las demás culturas del mundo.

Otro imaginario colectivo que extinguió a muchos Pueblos Indígenas aunque ellos estuvieran vivos es el de *“sentenciar la muerte del último indio puro”*. Este imaginario propuso a la pureza biológica como “el verdadero e incorruptible indio”. Es decir que el “indígena verdadero” es aquel que tiene pureza de sangre, dejando extintos a los indígenas de origen mixto o mixogenados y a los indígenas que se iban a vivir a las urbes. La invisibilización y negación a quienes hoy se reivindicán como “indígenas de determinados Pueblos”, tratándolos de ‘falsos’ o bien relegándolos a la historia y nombrándolos como “descendientes”, negándolos en el presente como “indígenas” y como Sujeto de Derecho. Negándose así los procesos, que en el marco democrático resurgieron como de “emergencia étnica” o “re-etnicización”, y que ha posibilitado la

visibilización de los Pueblos Indígenas en los Estados Independientes, llevando el reconocimiento de tan sólo algunos pueblos a un mayor número de ellos.

El poder económico es un factor que influye al racismo y por ello deben crearse políticas públicas que generen acciones que detengan y establezcan mecanismos que impidan el avance de injusticias. La **reparación histórica** tiene que ponerse en marcha para que la población estudiantil engrose su número con estudiantes provenientes de Pueblos Indígenas, y pueden reconocerse como tal, en una comunidad estudiantil que valore la diversidad. La misma diversidad que verán cuando egresen de sus centros de estudio a abordar la sociedad multiétnica, plurilingüe y diversa.

El marco normativo actual es amplio, y los Pueblos Indígenas impulsaron la inclusión del Art. 75 inciso 17, en la reforma constitucional en el año 1994 y otras normas de Derechos Humanos concurrentes. Otro instrumento internacional importante es el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Ley Nacional 24.071. La Constitución reconoció el “derecho a la posesión y la propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan”, y también reconoció el derecho a la “Educación Intercultural Bilingüe”. Estas mandas constitucionales se desarrollaron en la Ley General de Educación 26.206, que creó la *Modalidad Intercultural Bilingüe*. Para la aplicación de las normas es necesario acciones de “discriminación positiva” que den múltiples formas de poner en alto determinados valores personales, comunitarios y de Pueblos Indígenas para avanzar en la concreción de esas normas.

Nosotros reafirmamos que el futuro de nuestros pueblos es con “identidad”. Y si hablamos de identidad, el idioma es un instrumento fundamental en ella. Desde fines de 2015 hemos presentado propuestas académicas al Centro Universitario de idiomas y hemos avanzado en convocatorias para realizar Cursos sobre Educación Intercultural Bilingüe, Talleres de telar, y el de impartir idiomas. Así como actividades de visibilización de los Pueblos Indígenas hasta la actualidad.

PROGRAMA DE LENGUAS ORIGINARIAS EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE IDIOMAS (CUI). Las iniciativas del Centro Universitario de Idiomas son un avance en materia de idiomas indígenas, pues los pone en pie de igualdad con respecto a los otros idiomas (francés, inglés, chino, ruso, etc.) y se imparten cursos regulares de idiomas indígenas y Talleres de Lengua y Cultura Indígena dictado por docentes Indígenas. El “Programa de Lenguas Originarias” es un emprendimiento educativo desarrollado por la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, junto con distintos claustros de la comunidad universitaria. Este programa se propone abrir un espacio que ofrezca a los alumnos la posibilidad de acceder a un panorama más completo del patrimonio cultural argentino en su diversidad y complejidad histórica y en un marco de igualdad lingüística y resignificación de las culturas originarias americanas, aportando así a la conservación y difusión de los patrones culturales de los Pueblos Indígenas.

IDIOMAS INDÍGENAS EN EL PRESENTE. Nuestros pueblos son permanentes y hoy con una visión de futuro también buscamos “un buen vivir” como un sujeto de derecho con idiomas, instituciones, que tiene formas de pensar. Esta condición es un valor positivo que debe ser reconocido, y promovido hasta poder tener la plenitud de los derechos. Con motivo del “2019 – Año Internacional de las Lenguas Indígenas” declarado por la ONU, los profesores indígenas y la Coordinadora del Programa de Lenguas Originarias del CUI se constituyeron como *‘Comité Organizador del 2019 - Congreso Nacional de Lenguas Indígenas’* desarrollado los días 7 y 8 de agosto de 2019 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Dentro de este congreso se presentó un mapa desarrollado sobre “Los Idiomas Indígenas en la actualidad”, que refleja los procesos indígenas en materia de idiomas y sus estados dentro de la República Argentina con la clara intención de visibilizar la pluralidad y diversidad existente de nuestro país, obteniendo resultados totalmente positivos.

Dentro de los idiomas señalados como **‘hablantes activos’** (color verde) se encuentran los idiomas que poseen hablantes en mayor o menor medida. Dentro de los marcados como **‘no registran hablantes en la actualidad’** (color rojo) viene a reemplazar aquel concepto de ‘lengua extinta’, dejando abierta la puerta para la futura revitalización de ellos y replanteando un nuevo concepto sobre qué es ‘revitalización’. Dentro de los marcados **‘en revitalización’** (color violeta) nos muestra los procesos de los propios Pueblos Indígenas por no perder la esencia de quiénes son, su idioma, su identidad y muestra su doble lucha (primero por ser reconocidos y segundo por la aplicación de los derechos consagrados a los Pueblos Indígenas). Generalmente son procesos de revitalización promovidos con los recursos propios de los pueblos. Así la posición de los números sólo indica la presencia de un determinado idioma dentro de la provincia donde está presente. Aparecen los idiomas en la mayoría de los casos con sus nombres propios, indicando cuál es el pueblo de pertenencia, quien también en la mayoría de los casos aparece con su nombre propio y con el nombre etnohistórico con que se los ha conocido.

La elaboración del mapa fue posible gracias a los recursos desarrollados en diferentes procesos de los Pueblos Indígenas como Sujetos de Derecho y contando con los recursos obtenidos por los autores en sus viajes por los distintos territorios indígenas de nuestra Argentina. El mapa refleja un proceso de los Pueblos Indígenas de decir *‘para que sepan que alguna vez existió un idioma llamado...’*.

(Ver mapa en la página siguiente)

REPÚBLICA ARGENTINA

IDIOMAS INDÍGENAS EN EL PRESENTE



2019 | AÑO INTERNACIONAL DE LAS

Lenguas Indígenas

Organización de las Naciones Unidas



■ Hablantes activos

■ No registran hablantes en la actualidad

■ En revitalización

Créditos:

Wusüwül Wirka a Pana (Daniel Huircapan)
Comisión Organizadora del Congreso Nacional de las Lenguas Indígenas
CABA, 7 y 8 de agosto de 2019

(1) ÁNGELA MARCELA JARAMILLO (Nina Wayta), perteneciente al Pueblo Kolla. Abogada egresada de la Universidad de Buenos Aires, especializada en Derecho de los Pueblos Indígenas, con formación en derechos humanos tanto a nivel nacional como internacional. Amplia trayectoria de trabajo con organizaciones indígenas. Ex Directora de Afirmación de Derechos Indígenas en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas 2010 /2015. Experiencia como conferencista, y capacitadora con la modalidad de educación popular. A cargo del Seminario Derecho de los Pueblos Indígenas en la Maestría de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata durante 2008. Actualmente forma parte del Observatorio Regional de Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, responsable de cultura, cosmovisión y EIB. <http://observatorioregionaldeddhypueblosindigenas.wordpress.com>
www.facebook.com/observatorio.regional.indigena; observatorio.regional.indigena@gmail.com

(2) NÉSTOR GUILLERMO DANIEL HUIRCAPAN (Wüsüwül Wirka a Pana), perteneciente al Pueblo Günün a kûna y miembro de la Organización del Pueblo Günün a Kûna (OPG). Activo militante indígena, participó en los movimientos indígenas en la Provincia del Chubut (2005–2014) y en el Movimiento Indígena Nacional (2011–2017). Se desempeñó como Representante del Consejo de Participación Indígena Nacional (2012–2015) y fue parte del Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas Ley 26.160 (2013 – 2015). Cumplió un papel fundamental en el “Programa de Revitalización de las Lenguas Tehuelches” (2014) en el Chubut y en particular del Idioma Günün a yajüch. Actualmente se desempeña como Fortalecedor Cultural e Idiográfico Günün a kûna en varias provincias patagónicas y pampeanas, y se desempeña en el Centro Universitario de Idiomas (CUI), con la enseñanza de la cultura e idioma Günün a kûna (2016-2019). Autor del libro “Hable Günün a yajüch” (2017), “Üyüy a jüchü – La voz del viento” (2018) y “Shüptun – El Eco” (2019). Socio fundador del Comité de Idiomas Indígenas (C.I.I) “Carlos Martínez Sarasola” del Centro PEN Argentina (Poetas, Ensayistas y Narradores). Organizador del “2019 - Congreso Nacional de Lenguas Indígenas” (CABA) y autor del mapa “República Argentina – Idiomas Indígenas en la Actualidad”(2019). <https://pueblogununakuna.blogspot.com/> / www.cui.edu.ar/idioma_lenguas_originarias.php



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 18 [02-09-2019]

La discriminación que no me contaron... La viví

Olga Sulcaⁱ

Tal vez los hechos más dolorosos de discriminación que sufrí ocurrieron durante mi niñez y adolescencia. Esta situación me hizo sentir muy inferior frente a los niños blancos e incluso provocó que por mucho tiempo negara mi identidad como kolla porque me avergonzaba de ser indígena.

En los años en que me eduqué en una escuela pública de la provincia de Jujuy experimenté hechos de racismo explícito que llegaron a naturalizarse en mi vida. Así, cuando la maestra nos interrogaba acerca de qué origen tenían nuestros apellidos, a mí y otros niños indígenas evitaba preguntarnos, como si nos ignorara. Lo que la docente quería demostrar era el importante aporte migratorio europeo que contribuyó a la historia nacional, pero donde se negaba la existencia de los pueblos indígenas como parte de esa construcción nacional.

Al finalizar la escuela secundaria mis padres me enviaron a estudiar a la universidad, para ello tuve que trasladarme a vivir a la ciudad de San Miguel de Tucumán, alejándome del pueblo dónde había nacido: San Pedro de Jujuy. Esa decisión significó que me

enfrentara a distintos hechos de discriminación que dejaron en mí recuerdos dolorosos. Dos ejemplos sirven para ilustrar esta situación.

El día que viajaba hacia Tucumán, me encontré con muchos compañeros que habían terminado conmigo la secundaria, quienes estaban sorprendidos de verme allí, e incluso me preguntaban si viajaba para incorporarme al servicio doméstico, que era la ocupación de mi madre en el pueblo donde vivíamos. También recuerdo que la madre de una compañera me consultó si me interesaba ir a trabajar como empleada doméstica a la ciudad de San Salvador de Jujuy, pero mi respuesta fue que yo iba a Tucumán a estudiar; ante la cual, de inmediato me respondió que no hiciera gastar dinero a mis padres porque yo no llegaría a la universidad.

Estos cuestionamientos y estigmatizaciones motivaron en mí que debía estudiar y recibirme. Sin duda que mis padres apostaban a mi educación porque entendían que era el único camino para superarnos frente a nuestra condición socio-económica desfavorable. Otra reflexión que se desprende de estos ejemplos es que el comportamiento y el pensamiento de esa burguesía criolla concibe que los hijos de obreros tenemos como destino el trabajo de nuestros padres, como si se tratara de una herencia.

Mi inserción en la universidad tampoco fue fácil, en parte por la brecha de equidad y calidad entre la educación que traía y la que poseían mis compañeros. Y por otro lado, porque mi condición de indígena no era visible en la universidad. A propósito de este comentario viene a mi memoria la reflexión de un líder quechua de Bolivia, Florencio Alarcón cuando dice: “Desde hace años que estamos en la universidad, pero ustedes no nos ven. Ese no es el asunto. El problema es que entramos indios y salimos blancos.”

Estoy convencida de que esto nos ocurre, pues lo experimenté con mi formación, en la cual las problemáticas indígenas e incluso los conocimientos de los diferentes pueblos

originarios estuvieron ausentes del curriculum y hasta hubo un silencio historiográfico, así terminaron por convencerme en ese tiempo de que la cuestión indígena formaba parte de un pasado. En los años que pasé por los claustros universitarios jamás tuve la oportunidad de reconocermé como indígena; por el contrario incorporé en mi formación una historia occidental analizada desde los sectores hegemónicos.

Hoy cuando reflexiono sobre esta experiencia considero que las universidades no escapan a las relaciones interétnicas asimétricas. En general, las universidades argentinas pese a sus autonomías y de ser centros de pensamiento crítico, han reflejado un modelo asimilacionista, monocultural y monolingüe.

Otro hecho de discriminación que les comparto ocurrió cuando me desempeñaba como docente universitaria. Corría el año 2010 cuando se llama a un concurso de ascenso (jefe de trabajos prácticos a profesor adjunto) dentro de mi cátedra. Quien se presentaba al mencionado concurso era una profesora que estaba trabajando conmigo dentro de la cátedra. Cabe destacar que ella mantenía una fuerte vinculación con la gestión de aquel momento, además de portar un apellido reconocido dentro de una élite provinciana. Cuando tuvo que discutirse en reunión de departamento los integrantes del jurado, fue cuando empezó un largo proceso de discriminación que duro siete años. Durante ese tiempo no solo tuve que tolerar el pedido de algunas colegas que me sugerían que no debía integrar el jurado (yo me desempeñaba como responsable de cátedra, pues era profesora adjunta) sino que hasta la misma directora del departamento me pidió que me apartara del mismo. Los argumentos a los que apelaban eran que mi condición de docente novel debía dar paso a una colega con más años, que dentro de una situación normal no era posible que una profesora con su trayectoria podría ser evaluada por mi persona. Como yo me mantuve firme y decidí, pese a esa presión ser parte del jurado; la situación de coerción no cesó sino que por el contrario se profundizó.

La profesora me impugnó y el tema fue tratado en el Consejo de la Facultad. La decisión del mismo fue apartarme del concurso, argumentando que existía una enemistad manifiesta de mi parte y, por lo tanto, no podía ser objetiva en el concurso. Esta situación que experimenté era la primera vez que ocurría dentro de un departamento, es decir que un responsable de cátedra no participara como evaluador dentro de un concurso de su materia, dejando así expuesto un lamentable precedente.

Cuando pienso a la distancia estos hechos que me ocurrieron y que significaron mucha tristeza; los analizo desde otras perspectivas que en aquel momento no pude ver. Yo llevaba en aquel momento 19 años de docente en la cátedra, es decir que no era una docente novel. En el fondo el problema era mi condición de indígena con una arraigada procedencia del sector obrero sin vinculación con la élite provinciana; eso me colocaba en una situación desventajosa a la par de mi colega. No se trataba de trayectorias académicas, en aquel momento yo tenía mi título de Máster en Ciencias Sociales otorgado por la FLACSO sede Ecuador y la profesora solo tenía un título de grado. En síntesis, fue mi condición étnico-social la causa de que por decisión de mis colegas se me impidió estar como jurado y evaluar a mi colega. Estas experiencias que viví solo fueron superadas cuando encontré mi identidad, dicho proceso pude asumirlo mientras cursaba mi posgrado.

Finalmente me interesa compartir un hecho que me ocurrió en el 2013, cuando presenté un proyecto ante la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) referido a una propuesta denominada “Ñampi Cusca” (Caminar juntos). La misma apuntaba a acompañar las trayectorias académicas de los alumnos indígenas que ingresaban a la carrera de Historia. El proyecto debía pasar primero por la Secretaria de Asuntos Académicos de mi Facultad; fue allí cuando fui citada por la responsable de la misma para atender algunas observaciones. Se me cuestionó la idea de construir un proyecto sólo para alumnos indígenas, cómo si se tratara de un *gheto*. Yo fundamenté y defendí la propuesta, porque entiendo que urge atender la diversidad étnico-cultural de nuestro alumnado que pasa

invisibilizado por las aulas universitarias; sin duda que los elementos que utilicé tenían que ver con mi propia experiencia. Pese a ello, el proyecto fue aprobado en el 2014 y funcionó solo para alumnos indígenas hasta el 2016, la razón que nos llevó a abrirlo fue dar una respuesta a la demanda de los alumnos no indígenas que también requerían de ese acompañamiento. En la actualidad el impacto de los talleres es notorio, sobre todo porque incrementamos el número de alumnos que rinden y aprueban el examen final.

Las experiencias compartidas en este texto nos lleva a reflexionar sobre la importancia y la deuda que tienen las instituciones educativas respecto a la diversidad cultural, generando espacios de intersección y un cruce permanente entre tradiciones culturales y sistemas de conocimientos diferentes. Si bien, existen esfuerzos encomiables en asegurar el acceso de indígenas en las universidades, aun resta generar propuestas que acompañen sus trayectorias académicas y mucho más, introducir en el curriculum y en los planes de estudio una mayor pertinencia cultural. Hoy resulta imperativo emprender entre todos de forma consciente y comprometida un cambio sustantivo en nuestras sociedades, que nos ayude a vivir desde, en y para la diferencia.

Lecturas sugeridas

- [López, Luis Enrique, Moya, Ruth & Hamel, Rainer Enrique. 2009. Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. López, Luis Enrique \(ed.\) Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz: FUNPROEIB Andes & Plural, 221-289. Disponible:
<http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2009c%20Lopez%20Moya%20Hamel.pdf>](#)
- Mato, Daniel (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades.

Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E* (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina) 7(7): 188-203. Disponible: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7064>

- Micro-videos de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en Educación Superior: Olga Sulca. Disponible: <https://youtu.be/bdxtU3eSiv0>

i

Olga Sulca. Licenciada y Profesora en Historia (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán). Magíster en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología e Historia en los Andes, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador (2004). Especialista en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina, Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) y la Universidad Indígena Intercultural (2012). Docente de la cátedra Historia Indígena americana y extra americana (Facultad de Filosofía y Letras, UNT).



UNTREF
 UNIVERSIDAD NACIONAL
 DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 19 [12-12-2019]

Racismo en la educación superior, del imaginario a la cotidianidad

Luisa María Velásquezⁱ

En Guatemala existe una única universidad pública: la Universidad de San Carlos de Guatemala —USAC—, la Tricentenaria. Esta cuenta con diez facultades, nuevas escuelas no facultativas [la diferencia entre ellas es el número de egresados] y dieciocho centros regionales, lo que es insuficiente para la cobertura nacional; además, algunas carreras solo se imparten en la ciudad capital, lo que obliga a algunos estudiantes a migrar para poder realizar sus estudios superiores (este es el caso de la Escuela Superior de Arte —ESA—).

La ESA es una escuela no facultativa que inició sus funciones en el 2006. Funciona en el centro histórico de la ciudad de Guatemala y cuenta con un aproximado de 400 estudiantes en cuatro carreras a nivel de licenciatura: Artes Visuales con Especialización en Pintura, en Arte Dramático con Especialización en Actuación, en Música y en Danza Contemporánea y Coreografía. Según los registros hay una mayoría de hombres y, del total, un tercio se identifica como indígena, pero dentro de los registros no se especifica a cuál pueblo indígena se pertenece, pese a que existen 22 pueblos mayas, uno xinca y otro garífuna. No existe posibilidad de llevar este registro, pues las opciones se aglutinan en la

única opción: indígena; y no se reportan estudiantes afrodescendientes. Sin embargo, la mayoría de inscritos se identifican como ladinos, que es un sinónimo de mestizo.

En el contexto nacional existen leyes para la erradicación del racismo: en la Constitución Política de la República y en los Acuerdos de Paz, entre otras. También existen la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo (CODISRA). La USAC, como institución, cuenta con el Instituto de Estudios Interétnicos y Pueblos Indígenas (IDEI), el que investiga y apoya en políticas de inclusión.

En el curso Antropología aplicada, a cargo de mi persona desde hace diez años, los temas racismo y discriminación han sido ejes esenciales para promover la conciencia y la realidad nacional; se abordan desde la perspectiva académica; luego, se confronta con la realidad nacional y, finalmente, se analiza desde el aula, desde la vida cotidiana.

La manera en que se aborda el tema es a través de la técnica del sociodrama, el que se realiza después de adquirir el conocimiento teórico y la confrontación con la realidad. Para comenzar la actividad, se divide a los estudiantes en tres grupos, a cada uno se le asigna un tema y veinte minutos para discutirlo y montar una muestra dramatizada. Los temas, en orden de asignación, fueron: lo peor del país, lo mejor del país, la vida cotidiana. El proceso creativo quedó en manos de los estudiantes con la finalidad de que ellos discutieran y expusieran su realidad. Es importante anotar que la actividad se hizo sin que los estudiantes lo supieran de antemano, pues la espontaneidad provee mejor información, originalidad y énfasis de su realidad.

Los resultados han sido diversos debido a las características de cada grupo y de cada contexto; en diez años son muchas las anécdotas ilustradas. Sin embargo, uno de los aspectos que predominan es la similitud de la vida cotidiana con la dramatización de lo peor del país; esto deja a los estudiantes en un mundo violento, vulgar, donde muy fácilmente pueden pasar a ser parte de las estadísticas nacionales.

Sin embargo, al entrar en detalle sobre las formas de racismo y discriminación se identifican dinámicas crueles, como cuando un docente identifica a un estudiante como indígena por su apellido y esto termina siendo más significativo que su talento; el problema se convierte en una sentencia en la que su capacidad se ve anulada porque tener un apellido que el profesor considera indígena es suficiente para perder un curso.

El color de piel es otro factor identificado por los estudiantes, quienes señalan que ser “canchito y de piel clara” facilita un escenario, un contacto o un papel, porque ser de piel oscura es sinónimo de indio y, por lo tanto, no existe oportunidad ni espacio para esa persona pues no se es digno. En ocasiones, indican los estudiantes, el color de piel le impide tener la atención, ni siquiera al exponer proyectos.

Por otro lado, la vestimenta es un factor determinante, pues el utilizar el traje originario de la comunidad maya es una señalización automática; es una especie de alerta para recibir un trato diferente de las personas porque deja en descubierto el pertenecer a uno de los 22 grupos mayas o ser Xinca. Usar estas prendas es suficiente para ser víctima de discriminación.

A las mujeres indígenas se les señala sin conocerlas; además, es habitual llamarlas “María”, pues el nombre se asocia con ser indígena ya que es un nombre común utilizado por la población general, pero, en los sociodramas, logró identificarse que para referirse a una mujer indígena es común llamarla “María” de manera generalizada y peyorativa.

Otra de las actitudes identificadas es el uso de las expresiones “puro indio” o “no seas indio” en un contexto donde se refiere a ser necio o de mala educación; con estas expresiones se da a entender que “indio” es sinónimo de ignorante, violento y carente de inteligencia.

Otra de las representaciones comunes frecuentes es la de identificar a las mujeres indígenas como empleadas de servicio doméstico, haciendo énfasis en una posición servil, sumisa y oprimida, donde incluso se ilustra, en algunos casos, el acoso o la violación por parte del patrono. A esto se suma el maltrato verbal al encarnar las relaciones sociales.

En algunos sociodramas también se representa a hombres y mujeres indígenas con dificultad de dicción, haciendo referencia a que se les dificulta al hablar el español debido a que este no es su idioma materno. En cuestión de dicción hay algunas palabras complejas y, en las representaciones, se ha dado el caso de que esta dificultad sea motivo de risas entre el público.

También ocurre en los sociodramas que los estudiantes que actúan como indígenas representan trabajos poco especializados, mientras que la actuación de profesionales siempre es asociada con un mestizo o ladino, por lo general héroe o víctima de una situación donde el trasgresor es un indio.

Otro de los aspectos identificados es la asociación del indio con la pobreza y al ladino o mestizo con la riqueza. Esto evidencia la diferencia de clases sociales, asociada a posición económica, capacidad adquisitiva y a oportunidades de desarrollo.

Estas situaciones representadas por los estudiantes reflejan una realidad de la que no escapan en las aulas pues forma parte de su vida cotidiana. Al estar en el aula se percatan quienes son los compañeros y compañeras con mayores oportunidades, donde el apellido, el tipo de ropa, el color de piel o de ojos marca una diferencia en el trato. La clase social y la capacidad económica son elementos que contribuyen a la discriminación racial.

Un artista en formación necesita largas horas de prácticas y tiempo de estudio; esto implica, por lo general, no poder trabajar. A ello se suma la compra de materiales e

instrumentos de calidad que no siempre están al alcance de todos. Aquí se abre una brecha donde el arte convierte a sus más talentosos expositores en esclavos de su capacidad económica, donde aquellos estudiantes que han migrado del área rural no siempre tienen la capacidad de mantener ese ritmo económico demandado por la carrera y para lo que la universidad no ofrece alternativa más que la inversión.

Estos aspectos que pueden identificarse como parte de una brecha socioeconómica también tienen consecuencias: los estudiantes “canchitos” también son considerados como “bonitos” y eso los hace vulnerables a ser acosados sexualmente, tanto por sus compañeros, como por algún docente.

Todos los factores expuestos en los sociodramas acerca del racismo y la discriminación forman parte de la vida cotidiana, lo bueno o lo malo de la cotidianidad, y son vividos por los estudiantes. Las frases despectivas y los apellidos son utilizados como armas de burla, como bullying, y llega a causar la deserción universitaria y de su sueño artístico. Otros pocos siguen adelante a pesar de lo vivido y lo sufrido; terminan y ello se refleja en los escasos diez estudiantes graduados por año, lo que es mínimo en comparación al número de ingresos anuales reportados.

A nivel nacional se enfatiza sobre el profundo racismo que se vive en el país, pero esto no llega a todos los sectores, se limita a los interesados en el tema y se deja de lado la visión de educar e informar a todos. La universidad, como institución, trata de investigar, de implementar políticas, incluso de concientizar con campañas, aunque sean escasas. Por su parte, la ESA necesita una fuerza más activa en el tema: apoyar al estudiante, desde concientizar a cada grupo durante su ingreso, hasta aplicar políticas de actuación claras, donde las becas y sistemas de denuncia efectiva y anónima sean efectivos; ello, con el fin de promover la erradicación del racismo, pero sobre todo, de apoyar a los estudiantes que son víctimas, con el objetivo primario de evitar la deserción

estudiantil y, como objetivo secundario, promover la tolerancia con el objetivo final de erradicar el racismo y la discriminación.

En las necesidades observadas se reconoce la escasa preparación en el tema de los profesores. Además, se identificaron prácticas y actitudes racistas en el personal administrativo. Por lo anterior resulta necesario considerar la sensibilización, concientización y capacitación para estos sectores medulares de la educación superior, puesto que son actores y muchas veces marcan el rumbo y desarrollo de las actividades y conductas cotidianas en los contextos donde desempeñan sus actividades educativas.

Para más información:

Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo

www.codisra.gob.gt

Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social

www.iiars.org

Universidad de San Carlos de Guatemala

www.usac.edu.gt

Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos de Guatemala

www.idei.usac.edu.gt

i

Luisa María Velásquez. Licenciada en Antropología (Escuela de Historia, USAC), becada programa de tesis: Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos de Guatemala (IDEI-USAC) y la Universidad de Tromsø, Noruega. Maestra en Restauración de monumentos con especialidad en centros históricos (Facultad de Arquitectura – USAC), Especialista en Educación virtual para el nivel superior (Facultad de Ingeniería USAC) becada por la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). Experta en gestión y conservación de patrimonio. Doctora en Historia y Artes por la Universidad de

Granada, España. Becada por la Asociación de universidades iberoamericanas de posgrados (AUIP).

Profesora interino Escuela Superior de Arte. Profesora Universidad Rafael Landívar, Universidad Mariano Gálvez, Universidad Da Vinci, de Guatemala. Cuenta con publicaciones en diversos temas. Correo: luisamaria_velasquez@yahoo.com.



UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

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

Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior

Colección Apuntes Nro. 20 [18-12-2019]

**La educación desde la no formalidad: una estrategia para contrarrestar el
racismo en el nivel superior en México**

Bertha M. Pech Polancoⁱ

Nayely M. Reyes Mendozaⁱⁱ

Los aprendizajes que se obtienen en la educación superior deben tener sentido y pertinencia. Al menos así lo expresan las leyes, lineamientos y reglamentos varios a los que se apegan las instituciones de educación superior y por ello muchos jóvenes acuden a este nivel educativo por considerarlo un mecanismo para acceder a un estado de bienestar y a una vida laboral digna.

Los estudios teóricos al respecto abundan e incluyen una clasificación en dos grandes campos educativos: el escolar y el no escolar. Cada campo está claramente definido por aspectos formales, no formales e informales del ámbito educativo, los cuales, a su vez, tienen referencia directa con la institución que las representa. Para describir estas diferencias podríamos decir que la educación informal se entiende como resultado de las experiencias obtenidas de nuestra vida en sociedad desde que nacemos hasta que morimos; en tanto la educación formal es aquella de la cual participamos en escuelas, colegios o instituciones educativas y que conlleva a una titulación, grado académico o

documento con validez oficial. La educación no formal, en contraparte, goza de autonomía curricular –es decir no se sujeta a un sistema de grados o requerimientos estrictos- lo que le permite ser dinamizadora y llevar a cabo una diversidad de procesos de formación adaptados a realidades específicas. Estas diferencias, por tanto, confieren un carácter formativo y de accionar distinto a cada campo educativo.

Esta diversidad, en el caso de las acciones educativas escolarizadas -propias de espacios institucionalizados o formales-, produce una ruptura debido a que gran parte de los contenidos ofrecidos en las aulas son ajenos a los intereses y necesidades de los propios estudiantes y, más que nada, de la comunidad en la que está inmerso el centro educativo. También en esta ruptura, se observa que la enseñanza de conocimientos y destrezas, que se lleva a cabo desde una perspectiva homogeneizadora y etnocéntrica que invisibiliza las diferencias culturales, no prioriza la recuperación de saberes, conocimientos y cosmovisiones propias de las y los estudiantes contribuyendo así a una acusada pérdida y desarraigo cultural, pero, más que nada, a mostrar una faceta menos noble de la escuela: la racista y discriminatoria.

La velada discriminación y el racismo intrínseco en las prácticas de enseñanza universitaria se convierten así en una barrera para el logro de los fines de la educación superior. La formación que se recibe en el ámbito escolar discrimina en la medida que no hace posible que el estudiantado logre aprendizajes basados en la valoración de la diversidad cultural.

Para el caso de Yucatán, resulta apremiante adoptar una mirada renovada de la educación como estrategia contra el racismo y la discriminación en el nivel superior, buscando que las y los estudiantes puedan mantener una actitud y un proceder marcadamente colectivo en cuanto a valores, estilos de vida, sentido de pertenencia y compromiso social. Por lo tanto, la escuela no sólo debe prever y proveer los conocimientos desde una dimensión racional- tecnicista, sino que requiere ofrecer a las y

los estudiantes programas que les permitan aprender a dialogar con la diversidad y a construir de forma colectiva.

Ante esta situación y bajo el criterio de “pluralidad conceptual” en el cual se incorporan lecturas de otras disciplinas y espacios de acción, acudimos a las experiencias derivadas desde otro ámbito, mal llamado “educación no formal”, en el que se producen prácticas valiosas de construcción y tejido de saberes independientemente de si hemos transitado por el espacio escolar o no. Al respecto hay que apuntar que toda propuesta educativa debe tener entre sus metas principales erradicar las concepciones racistas que hacen que los comportamientos de quienes discriminan pasen inadvertidos. Por tanto, es posible pensar la educación superior desde el espacio común de la no formalidad para cobrar conciencia moral del daño que ocasiona el racismo que lleva a muchos jóvenes Yucatecos en su transitar escolar a olvidar las raíces y riquezas de su cultura, así como negar su pertenencia étnica. Es también desde estos espacios que las y los estudiantes pueden participar en procesos de análisis y reflexión para erradicar las prácticas racistas en la educación y generar discusiones colectivas que les permitan fortalecer los procesos de desarrollo de sus pueblos y comunidades para contribuir a la conformación de una sociedad solidaria desde un sentido ético de la vida en comunidad.

Así, pensar en la educación desde otras formalidades como apuesta para erradicar el racismo en educación superior nos lleva a considerar que no basta con apropiarse de los contenidos que ofrecen los programas de formación universitaria si estos no están vinculados con la comunidad porque deslegitiman lo que se ha aprendido en los hogares. Muchas prácticas universitarias sólo consideran la producción de textos y proyectos de investigación sin incidencia, y resulta necesario ir más allá. Se requiere el desarrollo de propuestas que permitan a las y los estudiantes en cierto momento regresar a la comunidad como parte del plan formativo, insertarse en experiencias de la acción - transformación con el apoyo de una red comunitaria que favorezca la toma de conciencia y un proceso de co-formación desde el ámbito llamado de modo etnocentrista como no formal.

La educación pensada desde lo no formal tiene como sujeto principal a los grupos que, superando los límites que impone la educación formal, representan territorios reales en procesos de construcción social más allá del discurso político. No hay que obviar, desde luego, que para erradicar el racismo y la discriminación en el nivel superior es necesario también tomar en cuenta las necesidades sociales de los pueblos. Porque de no hacerlo, las posibilidades de que el sistema educativo llamado formal se convierta en un factor de desarrollo de las comunidades son prácticamente nulas. Esto se debe a que en la educación formal el tiempo sigue una visión desarrollista del mundo donde en la práctica busca acabar con el pasado y quienes han sido históricamente silenciados siguen sin ser escuchados.

Es claro que el racismo y la discriminación son un mal que sigue presente en nuestros días. Si se pretende formar universitarios que se sientan seguros de su identidad, del uso de su lengua, de sus prácticas ancestrales y sus sistemas numéricos, será primordial garantizar un proceso participativo de construcción comunitaria del conocimiento para ser parte del proyecto educativo no racista desde la base. Esto resulta importante porque existe una falsa creencia –plasmada en una gran cantidad de documentos de corte academicista- respecto que una de las funciones de la escuela es sustituir nuestras intuiciones y saberes culturales-ancestrales por explicaciones más complejas de nuestro entorno. En este sentido, es fundamental que los estudiantes estén conscientes de que ambas funciones no son mutuamente excluyentes y que, incluso, debieran ser fomentadas por igual en la educación superior.

De la idea anterior, en el contexto mexicano y yucateco, cabe resaltar tres cuestiones relevantes:

1. El Estado debe velar porque la población históricamente en desventaja participe en la determinación de su propia educación para que su cultura y saberes se reflejen en el sistema educativo con el objeto de dar una muestra de respeto a la diversidad, luchar

contra la discriminación y contribuir al enriquecimiento intelectual y cultural. Es decir, se trata de construir una propuesta curricular que reconozca la existencia de otras formas de construcción cultural y de planificación de la educación. Donde cada integrante del grupo esté invitado e invitada a caminar con las y los demás, a comprometerse y actuar según sus raíces culturales - ancestrales.

2. Desde una óptica didáctica crítica, en los materiales de estudio en el nivel superior existe una velada discriminación que puede resultar poco importante e incluso pasar desapercibida en algunas situaciones. Sin embargo, la expresión de sorpresa que se dibuja en el rostro de muchos estudiantes universitarios cuando reflexionan sobre sus propias concepciones y la importancia que este proceso reflexivo tiene para su propia construcción de conocimiento, marca un camino para empezar a erradicar la discriminación en las prácticas educativas. Para esto, es necesario reconocer también que la educación formal y la no formal frecuentemente tienen miradas encontradas que limitan la construcción colectiva de nuevas nociones de desarrollo, especialmente aquellas que se asientan sobre la base de las cosmovisiones, culturas y las diferentes racionalidades.

3. El concepto de "llegar a ser alguien en la vida" debe estar articulado al sentir comunitario. No solamente debe ser interpretado como tener una profesión dentro del sistema escolarizado, careciendo de conciencia y responsabilidad social, sino que se requiere conjuntar los saberes culturales-cotidianos, los saberes escolares y saberes comunitarios. Esto se plantea dado que toda propuesta cuyo objetivo sea erradicar el racismo y la discriminación en educación superior debe asegurar un intercambio de saberes, otorgándoles la misma legitimidad a procesos democráticos de construcción de conocimiento y no seguir reproduciendo el mismo discurso de pobreza donde lo que no es aprendido en la escuela es calificado como atraso y se ha entendido como antónimo de "desarrollo". Las posibilidades de romper estas inercias se acrecientan si se considera el aprendizaje como un proceso que se produce tanto dentro del sistema educativo formal, como fuera de él, en el seno de la familia, el trabajo, la comunidad, etc. Por consiguiente,

en los procesos educativos la palabra de todos quienes participan tiene igual importancia; el centro de interés es hacer cosas de forma diferente abogando al concepto de comunidad, experiencia y trabajo en común pues la tendencia general del sistema educativo mexicano es desvalorizar el aprendizaje no formal.

La medida en que los programas educativos se vinculen con los problemas sociales de su entorno inmediato permitirá a las y los estudiantes reflexionar en torno a diferentes situaciones y diseñar soluciones a las problemáticas que se enfrentan teniendo en cuenta que el racismo se aprende en cualquier momento ya sea en la familia, en la calle, en la sociedad abierta, porque las estructuras sociales lo destilan por todos lados. Es por ello que la planeación de la educación superior debe considerar programas de transformación social que permitan la relación entre la formación académica y la animación democrática-comunitaria, para lo cual los programas educativos requieren flexibilizarse y diversificarse a fin de no solamente de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, sino erradicar con mayor energía las prácticas racistas.

Por su parte, el Estado como responsable del funcionamiento del sistema educativo debería asumir el compromiso no solo de incrementar los niveles de escolaridad de la población sino reconocer que está obligado a construir políticas que favorezcan lo colectivo-comunitario para una educación que tenga como centro la vida misma, a fin de ir desterrando el racismo y la discriminación de las universidades. Es sustancial destacar que se trata de implementar una práctica reflexiva de relacionarse con el otro y una visión crítica del mundo, donde el facilitador no es el que sabe más, sino el que promueve en condiciones de equidad la participación de todas y todos.

El hecho es que tanto la acción estructurante del orden existente como la acción educativa generada por todo tipo de organismos y medios oficiales, produce y reproduce el racismo como un mandato supremo del orden social y que, cuando un individuo tiene conciencia no reflexiva es “una persona objeto”, alguien que no tiene capacidad de selección y decisión y que simplemente es sometida a las elecciones de otros individuos.

En tal sentido, cuando se fortalecen espacios de diálogo entre la escuela y la comunidad, se brinda también la posibilidad de transformar las relaciones personales, sociales, profesionales y de poder porque quienes participan en espacios de diálogo comunitario desarrollan la capacidad de tomar decisiones para pensar con los demás y no por los demás. Esta capacidad no se desarrolla lo suficiente en los establecimientos educativos escolarizados y, valga el apunte, “escolarizantes” donde se considera que es más fácil enseñar “al que no sabe”, para que aprenda, repita y perpetúe prácticas racistas, que reconocer, respetar y valorar su diversidad cultural, social y política para un aprendizaje colectivo pertinente y orientado al desarrollo pleno del individuo, fin último de la educación.

Por ello, y dadas las características y propósitos de la educación no formal, desde este ámbito es posible generar procesos en los cuales una persona llega a ser más consciente de ser y hacer, de sus influencias y prejuicios, de su historia de vida que incluye su ser-sentir, sus anhelos y necesidades. Consideramos que al ser una persona más consciente se es también más libre para seguir la ruta deseada, elegir sus metas, participar en la construcción y logro de las mismas y reivindicar su esencia cultural.

De conformidad con lo mencionado, resulta esencial aprender a analizar la situación en la que vivimos, los nuevos problemas que nos plantea la vida, los recursos, las capacidades y las posibilidades a nuestra disposición, para buscar nuevas salidas. Formar de manera especializada en un campo determinado, sin considerar su más amplia y diversa sociedad, como se acostumbra en el nivel de educación superior escolarizada, es ya un acto racista (del racismo de la inteligencia) que goza de enorme aceptación, en el que pocas veces se cuestionan y se hacen visibles sus repercusiones negativas. Junto con él discurren otras modalidades de racismo en contra de grupos racializados pues, como ya mencionamos antes, en los espacios escolares se priva a los individuos de sus conocimientos, lenguas, visiones de mundo.

Como puede apreciarse, los valores, lenguas, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción conocimientos desde la diversidad son esenciales cuando se habla de fortalecer espacios de diálogo y el ejercicio de responsabilidades sociales antirracistas. Cuando las personas piensan, deciden y actúan por sí mismas en relación con la realidad social que viven, es posible que las situaciones de racismo no pasen en forma inadvertida, sobre todo cuando existe la posibilidad de haberlo sufrido o de haberlo cometido, lo cierto es que queda poco lugar a la duda de la existencia cotidiana del fenómeno. No hay que perder de vista que las transformaciones educativas más importantes que pueden llevarse a cabo en los procesos formativos no son los estructurales o los curriculares, sino que se encuentran en las esferas de las relaciones sociales en un sentido amplio e inclusivo, en la toma de conciencia del otro, diferente, para examinarse a sí mismo, en el reconocimiento de la diversidad humana y de la igualdad de derechos, la solidaridad y de la ética.

Por último, trabajar con base en la identidad formada por valores culturales y sociales, resulta clave para la revalorización de la cultura, el impulso a la toma de conciencia para la humanización de la persona y el desarrollo de habilidades interculturales que pasa por el conocimiento académico “formal” a aprender en un plano de igualdad desde lo no formal en un contexto de educación de respeto, aceptación y valoración de lo diverso. De esta manera, se soslaya que una de las funciones básicas de la educación es responder a las necesidades concretas de la comunidad mediante un contenidos y prácticas profesionales apropiadas y responsables.

Lecturas complementarias sugeridas:

Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 21-35. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017002.pdf>

Colom, A. (1992). El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la educación*, IV (1992), 11-19. Digital en: http://www.actiweb.es/unid_develasco/archivo5.pdf

Pech, Bertha (2008). Influencias de la organización escolar en el rezago educativo de la población maya hablante. Tesis presentada como opción a título de licenciatura, en: <https://docplayer.es/72129452-Influencias-de-la-organizacion-escolar-en-el-rezago-educativo-de-la-poblacion-maya-hablante-por-bertha-maribel-pech-polanco.html>

Shuler, M. (1997). “Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento”. En León, M. (Comp.). Poder y empoderamiento de las mujeres. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Digital en: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR-PUB-14-2_SP.pdf

Torres R. (2006). Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado de: www.oei.es/historico/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf

Velasco Cruz, S. (2016). “Racismo y educación en México”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, -408, enero-abril de 2016. Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmspys/article/view/53667/48475>

i

Bertha Maribel Pech Polanco. Originaria de Maxcanú, Yucatán México. Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31A y Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Maestra en Pedagogía con mención en Educación y Diversidad Cultural por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha realizado docencia en diversas universidades públicas y privadas de México. Consultora e investigadora en los temas de educación intercultural, género, gestión educativa y participación comunitaria. Actualmente es doctorante del Programa Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana, y colabora como docente en la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A. Contacto: berthapech@gmail.com y pepolber@hotmail.com.

ii

Nayely Melina Reyes Mendoza. Nacida en Mérida, Yucatán, México. Licenciada en Educación, Maestra en Investigación Educativa y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Diplomada en Docencia y Desarrollo Humano por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31A y en Liderazgo y Democracia por la Comisión Nacional de Derechos Humanos-Nosotrxs. Ha realizado docencia en diversas universidades públicas y privadas de México. Consultora e investigadora en los temas de educación no formal, interculturalidad y participación comunitaria. Actualmente es parte del Consejo Directivo del Colegio de Licenciados en Educación A.C. y del Patronato para el Desarrollo Educativo de Jóvenes y Adultos, A.C. Contacto: nm.reyes.mendoza@gmail.com y nayerey@hotmail.com